



01962
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

2
20j

ANALISIS DE LA CONTRATRANSFERENCIA DE
MAESTROS DE EDUCACION BASICA, MEDIANTE UN
GRUPO DE FORMACION PSICOANALITICAMENTE
ORIENTADO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA
P R E S E N T A :
RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE

DIRECTORA DE TESIS: DRA. BERTHA BLUM GRYNBERG

JURADO:

DR. JAIME WINKLER P.
DR. JORGE CAPPON G.
DRA. LILIAN KLEIN S.
DRA. TERESA GUERRA T.



MEXICO, D. F.

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

INTRODUCCION.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	5
1. LA RELACION MAESTRO ALUMNO Y SU INCIDENCIA EN EL FRACASO ESCOLAR.....	7
1.1. Enfoque centrado en el producto.....	8
1.2. Enfoque centrado en el proceso.....	9
1.3. Objetivos de la investigación.....	
2. APORTES DEL PSICOANALISIS AL ESTUDIO DE LA RELACION EDUCATIVA.....	21
2.1. La tradición de la pedagogía psicoanalítica.....	27
2.2. La tradición "interpretativa".....	32
2.3. Planteamiento del problema.....	44
3. ELEMENTOS TEORICOS SOBRE TRANSFERENCIA Y CONTRATRANSFERENCIA.....	48
3.1. La transferencia como falso enlace.....	49
3.2. Transferencia amor y sugestión.....	55
3.3. Transferencia ligada a la repetición.....	64
3.4. Transferencia y Contratrtransferencia.....	66
4. TRANSFERENCIA Y CONTRATRANSFERENCIA EN LA RELACION EDUCATIVA.....	72
4.1. El rol docente.....	72
4.2. Los imaginarios de la formación docente.....	75
4.3. Campo dinámico de la relación Maestro-alumno.....	81
5. EL GRUPO DE FORMACION PSICOANALITICAMENTE ORIENTADO: RECURSO DE INVESTIGACION - INTERVENCION EN LA RELACION EDUCATIVA.....	95
5.1. Ubicación metodológica.....	97
5.2. Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados.....	103
5.3. Diseño de trabajo grupal.....	109
6. LA EXPERIENCIA GRUPAL.....	115
6.1. Primera sesión.....	116
6.2. Segunda sesión.....	131
6.3. Tercera sesión.....	176
6.4. Cuarta sesión.....	239
CONCLUSIONES.....	290
BIBLIOGRAFIA.....	298

INTRODUCCIÓN

Cuando cualquiera de nosotros entramos a la escuela por primera vez, lo primero que tuvimos que aprender es a obedecer al maestro. Pareciera como si todo lo demás, me refiero especialmente a los conocimientos académicos que debíamos aprender, pasaran a segundo término. Una paradoja, una contradicción que para una mente infantil es difícil de comprender. Sólo con el paso del tiempo y con el encuentro afortunado con algún maestro, que nos hizo interesarnos en su clase, descubrimos que la escuela no solamente era un lugar de encierro y obediencia, sino que podría ser un lugar para aprender conocimientos, un lugar donde descubrir cosas nuevas y apasionantes.

Si revisáramos nuestros libros de Texto, sobre todo de educación básica, nos sorprenderíamos por la enorme cantidad de contenidos temáticos que supuestamente se y "aprendimos". Más nos sorprende aún, que recordamos muy poco, casi nada de lo que ahí aparece. Mayor sorpresa nos causa, reflexionar en la cantidad de años, meses, días horas que hemos pasado en los salones de clase, de los cuales poco o casi nada recordamos. Lo que recordamos son sólo momentos fugaces que se hicieron significativos por algún elemento afectivo que los hizo relevantes: el castigo, el miedo, la alegría, la risa, la satisfacción.

Curiosamente de nuestra, más o menos larga, estancia escolar sólo recordamos la mínima parte, caracterizada siempre por la intensidad de los vínculos, presentes en las situaciones recordadas. En estos recuerdos, el maestro generalmente tiene el lugar central. Sin embargo, cuando tratamos de evocar a nuestros maestros, recordamos sólo algunos de ellos, en especial sus apodos y la forma en que se relacionaron con nosotros. Indudablemente reconocemos que el agrado o desagrado, interés o desinterés, que teníamos por su materia estaba en estrecha vinculación con la manera en que nos relacionamos con ellos.

Al correr el tiempo cuando algunos de nosotros llegamos a colocarnos del otro lado de los pupitres; la escuela y las clases cobran un sentido distinto. En el fondo deseamos no ser de los maestros que sucumbieron al olvido de nuestros alumnos, por el contrario esperamos ser de aquellos a los que la memoria los consigna como

"buenos maestros" y que nuestra materia ("razón de ser") haya dejado huella en su formación.

Cuando reflexionamos en todo esto nos damos cuenta de la importancia que tiene la subjetividad en el proceso educativo y para los que somos seguidores del psicoanálisis nos percatamos de la utilidad que tendría esta teoría para dar cuenta de estos fenómenos.

La presente investigación es un intento de mirar a través del psicoanálisis a la relación educativa, especialmente la manera en que un grupo de maestros relata situaciones significativas de su práctica docente, buscando entrever en su discurso los vínculos transferenciales que se establecen en las situaciones que relatan, destacando la respuesta contratransferencial de ellos ante esa situación.

Pero ¿Por qué es importante esto? Algunos estudios centran su interés en la relación educativa para explicar algunas causas del fracaso escolar, sin embargo dejan de lado el análisis de la subjetividad inconsciente de la relación. En el primer capítulo revisaremos los dos principales enfoques que se han seguido para explicar el fracaso escolar. Estableceremos la necesidad de investigaciones de corte psicanalítico para explicar fenómenos importantes en la relación educativa, que las investigaciones realizadas hasta el momento no contemplan.

En el capítulo segundo se revisan los principales aportes del psicoanálisis al estudio de la relación educativa, agrupándolos en dos grandes tradiciones: la de la Pedagogía Psicoanalítica y la Interpretativa. En esta última se ubica la presente investigación.

El quinto capítulo presenta una propuesta de investigación-intervención denominada Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, que se empleó en este trabajo. Se detallan también la ubicación metodológica de la investigación como estudio de caso y el diseño del trabajo grupal.

Por último, en el sexto capítulo se presentan los resultados de la experiencia de un grupo de maestros que trabajó en cuatro sesiones de 4 horas cada una, con los lineamientos de la propuesta de Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados. Se transcriben las

sesiones completas y después se analiza cada una de ellas.

AGRADECIMIENTOS:

Hablar de los vínculos transferenciales de los maestros dinamizó mis propias transferencias, así que en este espacio quiero reconocer públicamente la transferencia con algunos de mis maestros que indudablemente han dejado huella en mí y en este trabajo:

- En primer lugar a la Dra. Bertha Blum Grynberg ("Bony") Directora e inspiradora de esta investigación. Con profunda gratitud para una verdadera maestra y un gran ser humano, que además tengo el honor de contar con su amistad.

- A la Maestra Beatriz Ramírez Grajeda, incansable interlocutora y cuestionadora de éste y muchos otros trabajos. Espero seguir contando con tu certera crítica y aliento.

- A la Maestra Ma. Elena Sánchez Azuara, de quien aprendí "las primeras letras" del Psicoanálisis y la Psicología Social. Mi admiración y gratitud por su amistad y por haber sido la co-coordinadora de esta experiencia grupal.

- Con respeto y gratitud al jurado (todos maestros míos) por sus comentarios y aliento para concluir este trabajo, Doctores: Jaime Winkler, Jorge Cappon, Lilian Klein y Teresa Guerra.

- A la memoria de mi madre la Profra. Nidia Arce Aguilar, quien fue para mí, modelo de lo que es ser buena maestra.

- Al Profesor Enrique Anzaldúa Rodríguez, mi padre, quien me enseñó la pasión por la lectura.

- A Gabriela Ramírez Grajeda, que con audacia sin igual emprendió la tarea de descifrar mis jeroglíficos y transcribir este trabajo en computadora, gracias.

DEDICATORIA:

A **DAFNE** , mi hija, por su presencia, por su alegría y la razón que me otorga para ser mejor cada día...

1. LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO Y SU INCIDENCIA EN EL FRACASO ESCOLAR.

El movimiento estudiantil de 1968 evidenció la crisis por la que atravesaba la educación en nuestro país.⁴ Desde ese momento el gobierno mexicano expresa abiertamente que existe un profundo deterioro en la educación y formula una estrategia para llevar a cabo una "Reforma Educativa" en todos los niveles. Esta "Reforma Educativa" se implementa en los años 70's durante el sexenio de Luis Echeverría. A partir de este momento, en cada sexenio los cambios en la educación nacional, serán considerados como parte fundamental dentro de los Planes Sexenales de Gobierno. En la actualidad el "Programa para la Modernización Educativa" no es la excepción, e incluso pretende llevar a cabo un cambio radical, especialmente en la educación básica.⁵

La crisis en la educación se manifiesta en un fenómeno creciente denominado como "Fracaso Escolar": "La noción de fracaso escolar designa un serie de situaciones que se consideran problemáticas: la deserción, la reprobación, el bajo rendimiento escolar, la repetición de cursos, etc."⁶

El fracaso escolar no es privativo de ningún nivel educativo, pero debido a la magnitud que tiene el nivel básico por su repercusión en millones de educandos en nuestro país, es en éste nivel donde cobra un especial interés.⁷

⁴ Ma. Teresa Bravo. "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas". El fracaso escolar, CESU-UNAM, México, 1988. (Cuadernos del CESU, núm 11), p.11.

⁵ Programa para la modernización educativa (1989-1994), Poder Ejecutivo Federal, México, 1989, pp. 56-57.

⁶ Ma. Teresa Bravo. Art. cit., p. 11

⁷ De acuerdo al diagnóstico del "Programa para la modernización educativa", son 14.6 millones de niños los que cursan la primaria (el 93.6% en escuelas públicas). De estos alumnos el 45% (más de 6.6 millones de estudiantes) no concluyen su primaria en el período reglamentario, ya sea que deserten o repitan uno o más cursos.

Se estima que son alrededor de 500 mil niños los que abandonan anualmente la escuela en los primeros tres grados de primaria y 380 mil en los últimos tres. El primer bloque viene a engrosar el grupo de los denominados "analfabetos funcionales", mientras que el segundo representan el "resago educativo".

El análisis del fracaso escolar se ha desarrollado a partir de dos enfoques: El enfoque centrado en el producto y el enfoque centrado en el proceso.⁸

1.1. Enfoque centrado en el producto.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar ocurre cuando existe una marcada diferencia entre lo que se pretendía enseñar al alumno y lo que realmente aprendió. En otras palabras, el fracaso consiste en que el producto o resultado educativo no fue el esperado.

En éste análisis los indicadores de fracaso escolar son principalmente: las bajas calificaciones, la reprobación y la repetición de cursos. Al igual que los indicadores, las causas del fracaso escolar se ubican fundamentalmente en el alumno, señalando que en esencia se trata de un problema intelectual. Los alumnos que "fracasan" se debe a que no están "dotados" de una capacidad intelectual reflexiva que les permita aprender adecuadamente lo que se les enseña. Es decir, sólo son capaces de "memorizar" reglas que a lo más aplican mecánicamente sin comprenderlas.⁹

Los defensores de ésta interpretación consideran que la escuela brinda las mismas oportunidades de aprender a todos los alumnos y en consecuencia, el fracaso escolar depende primordialmente del alumno mismo y en menor grado del método de enseñanza del maestro.

Este enfoque reduce la educación a la enseñanza, concebida como la transmisión de conocimientos, de tal modo, que cuando se reconoce a la escuela como corresponsable del fracaso escolar, se centra el problema en la forma en que enseña el maestro. En consecuencia, para tratar de superar el problema habrá que modificar la enseñanza misma, modernizando los métodos y las técnicas didácticas y actualizando a los maestros en el empleo de éstas.

⁸Ma. Teresa Bravo. Art. cit., pp. 15-18.

⁹Guy Avanzini. *El fracaso escolar*, Herder, Barcelona, 1982, p. 26.

Apoyándose en ésta interpretación se han generado dos tipos de propuestas pedagógicas:¹⁰ La primera basada en la **dinámica de grupos**, que pretende actualizar y formar a los maestros en técnicas grupales, que al aplicarlas en sus clases las hagan más atractivas y dinámicas; y la segunda consiste en el empleo de la **tecnología educativa**, basada en la articulación del conductismo, la teoría general de los sistemas y la cibernética, que pretende hacer del maestro un "ingeniero conductual", que planee detalladamente sus actividades, estrategias (condicionamientos) y el empleo de los más modernos instrumentos (videos, computadoras, etc.) para transmitir los conocimientos y moldear la conducta de su alumnos.

Este enfoque limita la explicación del fracaso escolar a factores individuales y descontextualizados: la dotación intelectual del alumno y la "deficiente" formación del maestro en cuanto a métodos de enseñanza. Se dejan de lado muchos factores socioeconómicos y culturales que determinan al alumno, al maestro y a la escuela. Incluso a nivel "individual" se omiten los factores subjetivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, las alternativas de solución a las que se recurren resultan ser parciales y poco eficaces.

1.2. Enfoque centrado en el proceso.

Este segundo enfoque, analiza el fracaso escolar en base a los resultados obtenidos, pero también el proceso que determinó resultados, parte así de una visión más integral del proceso educativo.

Desde esta perspectiva no sólo se analiza el aprendizaje del alumno sino los vínculos que establece con el conocimiento, los determinantes de éste vínculo, el proceso de apropiación del conocimiento y su permanencia más allá del periodo escolar, así como el sentido y significado social de ese conocimiento; porque el fracaso escolar no reside únicamente en un "bajo aprovechamiento" establecido por una "mala" calificación como resultado aislado, sino que está determinado por el proceso que generó ese resultado y por las consecuencias socioeconómicas y culturales del mismo.

Cuando se analiza el fracaso escolar no se parte de la idea de que si el alumno no es inteligente fracasa, sino que

¹⁰Ma. Teresa Bravo. Art. cit., pp. 22-26.

se plantea que el estudiante fracasa porque se vive como un individuo poco inteligente: "La autoimagen que el estudiante desarrolle a partir de su ingreso a la escuela será determinante. Los alumnos que fracasan en la escuela desarrollan actitudes de autodesvalorización. En la configuración de estas actitudes, la escuela, vía el profesor juegan un papel importante".¹¹

El maestro a lo largo del curso, va emitiendo una serie de apreciaciones sobre el desempeño del alumno, estos juicios van marcando la autoimagen del niño respecto a su labor escolar. Esta valoración se lleva acabo tanto a través de medios que se consideran objetivos: como las notas y las calificaciones obtenidas de exámenes y trabajos, como a través de medios más subjetivos: que van desde la felicitación, hasta el regaño y los castigos, pasando por la indiferencia y el menosprecio por parte del maestro a sus alumnos.

Estas valoraciones establecen un sistema de diferenciación que permite clasificar a los alumnos en tres grupos: los "aplicados", los "regulares" y los "reprobados", esta clasificación repercutirá en la autoimagen de los alumnos y determinará en buena medida su desempeño escolar: "El papel de los maestros en el fracaso o en el éxito escolar es considerable y por ello han sido calificados como agentes de selectividad".¹²

Hay numerosas investigaciones empíricas que demuestran cómo las expectativas del maestro respecto a sus alumnos, determinan el rendimiento escolar.¹³ Estas investigaciones señalan "los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas acerca de sus alumnos y cómo llegan a realizarse en el ámbito del salón de clases hasta producir, mediante la actitud del propio maestro, lo que éste ya esperaba".¹⁴

¹¹Ibid., p. 17.

¹²Lilian Lurcat. *El fracaso y el desinterés escolar*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1979, p. 17

¹³Martha Corenstein. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: Análisis de algunas investigaciones en el salón de clases" Emilio Tenti et. al. *Expectativa del maestro y práctica escolar*, UPN, México, 1986, pp.19-51.

¹⁴Ibid., p.21.

Entre estas investigaciones donde se muestra claramente como la "profecía se autorrealiza" encontramos la efectuada por Rosental y Jacobson en 1968, publicada en español en el año de 1980, en su libro *Pygmalión en la escuela*.¹⁵ La investigación consistió en aplicar un prueba de inteligencia a más de 500 niños de una escuela primaria, con el supuesto fin de informar a los maestros quiénes eran los niños con mayor potencial intelectual. Al comienzo del año escolar, se proporciona a los maestros una lista de los niños que supuestamente habían calificado con las más altas puntuaciones, los cuales serían lo que tendrían un mejor desempeño durante el año. En realidad, estos niños habían sido elegidos al azar. De tal modo que el tratamiento experimental para estos alumnos, consistió en identificarlos como niños que alcanzarían un buen logro. Después de ocho meses se volvió a aplicar la misma prueba a todos los alumnos y se encontró que las calificaciones mejoraron en todos, pero los cambios más significativos ocurrieron en los alumnos en quienes los maestros habían puesto mayores expectativas."

Esta investigación no analizó el "¿Por qué? ni el ¿Cómo?" se produjo este fenómeno tan espectacular, lo que hizo que se llevaran a cabo varios estudios posteriores para honrar al respecto.¹⁷ Uno de estos estudios, realizado por Roy Nash en 1973,¹⁸ muestra cómo la percepción que tenían los maestros de la clase social a la que pertenecían sus alumnos determinaba en buena medida su desempeño. Nash, empleando la técnica de constructos personales de G. Kelly,¹⁹ entrevistó a maestros de secundaria y les pidió que clasificaran a sus alumnos, en base a como los percibían (trabajador-flojo, maduro-inmaduro, disciplinado-indisciplinado, etc.), les pidió también que ubicaran a los alumnos en la clase social a la que pertenecían. Nash, encontró que no había relación estadísticamente significativa entre la "clase social real"

¹⁵Robert Rosental y L. Jacobson. *Pygmalión en la escuela*, Marova, 1980.

¹⁶M. Corenstein. Art. cit., p.26

¹⁷Cfr. *Ibid.*

¹⁸Roy Nash. *Classrooms Observed. The teacher's perception an pupil's performance*, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.

¹⁹G.A. Kelly. *The psychology of personal constructs*, Norton, New York, 1955.

(tomada de los expedientes de la escuela) y la "habilidad" (medida por un coeficiente de lectura y el juicio de los maestros), pero que sí había correlación significativa entre la "clase social percibida" y la "habilidad". Esto lo lleva a concluir que las ideas subjetivas de los maestros son más importantes que la realidad, pues aquellos alumnos que eran ubicados como pertenecientes a una "clase alta" y por lo tanto se les pronosticaba éxito, lo tuvieron, aunque en realidad no todos ellos tenían esa extracción de clase.

En 1985, Rubén Cervini y Emilio Tenti²⁰ realizaron un estudio semejante al de Nash, aunque a diferencia del primero que parte de un marco teórico interaccionista-simbólico, Cervini y Tenti parten de los planteamientos de la Teoría de la reproducción de Bourdieu. La investigación se realizó en México, en la Ciudad de Aguascalientes, entrevistando a 59 maestros de primaria y 57 de secundaria. Se aplicó la técnica de Kelly para obtener los constructos que sirven de criterio a los maestros para clasificar a su alumnos. Los resultados muestran 6 dimensiones de constructos: 3 referidos principalmente a características cognitivo-académicas (inteligencia, capacidad de aprender, etc.) y las otras referidas a características de comportamiento (que tienen que ver con rasgos de personalidad y conducta escolar). Comparando los constructos presentados por los maestros de primaria y secundaria, se encontró que los últimos emplean mucho menos constructos referidos a características cognitivas que los referidos a la personalidad y la disciplina; a diferencia de los de primaria para quienes ambos tipos de constructos tiene la misma relevancia.²¹ Esto implica que en secundaria el comportamiento escolar y social es lo que más influye en la formación de las percepciones del maestro acerca del alumno, y en consecuencia se determinan las expectativas de éxito o fracaso en función de estos criterios, esto a su vez repercute en la autoimagen que se forman los alumnos de sí mismos, de tal modo que **terminan convirtiéndose en lo que los maestros esperan.**

En comparación con resultados de investigaciones semejantes en otros países, se encontró que los maestros mexicanos (de ambos niveles) tienden a emplear más constructos relativos al comportamiento escolar que a

²⁰Rubén Cervini y Emilio Tenti. "La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: Un estudio exploratorio" en E. Tenti et. al. Ob. cit., pp. 84-117.

²¹Ibid, p. 102.

características académico-cognitivas como la inteligencia (considerada principalmente como inhata). Esto puede entenderse como una valoración mayor a la disciplina y el cumplimiento escolar que las capacidades intelectuales.

Con los ejemplos de estas investigaciones vemos que dentro de este segundo enfoque para analizar el fracaso escolar centrado en el proceso, se consideran más factores que en el primero, en especial podemos observar como se destacan las repercusiones subjetivas de los vínculos que se establecen en la relación maestro-alumno.

Cabe aclarar que si bien es cierto que he señalado primordialmente algunos factores subjetivos (la autoimagen de los alumnos y las expectativas de los maestros) que intervienen en el fracaso escolar, para el enfoque centrado en el proceso, éste es un problema muy complejo en el que intervienen no únicamente las capacidades intelectuales del alumno o la capacidad didáctica del maestro, sino una gran cantidad de factores tanto psicológicos, como pedagógicos e incluso socioeconómicos y culturales, de tal modo que su análisis es también difícil, así como las alternativas de solución, que en general apuntan a que: "Para superar el fracaso escolar tendrán que cambiar las relaciones pedagógicas en la escuela, pero también, la estructura social".²²

En la presente investigación, nos interesa analizar algunos factores subjetivos que intervienen en la relación pedagógica y que pueden determinar un buena parte el fracaso escolar.

Como señalé anteriormente, para ambos enfoques el maestro es un agente muy importante para alcanzar el éxito o el fracaso educativo. De acuerdo al primer enfoque bastaría con actualizarlo en estrategias didácticas para que mejorara su enseñanza. El segundo enfoque asume que es importante la formación didáctica, pero señala que las representaciones de los maestros y los vínculos que establecen con sus alumnos repercuten notablemente en su desempeño. Habría que analizar entonces ¿Cuáles son estas "representaciones", "actitudes", y "expectativas" que tienen los maestros de sus alumnos?, ¿Cómo se generan? ¿Qué las dinamizan?

²²Ma. Teresa Bravo. Art. cit., p.19

Las investigaciones empíricas realizadas al respecto²³ se centran básicamente en conocer los "constructos perceptuales" que se emplean en clasificar a los alumnos y en estudiar sus repercusiones. Pero no se indaga a un nivel más profundo por qué determinado alumno es "visto" o "percibido" de una "x" manera y por qué despierta determinada reacción emocional en el maestro que lo clasifica en respuesta como buen o mal estudiante.

Tratando de llenar este vacío, se revisaron investigaciones que abordan la subjetividad del maestro, éstas se han centrado principalmente en conocer sus conflictos psicológicos, pero en especial estudian su identidad.²⁴ Estas investigaciones se fundamentan principalmente en teorías como la del sí-mismo de Rogers,²⁵ el interaccionismo simbólico²⁶ o la teoría de la reproducción,²⁷ que dejan de lado factores inconscientes que a mi juicio resultan de gran importancia para comprender el vínculo que se establece en la relación maestro-alumno. Porque justamente es en la relación con el otro en la que se constituye la identidad del sujeto: "No hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro. La relación es elemento central de la propia definición del maestro. Maestros y alumnos se constituyen como tales en el vínculo."²⁸

Muchos son los autores²⁹ que señalan la importancia del vínculo maestro-alumno para el aprendizaje y la

²³Cfr. M. Corenstein. Art. cit.

²⁴Ada Abraham. **El mundo interior de los enseñantes**, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987; A. Abraham y colaboradores. **El enseñante es también una persona**, Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.

²⁵Ibid.

²⁶Sara Delamont. **La interacción didáctica**, Ed. Cincel Kapelus, Madrid, 1985; así como algunas de las investigaciones citadas por Martha Corenstein Art. cit.

²⁷Ibid., p. 38.

²⁸E. Remedi **et al.** "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro", **Perfiles Educativos**, (México), Julio-septiembre 1987, núm. 37, p. 38.

²⁹José Bleger. **Temas de psicología (Entrevistas y grupos)**, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977; Rodolfo Bohoslavsky. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante" en R. Glazman. **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad**, SEP-El caballito, México, 1986, pp. 53-87; Guillermo García. **La educación como**

socialización, y que si existe un vínculo de respeto que genere una mutua responsabilidad y confianza, el maestro facilitará el aprendizaje propiciando la autonomía del alumno, y el estudiante se sentirá motivado para aprender y tendrá confianza y el entusiasmo de participar activamente en el proceso. Pero no sólo el vínculo es determinante en el aprendizaje, sino que se interioriza y se asume como modelo de relación, es decir, forma parte del proceso de socialización que se lleva a cabo en las instituciones educativas:

"En la relación pedagógica lo que aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Si el vínculo es autoritario (...) los alumnos, los futuros profesores (...), aprenden la modalidad autoritaria (...), aunque se le hay enseñado puntillosamente que la educación debe ser 'liberadora'. El educando modifica sus actitudes (aprende) porque establece un vínculo con el educador -y con el saber-; el carácter que tenga ese vínculo condiciona el carácter del aprendizaje".³¹

Entendemos por **vínculo** la forma particular en que se sujeto se relaciona con los objetos (reales o imaginarios) creando una estructura característica en la que se establece una conducta más o menos fija, conformando un "patrón" o pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente en la relación con ese objeto u otros semejantes.³²

En todo vínculo se tiende a repetir formas de relación adquiridas anteriormente, es decir, a establecer una transferencia con el objeto. La transferencia se refiere al "proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado

práctica social, Ed. Axis, Argentina, 1975, Carlos Zarzar. "Conducta y aprendizaje". **Antología de Coordinación de grupos de aprendizaje**, CISE-UNAM, México, 1984; entre otros.

³⁰Cfr. Peter Berger y Thomas Luckman. **La construcción social de la realidad**, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1978, pp. 164-185.

³¹Guillermo García. Ob. cit., p.67. (Subrayado nuestro).

³²Enrique Pichón-Rivière. **Teoría del vínculo**, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988, pp. 22 y 25.

tipo de relación analítica"³³ Si bien, la transferencia, fue descubierta en el ámbito de la situación analítica, Freud, sostiene que ésta se manifiesta en cualquier relación interhumana, como sucede en la relación educativa.³⁴

Durante la **transferencia** se "reviven" y "repiten" actitudes emocionales inconscientes, pero no es una repetición mecánica, pues las escenas que se exteriorizan durante la transferencia no se refieren necesariamente a acontecimientos reales ocurridos en el pasado, sino a escenas deseadas o fantaseadas que para el sujeto pueden ser tan verdaderas como las reales o bien nunca haber tomado conciencia de ellas.

En un grupo escolar, cada uno de los integrantes tenderá a "deslizar" sobre el grupo externo, sobre las escenas reales, las escenas imaginarias de su grupo interno (relaciones internalizadas cargadas de fantasías con los objetos significativos para el sujeto: padres, hermanos, amigos, etc.). **Así los vínculos que se establecen implican relaciones transferenciales.** Incluso las transferencias de unos "dinamizarán" nuevas transferencias en los otros, es decir reacciones inter y contratransferenciales.

La relación maestro-alumno está sobredeterminada por las transferencias y contratransferencias que se dan entre ambos.³⁵ La transferencia de uno permite la contratransferencia del otro y ésta, a su vez, puede reforzar la transferencia del primero estableciendo un "enganche que se va convirtiendo en un **circuito de retroalimentación recíproca**"³⁶. De tal modo que el **campo de relación maestro-alumno termina por estabilizarse rígidamente alrededor del eje transferencia-contratransferencia.** En consecuencia las

³³J. Laplanche y J.B. Pontalis. **Diccionario de psicoanálisis**, Ed. Labor, Barcelona, 1971, p. 459.

³⁴Cfr. Sigmund Freud. "Sobre la psicología del colegial" (1914), **Obras Completas**, Vol. 13, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, pp. 243-250.

³⁵**Ibid.**; Daniel Gerber. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en R. Glazman Ob. cit., pp. 43-51; Marcel Postic. **La relación educativa**, Ed. Narcea, Madrid, 1982; entre otros.

³⁶Bertha Blum. **La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint.** Trabajo recepcional como analista de grupo en AMPAG, México, 1985, p. 36.

pautas de relación se estereotipan: el maestro expone y mantiene el control de la clase asumiendo el rol de autoridad delegado por la institución y reforzado por la transferencia de sus alumnos; los estudiantes, a su vez, se comportan con sumisión ante las reacciones contratransferenciales del profesor (quien ha aceptado la "oferta de rol" que le transfieren sus alumnos).

La dinámica de estas relaciones repercuten en el desempeño escolar, como pudo apreciarse en los resultados de las investigaciones sobre las expectativas de los maestros y el rendimiento de sus alumnos. Por esta razón, el presente trabajo se centrará en la resolución del siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las reacciones contratransferenciales de un grupo de maestros de educación básica, en relación a sus alumnos dentro las situaciones de aprendizaje?

Entendiendo por **contratransferencia** el conjunto de reacciones "automáticas" que presenta en este caso el maestro frente al alumno, especialmente frente a su transferencia en situaciones de aprendizaje.³⁷ Estas reacciones obedecen a una serie de "distorsiones" en la percepción que tiene el maestro de sus alumnos en función de sus expectativas, deseos y fantasías.³⁸ Todo esto se manifiesta en el modo en que el maestro utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos para relacionarse con sus alumnos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.³⁹

La investigación se centrará en el análisis de la contratransferencia del maestro porque, como plantea Devereux: "sólo podemos observar los acontecimientos en el observador" y la contratransferencia constituye en ese sentido "el dato de importancia decisiva en toda ciencia del comportamiento".⁴⁰

³⁷J. Laplanche y J.B. Pontalis. *Ob. cit.*, p. 83.

³⁸George Devereux. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1987, pp. 69-70.

³⁹B. Blum. *Ob. cit.*, p. 15.

⁴⁰G. Devereux. *Ob. cit.*, p. 19

Por otra parte, siguiendo los trabajos de Balint⁴¹ y Blum,⁴² realizados en el campo médico, suponemos que con el análisis de la contratransferencia, el maestro adquirirá la sensibilidad necesaria para comprender la complejidad psíquica del alumno y de él mismo, y vislumbrar algunos de los múltiples fenómenos que aparecen en el proceso que se desarrolla entre ambos. Así, en la medida en que el maestro conozca sus reacciones contratransferenciales, podrá mejorar su práctica académica.

Para la realización de este trabajo se llevará a cabo un seminario de formación (de una duración aproximada de 12 hrs.), con maestros de educación básica, donde se analizarán las reacciones contratransferenciales, para establecer un proceso de investigación sobre algunos de los factores subjetivos que determinan la relación de los maestros con sus alumnos, así como un espacio de elaboración de ciertos conflictos y un procedimiento de formación docente que permita mejorar a mediano y largo plazo la práctica de los profesores.

El hecho de que en el grupo de formación con orientación psicoanalítica se puedan llevar a cabo tareas de investigación, intervención y modificación de pautas de conducta, hace que cobre gran interés en el campo educativo y constituya un aporte importante de la Psicología Clínica a este campo; cumpliendo así con los objetivos de Maestría en Psicología Clínica:

1. "Estudiar la conducta humana empleando una metodología científica específica (...)" en este caso el grupo de formación con orientación psicoanalítica, método ampliamente reconocido por sus excelentes resultados⁴³.

2. "Realizar investigación (...) en diversos problemas conductuales del ser humano (...)" en este caso los problemas de enseñanza-aprendizaje referidos a los vínculos

⁴¹Michael Balint, et. al. *La capacitación psicológica del médico*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1984.

⁴²B. Blum. Ob. cit., p. 37.

⁴³D. Anzieu, et. al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1978; M. Balint. *El médico, el paciente y la enfermedad*, Ed. Libros Básicos, Buenos Aires, 1961; B. Blum. Ob. Cit.; I. Luchina et.al. *El grupo Balint*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982; J. Maisonneuve. *La dinámica de los grupos*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981; entre otros.

contratransferenciales que se establecen en la relación maestro-alumno.

3. "Orientar la preparación a niveles individuales, grupales, comunitarios e institucionales, detectando el origen de los problemas, sus consecuencias y los medios para promover cambios, además de los estudios y problemas de desarrollo y conductas normales y adaptativas".⁴⁴

Este estudio puede contribuir a resolver algunas de las incógnitas generadas por las investigaciones sobre la incidencia de la relación maestro-alumno en el fracaso escolar.

La investigación es también importante porque, pone en práctica "Grupos de Formación" centrados en la relación maestro-alumno, hasta ahora prácticamente desconocidos en el campo educativo de nuestro país. Permitiendo a la vez que se recaba información, establecer un dispositivo grupal que permita cambiar paulatinamente las actitudes de los maestros hacia sus alumnos (gracias al conocimiento y análisis de su reacciones contratransferenciales), así como intercambiar con otros compañeros experiencias y conocimientos que les ayudarán en su formación académica.

La información obtenida enriquecerá el acervo de la Psicología Clínica, especialmente en lo que se refiere a su aplicación en el ámbito educativo, pues como se verá en el próximo capítulo son muchos los ensayos que provienen de la Psicología y el Psicoanálisis, que han tratado de explicar los fenómenos que se dan en la relación maestro-alumno, pero son muy pocos los estudios que dan cuenta de los vínculos intersubjetivos, tan importantes en esta relación.

Por otro lado la puesta en práctica de los "Grupos de Formación" con orientación psicoanalítica, para maestros de educación básica constituye una tarea difícil (en sí misma un reto), que implica hacer las adecuaciones necesarias a la técnica (derivada principalmente en nuestro caso del Grupo Balint), de acuerdo con las condiciones de la institución, las características de los participantes (maestros y no médicos) y del objeto de estudio; pero sobre todo será un

⁴⁴ **Psicología Clínica**, Facultad de Psicología División de Estudios de Posgrado, UNAM, México, s.f., p. 4; Cfr. **Instructivo de información general sobre los cursos de especialización, maestría y doctorado**, UNAM, Facultad de Psicología, México, 1985, p. 14.

reto porque habrá que vencer las resistencias de los maestros frente a una experiencia grupal que movilizará muchos de sus conflictos cotidianos.

Este trabajo es un estudio "Ex Post Facto" de carácter exploratorio encaminado a descubrir algunas reacciones contratransferenciales de los maestros, así como los factores que las dinamizan.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

Objetivo General:

Analizar las reacciones contratransferenciales que presentan maestros de educación básica en relación a sus alumnos mediante un trabajo grupal de formación con orientación psicoanalítica.

Objetivos Específicos:

1. Analizar algunos problemas de la relación maestro-alumno.
2. Conocer y analizar los sentimientos y reacciones contratransferenciales que estos problemas suscitan en los maestros.
3. Analizar los imaginarios que subyacen a los vínculos transferenciales de las situaciones que los maestros relaten.
4. Mediante el trabajo grupal posibilitar que los maestros tomen conciencia de sus pautas automáticas de respuesta, ante determinadas situaciones que surgen en la relación con sus alumnos.
5. Establecer un forma de trabajo grupal que puede servir para ayudar a modificar la actitud de los maestros frente a sus alumnos y mejorar su práctica docente.

En vista de que el objeto de estudio de esta investigación proviene de la aplicación de conceptos psicoanalíticos al campo educativo, analizaré en el siguiente capítulo los antecedentes más relevantes de la aplicación del psicoanálisis a la educación destacando principalmente aquellos estudios que se refieren al empleo de la transferencia y la contratransferencia en este campo. Así como las experiencias de trabajos grupales con maestros para

analizar algunos factores subjetivos que intervienen en la relación pedagógica.

2. APORTES DEL PSICOANÁLISIS AL ESTUDIO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA.

El empleo de la teoría psicoanalítica para el estudio de los fenómenos educativos, se remonta al comienzo mismo del psicoanálisis, pero hay que aclarar que en la obra de Freud no existe un tratado sobre la educación, sino que sus análisis en torno a lo educativo se enmarcan en un problema más general: las relaciones entre el individuo y lo que Freud llamó "Cultura" o "Civilización".⁴⁵ A lo largo de su obra, de forma más o menos explícita aborda el tema haciendo severas críticas a la educación de su tiempo, responsabilizándola especialmente por ser la causa de las neurosis⁴⁶. Estas afirmaciones encontraron eco en sus seguidores y en especial algunos de ellos se abocaron a incursionar en el estudio de la educación a partir de la teoría psicoanalítica que Freud estaba desarrollando. En 1908 Sandor Ferenci, impulsado por el interés compartido por Freud y sus colegas de aplicar el psicoanálisis más allá del ámbito clínico, imparte la conferencia: "Psicoanálisis y Pedagogía"⁴⁷ donde acusa a la educación represiva de ser el "Caldo de cultivo de la neurosis". En 1909 el pastor protestante Oskar Pfister, envía a Freud dos textos donde se plasma el proyecto de una pedagogía que tome en cuenta los descubrimientos del psicoanálisis: "Alucinación y suicidio en los escolares" y "Cura psicoanalítica de las almas y pedagogía moral".⁴⁸ Freud responde con entusiasmo a este intento de aplicar el psicoanálisis a la pedagogía.⁴⁹ A partir de éste momento

⁴⁵Catherine Millot. **Freud Antipedagogo**. Ed. Paidós, Barcelona, 1982. pp. 9-14.

⁴⁶Cf. "La sexualidad en la etiología de las neurosis" (1898), "Tres ensayos sobre la teoría sexual" (1905), "Múltiple interés del psicoanálisis" (1913), "La Moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna" (1908), "El malestar en la cultura" (1929) entre otros artículos. Un estudio detallado sobre los análisis de Freud en torno a la educación puede encontrarse en Catherine Millot, **Ob. Cit.**

⁴⁷Cf. Jean Claude Filloux. "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia". **Cero en conducta**, (México), enero-febrero 1988, núm. 10, pp. 47-57.

⁴⁸**Ibid.**, p. 47.

⁴⁹Sigmund Freud y Oskar Pfister **Correspondencia**. F.C.E. México, 1964 pp.13-14.

comienzan a aparecer un número cada vez más creciente de trabajos donde se intentaba aplicar el psicoanálisis al campo educativo⁵⁰, a tal grado que en 1926 aparece la *Revue de Pédagogie Psychanalytique* editada bajo la responsabilidad de Hans Meng y Ernest Schneider, publicación que Freud elogia y sigue con interés hasta 1937, año en que deja de aparecer.

Cabe aclarar que el entusiasmo y el carácter con que Freud vislumbró la aplicación del psicoanálisis a la educación, fue cambiando a lo largo de su vida conforme desarrollaba su teoría psicoanalítica: Desde sus inicios hasta 1909, la educación es acusada de ser la causa de las neurosis y el psicoanálisis es considerado como una especie de terapia "post-educativa", incluso en 1913 en el prólogo al libro de Pfister *La méthode psychoanalyse*, Freud sostiene que la educación y la terapia deben considerarse complementarias, la primera debe ser profiláctica y la segunda, correctora a través de una acción reeducativa. En esta época existía el optimismo de considerar que gracias al conocimiento del psicoanálisis se podría transformar la educación hasta convertirla en un proceso profiláctico que impidiera el surgimiento de neurosis⁵¹.

En 1925, Freud ya ha desarrollado aún más su teoría de las neurosis y afirma en el "prologo" al libro de Aichhoin *Juventud descarriada*, que la educación es un trabajo *sui generis* que no debe confundirse con la intervención psicoanalítica y menos reemplazarla. El conocimiento del psicoanálisis puede servirle al educador no tanto para llevar a cabo una profilaxis neurótica (tarea que sobrepasa sus posibilidades), sino para propiciar el acercamiento del hombre a su realidad⁵².

En 1933 en la "6a. Conferencia" de las "Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis", Freud, sostiene que el psicoanálisis puede ayudar a que la educación alcance un máximo de beneficios y un mínimo de daños, gracias al conocimiento que ofrece de la vida psíquica de los niños. Incluso señala la conveniencia de que los maestros se

⁵⁰Un estudio detallado de estos trabajos puede consultarse en Filloux art. cit. y M. Cifali *Freud Pédagogue?*, Intereditions, Paris, 1982.

Cf. Filloux, art. cit., pp.47-49.

Loc. cit.

sometan a análisis como una medida benéfica que tendría repercusiones positivas en su práctica⁵³.

Del optimismo de una "Educación analítica" (a la manera del "Psicoanálisis" de Pfister) de la primera época, llega al final a un escepticismo fundamentado en la oposición radical entre el proceso analítico y el pedagógico: la educación tenderá siempre a adaptar al sujeto al orden establecido, aunque para ello tenga que ejercer un poder más o menos explícito. Mientras que el psicoanálisis es esencialmente un proceso terapéutico que implica no abusar del poder de la transferencia para dirigir la vida del paciente, sino ayudarlo a descubrir su propio deseo.

Sin embargo, ambos procesos tienen en común una meta: "asegurar en el niño y el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer"⁵⁴, pero no sólo eso, comparten también el mismo medio de acción: la sugestión, que se establece gracias al amor (transferencia) que el niño o el paciente, dirigen hacia el educador o el analista: sólo que el educador asume el lugar de Ideal del Yo en el que lo ha colocado el alumno y desde ese lugar ejerce su acción educativa⁵⁵; mientras que el psicoanalista en vez de ocuparlo lo analiza, veamos lo que dice Freud en el **Esquema del Psicoanálisis** (1939):

"Si el paciente coloca al analista en el lugar de su padre o su madre, le da también el poder que su Superyó ejerce sobre el Yo. Este nuevo Superyó tiene ahora la ocasión de realizar una especie de post-educación del neurótico, puede corregir errores de los cuales los padres fueron responsables cuando lo educaban", desde ésta posición el analista puede ejercer un poder, al respecto Freud sigue escribiendo: "Se debe alertar acerca de su mal uso. Por grande que sea la inclinación del analista a convertirse en educador, en modelo y en ideal para otros, a crear hombres a su imagen, no debe nunca olvidar que ésta no es su tarea en la relación analítica y que faltaría a su deber si se

⁵³Esta conferencia ha sido ordenada en la colección de Amorrortu de las Obras Completas como la "34a. conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones", Ubicada dentro de las "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1993)". **Obras completas**, Vol. 22, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, pp. 125-145.

⁵⁴C. Millot. *Ob. cit.*, p. 167.

⁵⁵*Ibid.*, p. 168

permitiese dejarse llevar por estas inclinaciones"⁵⁶. Muchos psicoanalistas no respetaron esta advertencia y convirtieron al psicoanálisis en un proceso adaptativo-educativo.

Pero ¿Qué sucedió con aquellos que querían aplicar el psicoanálisis a la educación?

Los objetivos que se perseguían en esta "aplicación" eran de lo más diverso:

Redl, Meng, Pfister y Zullinger pretendían utilizar el conocimiento del psicoanálisis (tal como ellos lo entendían) para crear nuevos métodos educativos⁵⁷, otros veían la aplicación en la terapia de diversos problemas infantiles generados en la familia y en la escuela, y otros más, pretendían hacer una exploración analítica de la relación educativa.

Muchas de éstas tendencias encontraron cabida para manifestarse en la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica*. Cabe mencionar que muchos de los artículos versaban en un principio, sobre la posibilidad de formar un "educador psicoanalítico"⁵⁸ que pudiera intervenir con innovaciones pedagógicas basadas en su conocimiento psicoanalítico. Posteriormente, Ruth Weiss señala en 1936, que los colaboradores de la *Revista...* presentaban en sus trabajos una evolución que va de un interés por la psicología del alumno a un interés por la psicología del educador, especialmente les interesaba saber por qué un sujeto se convertía en educador⁵⁹.

Dentro de la heterogeneidad de problemáticas que aparecen en la *Revista...* destacan los trabajos en torno a la relación maestro-alumno analizada desde el ángulo de la transferencia⁶⁰:

⁵⁶Freud apud Jacques-Alain Miller. *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan*, Ed. Ateneo de Caracas, Caracas, s.f., p. 120.

⁵⁷Filloux, Art. Cit., p.51.

⁵⁸Loc. cit.

⁵⁹Loc. cit.

⁶⁰Ibid., p. 52.

En 1929, Edmund Fisher publica "Le sexe et le transfer", donde señala que la transferencia juega un papel decisivo en la relación maestro-alumno⁶² y alude a las transferencias positivas despertadas entre alumnos y maestros de sexo opuesto, como consecuencia de una tendencia a "revivir" el complejo edípico en el aula⁶³.

Zullinger en 1930 publica "L'épouvant du lieu", tratando de aclarar la noción de vínculo que aparece en la transferencia y que, según él, Fisher, en el artículo anterior, había mal interpretado. Señala también, que el tomar al maestro o maestra como objeto de amor, marca un proceso de transición importante en el desarrollo sexual de los niños: el pasaje del amor infantil al adulto, de ahí que la forma en que se viva este proceso puede ser muy significativa⁶⁴. En este mismo año, Wilhelm Hoffman publica "L' hainede l'ensegnant" donde analiza el problema del maestro que es visto como objeto de odio y la contratransferencia que esto le genera. Este artículo es el primero en que se plantea la importancia de la contratransferencia del maestro en la relación educativa⁶⁴.

Estos tres artículos inauguran de forma explícita el estudio de la transferencia y la contratransferencia escolar, tema central del presente proyecto de investigación, aunque cabe señalar que de acuerdo con Mirelle Cifali, Freud, ya había visualizado en ciertos textos⁶⁵ la relación psicoanálisis-educación bajo la óptica del análisis del proceso pedagógico mismo, especialmente la presencia de los efectos de la transferencia en la relación pedagógico⁶⁶.

Después de Freud, Filloux⁶⁷ señala que el problema de la aplicación del psicoanálisis a la educación puede

Ya Freud en su artículo "La psicología del colegial" (1914), había señalado esto. *Obras completas*, Vol. 13, pp. 245-250.

⁶² Filloux. Art. cit., p. 52.

⁶³ Loc. cit.

⁶⁴ Loc. cit.

⁶⁵ "La psicología del colegial" (1914), "Psicología de las masas y análisis del Yo" (1921), "34a. conferencia" (1933), etc.

⁶⁶ Cifali apud, Filloux. Art. cit., p. 52.

⁶⁷ Ibid., p. 53

esquematzarse en dos tendencias: la primera trata de extender la práctica analítica, "la cura", a la práctica educativa, es decir, intervenir psicoanalíticamente para mejorar la educación; la segunda, busca utilizar el psicoanálisis para interpretar y comprender los fenómenos educativos para propiciar nuevos conocimientos sobre este campo. Revisaremos a continuación algunas producciones importantes de ambas propuestas, relacionadas con el tema de este proyecto.

2.1. La tradición de la Pedagogía Psicoanalítica.

Dentro de esta perspectiva podemos ubicar todos los estudios que enmarcados en el psicoanálisis de niños, se abocaron a aportar elementos para reformar la educación infantil, tal es el caso de Anna Freud, quien desde 1930 en Viena, se dedicó a señalar a los educadores cómo les podría servir la teoría psicoanalítica para comprender a los niños, para llevar a cabo su educación sexual, hacer un buen manejo de la autoridad y propiciar la libertad de expresión⁶⁸.

La influencia de Anna Freud, para quien el psicoanálisis tenía un sentido de re-educación, se dejó sentir en los desarrollos de la Psicología del Yo en los E.U., donde ésta teoría cobró importancia creciente en ciertas prácticas educativas⁶⁹.

En Inglaterra, fueron los desarrollos de Melanie Klein los que marcaron, en buena medida, las pautas teóricas que surgieron posteriormente en torno al psicoanálisis infantil y sus derivaciones pedagógicas.

Sin duda en este país, surgió la más conocida y prolongada experiencia educativa de influencia psicoanalítica: Summerhill.

A. S. Neill, inspirado en los planteamientos de Sigmund Freud y Wilhelm Reich, crea en 1921 Summerhill, "la escuela de libertad", experiencia que duró más de cincuenta años.

⁶⁸ Ana Freud. *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires, 1976. *Pasado y presente del psicoanálisis*, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

⁶⁹ Maud Mannoni. *La teoría como ficción*, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1980, p. 107.

La idea de Neill era crear una escuela que revolucionara la forma de vida de los que ingresaran en ella, haciendo que los niños vivieran una experiencia educativa en plena libertad, sin represiones, para que internalizaran una cultura y una escala de valores a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida⁷⁰.

Para Neill, esta experiencia constituía una forma de vida que tenía efectos profilácticos y terapéuticos en los niños y jóvenes que la compartían.

En cuanto a la relación maestro-alumno, criticó la represión ejercida en la enseñanza tradicional y advirtió del peligro de que el maestro imbuido por las pedagogías modernas, pudiera ejercer su poder de persuasión a través del lugar transferencial en que lo ubican sus alumnos, coartando de este modo la libertad y la autonomía de los niños.

Los resultados de esta experiencia siguen generando polémicas en la actualidad⁷¹, sin embargo, constituye una de las más espectaculares muestras de una "Pedagogía Psicoanalítica".

En 1963, surge en Francia un movimiento denominado "Pedagogía Institucional", que hace un análisis crítico de la institución escolar estableciendo, a partir de la construcción de un marco teórico propio, la vinculación que existe entre la escuela y los intereses socio-políticos en un momento histórico determinado. Se examina el origen de la escuela y se critica implacablemente el régimen jerárquico y burocrático en el que está imbuida, proponiéndose la **autogestión pedagógica** como la forma de revolucionar la educación y propiciar un cambio en todas las esferas sociales⁷².

Este movimiento tiene dos orientaciones: la socioanalítica y la psicoanalítica. La socioanalítica representada por Michel Lobrot, René Loureau y George Lapassade, reconocen poca influencia del psicoanálisis y se

⁷⁰A.S. Neill. *Summerhill*, F.C.E., México, 1985.

⁷¹B. Bettelheim et. al. *Summerhill: pro y contra*, F.C.E., México, 1985.

⁷²Roger Gilbert. *Las ideas actuales en pedagogía*, Ed. Grijalbo, México, 1986, p. 157.

basan principalmente en las propuestas no-directivas de Rogers, la psicociología de los grupos y un análisis marxista de las instituciones. La orientación psicoanalítica encabezada por Aída Vázquez y Fernand Oury, hace una propuesta pedagógica inspirada esencialmente en los planteamientos de Freinet y la aplicación del psicoanálisis de inspiración lacaniana al campo educativo.

La orientación psicoanalítica es la heredera directa del movimiento de "Psicoterapia Institucional", que originó todo el movimiento de análisis e intervención institucional en Francia.

La "Psicoterapia Institucional" surge desde 1949, con las críticas a la institución psiquiátrica y la implementación de nuevas técnicas de tratamiento como el psicodrama y las terapias grupales de orientación psicoanalítica. Se hizo participar a médicos, enfermeros y enfermos en la labor terapéutica, se transformaron las relaciones interpersonales de la institución, se re-socializó al enfermo y se enfatizó el carácter social del origen de la enfermedad mental. Jean Oury y Francesco Tosquelles son representantes destacados de este movimiento que impulsaron después en el campo educativo⁷³ la idea de generar una "Pedagogía Institucional", donde se aplicarían los desarrollos del campo clínico para prevenir y curar trastornos en los niños.

La pedagogía de Vázquez y Oury, crítica a la escuela denominándola "escuela-cuartel", retoman los planteamientos y las técnicas de freinet para transformar las relaciones interpersonales en el aula y a partir de la teoría psicoanalítica llevan a cabo una serie de interpretaciones e intervenciones en las clases. Conceptos como los de transferencia, Superyó, fantasma e identificación, son utilizados para aclarar y explicar lo que sucede en una clase, pero señalan que "toda tentativa de introducción del psicoanálisis a la clase requiere una mínima formación de maestros"⁷⁴.

Nos interesa destacar que para estos autores la relación que se establece entre maestro y alumno en la enseñanza

⁷³F. Tosquelles. Estructura y reeducación terapéutica, Ed. Fundamentos, Madrid, 1973.

⁷⁴F. Oury y A. Vázquez. Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI, México, 1976, p. 238.

tradicional, es una **relación dual** que por efecto de la transferencia repite la relación de dependencia entre madre e hijo. El efecto de esta relación imaginaria resulta alienante y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje, por lo que proponen las técnicas de Freinet como: la impresión de textos libres, el consejo de cooperativa, la correspondencia inter-escolar, etc. como formas de "mediación" que rompan con la relación dual maestro-alumno entre sí y con otros profesores, para enriquecer la comunicación y resquebrajar los vínculos de dependencia.

El interés de Vázquez y Oury era profiláctico y terapéutico, su propuesta educativa se aplicó en internados de educación básica a donde canalizaban principalmente alumnos con trastornos de conducta y problemas de aprendizaje.

Con la influencia de la Psicoterapia y la Pedagogía Institucional, proliferaron en Francia trabajos de intervención psicoanalítica en el campo educativo encabezados por autores renombrados como G. Michaud, Francois Dolto y Maud Mannoni⁷⁵.

Una de las experiencias más conocidas se desarrolló en el Centro Claude Bernard creado en 1945 por George Mauco en compañía del Dr. Verge, Françoise Dolto y Juliette Favez-Boutonnier. En él se implementó una "pedagogía curativa" de inspiración psicoanalítica, que permitiera el tratamiento psicoterapéutico de niños y adolescentes así como una mejor comprensión del alumno por el maestro. En 1967, los desarrollos psicopedagógicos con base a la teoría psicoanalítica, permitían a Mauco analizar el problema de la identificación y la transferencia del alumno con el maestro, destacando la enorme influencia que el maestro ganaba con esto fenómenos⁷⁶.

En 1970 Xavier Audoard, propone un nuevo modelo educativo fundado en que la escucha educativa debiera ser semejante a la escucha psicoanalítica, el maestro entonces

⁷⁵G. Michaud, **Análisis institucional y pedagogía**, Ed. Laia, Barcelona, 1972.

⁷⁶Filloux. Art. cit., pp. 52-53.

debería convertirse en un "educador analista" que no se impondría pero haría "surgir el sentido"⁷⁷.

La propuesta de una "Pedagogía Psicoanalítica" oscilaba entre buscar en el psicoanálisis el auxilio teórico para comprender e intervenir en los procesos educativos, hasta la idea de hacer del maestro una especie de "psicoanalista educativo". La mayoría de los trabajos y experiencias tendían a enfatizar el carácter profiláctico y terapéutico del empleo del psicoanálisis en la educación, por ésta razón, se sugería en forma más o menos explícita, la necesidad de que el maestro se psicoanalizara y se forma, en mayor o menor grado, como psicoanalista para que pudiera aplicar, con fundamentos, la teoría y la técnica del psicoanálisis en el aula.

Dentro de esta perspectiva, si bien se cuenta con una amplia bibliografía e incluso experiencias concretas, no se desarrollaron investigaciones empíricas en las que se apoyaran sus planteamientos, sino que más bien, en el campo de las experiencias, la aplicación de la teoría y sus modificaciones, se llevaron a cabo "sobre la marcha".

Esta propuesta de aplicación del psicoanálisis, despertó severas críticas tanto entre pedagogos como entre psicoanalistas: En 1978 Jean Pierre Bigeault y Gilbert Terrier publicaron *L'illusion psychanalytique en education*⁷⁸, donde plantearon que la idea de una "Pedagogía Psicoanalítica" es muy cuestionable, porque implicaría la deformación del psicoanálisis, pues se emplearía la teoría y algunos elementos de la técnica, fuera del contexto y de los objetivos para lo que fueron creados: la cura." En 1979 Catherine Millot en su libro *Freud Anti-pedagogo*, después de hacer un análisis detallado de los planteamientos de Freud en torno a la educación a lo largo de su obra, concluye: "No hay pedagogía analítica en el sentido de que el educador podría adoptar frente al educado una posición analítica, de tal suerte que le fuera posible evitar la represión o permitir su levantamiento. La antinomia del proceso pedagógico y el proceso analítico trae como corolario la imposibilidad de ocupar frente a la misma persona el lugar de educador y el del analista"⁷⁹.

⁷⁷Xavier Audoard. *L' idée psychanalytique dans une maison d'efants*, Epi, 1970.

⁷⁸Filloux. Art. cit., p. 54.

⁷⁹C. Millot. Ob. cit., p. 208.

Sin embargo, como habíamos señalado anteriormente, además de esta propuesta de "Pedagogía Psicoanalítica", existe otra perspectiva de aplicar el psicoanálisis a la educación: el estudio de los procesos educativos a partir del psicoanálisis, que denominaremos como la propuesta interpretativa.

2.2. Tradición "Interpretativa".

Esta segunda forma de aplicación del psicoanálisis pretende emplear los conocimientos derivados de la teoría psicoanalítica para comprender los mecanismos psíquicos que participan e influyen en los procesos educativos. Este proyecto de investigación se enmarca dentro de ésta tradición.

Veamos algunos trabajos relevantes de esta perspectiva, donde encontraremos algunas investigaciones de campo, aunque predominan los ensayos teóricos.

En cuanto a las investigaciones éstas han seguido principalmente dos modalidades: el análisis del discurso y el análisis de observaciones en clase.

En cuanto al análisis del discurso, encontramos el análisis del discurso escrito de los teóricos de la pedagogía, tal es el caso de los estudios de Claude Rabat quien publicó en 1968 "La ilusión pedagógica"⁶¹, donde analiza el pensamiento pedagógico de Rousseau, Clapearede y Ferrieres, poniendo de manifiesto que detrás de los métodos activos propuestos por estos autores, se pretende sustituir el deseo de saber del alumno por el deseo del maestro.

El tema del deseo de saber del alumno y el papel que el maestro tiene en el destino de este deseo, es analizado en profundidad por este tipo de investigaciones. Tal es el caso del artículo de Laéria Fontenele, psicoanalista lacaniana

⁶⁰v. supra, p.

⁶¹Claude Rabat. "La ilusión pedagógica" en José A. Serrano (comp.). **El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación**, ENEP-Aragón, México, 1990, pp. 1-90.

brasileña, quien publicó: "Pedagogía y discurso del deseo" en 1986, donde hace un análisis del discurso de la "Pedagogía Tradicional", la "Pedagogía Nueva" (de orientación Rousseauiana), la "Pedagogía Tecniciста" (de corte conductual) y la "Pedagogía Crítica" (antiautoritaria); y muestra los "deseos" y las relaciones imaginarias (maestro-alumno) que subyacen en los discursos de estas propuestas educativas.

Siguiendo la línea de estas investigaciones encontramos el artículo de Octave Mannoni: "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)"⁶², conferencia pronunciada en 1970 y publicada en 1980, donde analiza cómo la institución escolar está hecha para garantizarle al maestro el papel de "amo del saber", autoridad que la institución le otorga y el alumno le refuerza a través de la transferencia. Muestra también cómo el "deseo de saber del alumno paradójicamente, desplazado por el deseo ambiguo de que el alumno sepa. De este modo le es secuestrado su deseo de saber"⁶³.

En 1981, siguiendo los planteamientos de Mannoni, Antonio Serrano, presenta la ponencia "Psicoanálisis y enseñanza" (dentro del "Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje")⁶⁴. Ahí expone cómo la transferencia y las identificaciones con el maestro se pueden convertir en verdaderos obstáculos para el aprendizaje, especialmente si el maestro hace uso de ellas para imponer su autoridad y ejercer un poder por el que el alumno se ve obligado a repetir "fórmulas" e informaciones, más que a comprenderlas. Proceso que ocurre por el deseo ambivalente del maestro de que el alumno aprenda y por su temor inconsciente de que el alumno pueda apropiarse de todo su saber y entonces pierda la autoridad.

⁶²Laéria Fontenele. "Pedagogía y discurso del deseo" en *Ibid.*, pp. 91-98.

⁶³Octave Mannoni. "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)". *Un comienzo que no termina*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982, pp. 55-72.

⁶⁴*Ibid.*, p. 68

⁶⁵J. A. Serrano. "Psicoanálisis y enseñanza". *Antología de Psicología Educativa*, ENEP-Aragón, s.f., pp. 134-145.

También en 1981, Daniel Gerber publica "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico"⁶⁶ donde explica que el maestro es visto como criterio de verdad en función del saber que se le adjudica, de tal modo que toda información que provenga de él será considerada verdadera.

La autoridad del maestro depende del supuesto saber de que es portador, pero especialmente de que este supuesto saber sea reconocido por el alumno a través de la transferencia. El maestro sólo existe en la medida en que un otro, el alumno, lo reconozca como tal, de manera que los lugares de maestro y alumno son indisociables y la relación entre ambos conforma un campo que se caracteriza por el mutuo reconocimiento. Pero no se trata de una relación simétrica, pues el maestro es colocado en la posición de "sujeto supuesto saber" que lo ubica como autoridad. Esta posición puede llevarlo a tener la creencia ilusoria de contar con un poder que emanaría de sí mismo, cuando en realidad es la estructura intersubjetiva (además de la institucional) la que los coloca en lugares distintos desde los cuales se asignan representaciones y comportamientos que determinan este ejercicio del poder.

La satisfacción narcisista del maestro inherente al lugar que ocupa y al poder que ejerce, puede llevarlo a intentar obtener del alumno el permanente reconocimiento y en consecuencia colocarlo en el lugar de ignorante desde donde puede ratificarle su imagen de sabio, a tal grado de convertirlo en un mero "instrumento" de autoestima.

Ante esto Gerber sostiene que el maestro debería cuestionarse sobre su práctica, en especial sobre la forma en que ejerce el poder en la relación educativa, reconocer sus creencias y reflexionar en que medida su ideal de ser un "buen maestro" y en su búsqueda de perfección narcisista puede haber pretendido moldear a sus alumnos a su imagen y semejanza, obstaculizando su aprendizaje.

Gerber implícitamente nos habla de la necesidad de que el maestro analice sus reacciones contratransferenciales ante sus alumnos como una forma de mejorar la práctica docente.

⁶⁶Daniel Gerber. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Raquel Glazman (comp.). *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Ed. SEP-Caballito, México, 1986, pp. 43-51.

En dos trabajos posteriores: "La pedagogía o el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud y Lacan)" 1988⁸⁷ "Lo que todo educador debe saber" 1990⁸⁸, Daniel Gerber continúa con esta reflexión en torno al saber que se juega en el proceso educativo y a los determinantes subjetivos tanto del maestro como del alumno que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer trabajo hace alusión especialmente al papel de la transferencia como eje determinante en la transmisión del saber. En el segundo analiza la vinculación del deseo de saber del alumno con la pulsión epistemofílica del niño en torno a la sexualidad y la ambivalencia que éste saber le genera.

Una de las exposiciones más claras y completas de cómo se ha empleado el psicoanálisis para comprender el proceso educativo es la de Marcel Postic en su libro **La relación educativa**, publicado en 1979⁸⁹, en el que dedica la tercera parte del libro a exponer este tema, desarrollándolo en tres capítulos:

1. "El registro inconsciente de la relación educativa", donde analiza los fantasmas presentes en la relación maestro-alumno y los conflictos inconscientes que estos generan. Para ello retoma especialmente algunos planteamientos de René Kaës y Melanie Klein.

2. "La comunicación inconsciente", aquí analiza brevemente la transferencia del alumno al maestro y la forma en que estas transferencias repercuten en las contratransferencias que presenta el maestro. Por último explica cómo el deseo y la seducción son fenómenos que determinan las relaciones y la comunicación en el aula.

3. "La dinámica educativa", aquí analiza el papel de la identificación con el enseñante y el peligro del establecimiento de una relación dual maestro-alumno que genere un vínculo de dependencia y sumisión. Por último se exponen algunos mecanismos inconscientes que emplean tanto el

⁸⁷Daniel Gerber. "La pedagogía o el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)" en M. Bicecci et. al. (comp.). **Psicoanálisis y educación**, UNAM, México, 1990, pp.61-81.

⁸⁸Conferencia expuesta en el "Coloquio sobre la relación educativa", realizada en la UPN en octubre de 1990.

⁸⁹Marcel Postic. **La relación educativa**, Ed. Narcea, Madrid, 1982.

maestro como el grupo de alumnos y que marcan la dinámica de un grupo de aprendizaje.

Algunas de estas reflexiones teóricas han sido retomadas en investigaciones recientes por el autor, quien ha llevado a cabo filmaciones de grupos de preescolar para analizar principalmente los procesos de comunicación e intercambio para establecer los factores que los obstaculizan. Postic informó de esto en una conferencia en 1990, señalando que la investigación está en proceso y que si bien se retoman algunos elementos del psicoanálisis, en ella predominan las teorías de la comunicación⁹⁰.

De las pocas investigaciones de campo sobre el problema de la transferencia y la contratransferencia en la relación educativa, encontramos los siguientes trabajos, realizados a través de entrevistas "no-directivas" con maestros y alumnos, analizando posteriormente el discurso obtenido de ellas.

El primero presentado por Janine Filloux bajo el título de *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, publicado en 1974⁹¹. El estudio se realizó entrevistando a maestros y alumnos de secundaria. La investigación señala que desde el principio del año escolar se establece un contrato implícito entre docente y alumno que tiene la función de fijar las posiciones de cada uno, haciendo reconocer el lugar superior del enseñante, de tal modo que se reduzca todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y las conductas de los dos contratantes, quienes desempeñan claramente sus roles. Este contrato marca las normas de relación entre ambos, ocultando la violencia de la dominación a los ojos del alumno, quien asume por efecto de la transferencia de las figuras de autoridad internalizadas y "transferidas" en el maestro, una relación "normal" que él establece con un "superior". Esto aparece claramente en el análisis de las entrevistas con los educandos quienes manifiestan un respeto por los enseñantes en virtud de su saber y de su "status" de adultos. La relación de dependencia con ellos les parece "similar" a otras que han tenido en la infancia, además de ser percibida

⁹⁰La conferencia se tituló: "Del análisis de las dificultades encontradas por los alumnos en clase, a la transformación de las prácticas educativas". Simposium: "La investigación educativa sobre el salón de clases", UPN, mayo 1990.

⁹¹Janine Filloux. *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Dinod, 1974.

como "obligatoria" pero protectora. La autoridad del enseñante está respaldada por los "fantasmas" de lo que puede ser su agresión si no cumplen sus normas; el poder que le confieren, les parece ser fruto de un don personal, de su carisma. No se percatan del vínculo transferencial que establecen con los maestros ni de la idealización que hacen muchas veces de ellos.

De las entrevistas con los docentes se puede vislumbrar el trato desigual que tienen con los alumnos en base a argumentos aparentemente "rationales" a los que subyacen fuertes motivos afectivos, relacionados muchas veces con la obediencia o con el "respaldo" que ellos sienten de algunos alumnos. En otras palabras, este trato preferencial, donde se privilegian a algunos y se reprende a otros, es efecto muchas veces de la contratransferencia del maestro con los estudiantes.

El eje transferencia-contratransferencia determina estas relaciones y se manifiesta en los vínculos de amor y/u odio que se establecen. El estudiante demanda el amor del maestro y teme su poder que puede manifestarse en el rechazo y la agresión. El maestro responde contratransferencialmente a ésta demanda en función de lo que la transferencia de cada alumno le dinamice subjetivamente.

Janine Filloux en un trabajo posterior⁹², en 1983, reflexiona sobre la práctica educativa como una relación de generación y filiación simbólica que genera múltiples resistencias y conflictos que hacen necesario un análisis que vincule lo pedagógico y lo clínico para entender estos procesos

Marie Claude Baletto⁹³ a través de entrevistas abiertas con maestros de educación básica, investiga cuál es el deseo del docente y descubre en las respuestas un deseo de amar y ser amado, ligado a una pasión por influir en los demás. Analiza a través del relato de algunos sucesos vividos por los maestros los juegos de ilusiones, las transferencias y contratransferencias que se presentan en las relaciones educativas.

⁹²Janine Filloux. "Clinique et pédagogie". *Reveu Francaise de Pédagogie*, (Paris), 1983, núm. 64, pp. 15-23.

⁹³Marie Claud Baletto. *Le désir d'enseigner*, ESF, 1982.

Didier Anzieu, Angelo Bejarano y René Kaës publicaron en 1972 el libro **El trabajo psicoanalítico en los grupos**³⁴, donde a partir de su experiencia en grupos de formación de especialistas en el campo clínico, analizan los fantasmas, las transferencias, las contratransferencias y las identificaciones que se presentan en este tipo de grupos. Aunque este trabajo no se inscribe directamente dentro de las investigaciones en torno a la relación maestro-alumno en situaciones escolarizadas, ya que estos grupos de formación son específicos, los planteamientos que se presentan, respaldados con múltiples ejemplos de sesiones registradas cuidadosamente, sirven como un importante antecedente para conocer y comprender los fenómenos transferenciales y contratransferenciales que ocurren en los grupos escolares.

Dentro de las investigaciones que se han abocado al estudio de la subjetividad del docente destacan los múltiples trabajos realizados por Ada Abraham y su equipo de colaboradores quienes desde los años setentas hasta la actualidad han investigado este tema desde un marco teórico psicoanalítico y rogeriano. Los resultados de estos trabajos han sido publicados en París a través de dos libros: **El mundo interior de los enseñantes** (1982)³⁵ y **El enseñante es también una persona** (1984)³⁶.

En **El mundo interior de los enseñantes**, Ada Abraham, presenta los resultados de cuatro investigaciones:

1. "La imagen de sí mismo del enseñante", donde explora el sí mismo a través de la construcción de un test de inspiración rogeriana. Parte de los resultados obtenidos muestran que los enseñantes hacen una descripción idealizada de sí mismos en función de lo que socialmente se espera de ellos, esto deriva en un proceso de alienación que los hace "renunciar" a una parte del sí mismo real para tratar de asumir la imagen que socialmente se les demanda; lo que genera una serie de conflictos que obstaculizan la práctica docente.

³⁴Didier Anzieu, et. al. **El trabajo psicoanalítico en los grupos**, Ed. Siglo XXI, México, 1976.

³⁵Ada Abraham. **El mundo interior de los enseñantes**, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987.

³⁶Ada Abraham y colaboradores. **El enseñante es también una persona**, Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.

2. "La imagen que los alumnos tienen de los enseñantes". Empleando la misma "técnica" que en el capítulo anterior se encuestó a 110 alumnos pidiendo que describieran, a sus maestros. Se compararon las respuestas de los maestros y sus alumnos y se encontró que en la imagen que tienen los alumnos de sus maestros había diferencias significativas en la mayoría de los rasgos marcados (dos tercios del total). Entre los datos interesantes se encontró que la imagen que tienen los alumnos de sus maestros había menos estereotipos marcados, describen a los enseñantes con menos matices personales, no los estigmatizan en categorías absolutamente positivas o negativas; muestran una mayor gama de "tipos" de profesores como los encontramos cotidianamente. A diferencia de los enseñantes que se describen a sí mismos en forma idealizada, los alumnos hacen descripciones que se acercan más a la realidad.

3. "La matriz interpersonal del sí mismo profesional del enseñante (M.I.S.P.E.)". Esta investigación consistió en construir un modelo para facilitar el estudio del sí mismo de los maestros, entendido como un sistema multidimensional. Para esto se emplearon los resultados de las dos investigaciones anteriores analizados desde cuatro elementos cuyas combinaciones daban "tipos" o "paradigmas" en los que podrían clasificarse a los enseñantes. Los elementos considerados fueron:

- a. Cómo se percibe a sí mismo (sí mismo actual).
- b. Cómo piensa que lo ven los alumnos (sí mismo para los alumnos).
- c. Cómo piensa que lo ve el inspector (sí mismo para la autoridad).
- d. Cómo le gustaría ser (sí mismo ideal).

Estas cuatro descripciones proporcionaron datos básicos para distintos niveles de análisis del modelo. Estos niveles se establecieron a partir de los siguientes parámetros de interpretación:

- El "rostro del sí mismo" o sí mismo manifiesto.
- La fisonomía del sí mismo.
- La configuración.
- Los equilibrios.

A partir de la combinación de todos estos criterios se establecieron 12 configuraciones con su dinámica propia (consciente e inconsciente) que generaban equilibrios (sintomáticos) de aceptación y control de la ansiedad.

4. "El grupo de autoaprendizaje". En esta última investigación que consigna el libro, se muestra un método de trabajo grupal fruto de la experiencia con 12 grupos de enseñantes de primaria y secundaria que duraron aproximadamente un año cada uno reuniéndose una vez semanal o quincenalmente durante dos horas. Los grupos oscilaban entre 10 y 12 profesores de 22 a 56 años de edad de diferentes comunidades de Francia.

El objetivo que se persigue con estos grupos es "fortificar al enseñante 'desde el interior' no sólo para que no sea víctima de los procesos de alienación de su existencia profesional, sino sobre todo para que se transforme en sujeto activo, creador de un grupo que favorezca el complejo desarrollo del sí mismo [... y] crear las condiciones en las cuales el enseñante aprenderá a utilizar su personalidad como instrumento principal, tanto para conocerse a sí mismo como para captar lo que sucede entre él y el prójimo"⁹⁷.

Ada Abraham, define al grupo de autoaprendizaje como un grupo de "reconversión" que permite a los maestros comprenderse y aceptarse analizando sus relaciones imaginarias o reales, sus deseos y sus fantasmas investidos en el campo profesional, posibilitando la reestructuración del sí mismo y la resolución de los conflictos que generan las excesivas demandas sociales e institucionales que se le hacen por ser maestro.

El grupo está coordinado por un "mediador", que ejerce la función de "líder" del grupo y es el encargado de crear las condiciones (clima permisivo, "discusión flotante libre" y autoexperimentación) que permitan a los enseñantes analizar los diferentes niveles de sí mismo que se manifiestan en los relatos de sus experiencias vividas y sus anhelos. Se le denomina mediador porque funciona como "mediación" entre el inconsciente colectivo e individual, entre los diferentes niveles de sí mismo y entre las experiencias actuales y pasadas. Su papel consiste básicamente en ayudar al grupo a identificar y superar los obstáculos con los que tropieza.

El mediador se auxilia de un observador no participante que toma notas del proceso y lo retroalimenta durante el desarrollo del grupo.

⁹⁷ A. Abraham. *El mundo interior...*, pp. 114-115

El marco teórico-práctico que sustenta este tipo de grupos es esencialmente rogeriano aunque retoma algunos elementos del psicoanálisis.

La autora señala que la experiencia en este tipo de grupos ha resultado benéfica para los maestros, pues disminuye su ansiedad y los temores respecto a su práctica y les permite un mejor desempeño. Sin embargo, a mi parecer, en base a algunos pequeños fragmentos de sesiones descritas en el libro, el enfoque predominantemente rogeriano de estos grupos impide un análisis más profundo de los conflictos para comprender las actitudes que toman los maestros ante situaciones difíciles y en consecuencia generar algunos cambios paulatinos, aunque de mayor permanencia que los que pueden obtenerse en los grupos rogerianos⁹⁶. A pesar de todo esta experiencia, ha mostrado ser valiosa y sienta un precedente importante para el trabajo que llevamos a cabo en nuestra investigación.

En el libro más reciente de Ada Abraham y sus colaboradores, **El enseñante es también una persona**, se presentan los resultados de 12 investigaciones acompañadas de 7 ensayos, centrados en el estudio de la "condición íntima" del docente como persona. Los trabajos se tornan más rogerianos y sólo tangencialmente se retoman algunos elementos del psicoanálisis. Por otra parte, no se vuelve a hablar de nuevas experiencias con grupos de autoaprendizaje, aunque se señala la importancia de este tipo de grupos para la formación de los docentes.

Las investigaciones presentadas en ambos libros, me parecen ricas e importantes, pues ponen de manifiesto los problemas psicológicos (e incluso psicósomáticos) por los que atraviesa el docente, así como las repercusiones negativas de esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, me parece que habría una mayor riqueza en estas investigaciones si se hubiesen llevado a cabo desde un enfoque predominantemente psicoanalítico.

En México recientemente, se ha desarrollado un interés cada vez mayor de vincular el psicoanálisis a la educación que permita comprender el fenómeno educativo desde una lectura psicoanalítica. Esta forma de aplicación ha

⁹⁶Un análisis crítico detallado de los grupos rogerianos puede consultarse en J. Cappon. **El movimiento de encuentro en psicoterapia de grupo**, Ed.Trillas, México, 1984).

despertado polémicas, ensayos y algunas investigaciones que fundamentalmente se han centrado en la identidad del docente⁹⁹, los imaginarios en torno a la formación de los maestros¹⁰⁰ y el vínculo pedagógico¹⁰¹. Estas producciones se han presentado en dos "Encuentros Nacionales de Psicoanálisis y Educación", organizados por los ANUIES y el Colegio de Pedagogía de la UNAM, realizados en 1988 y 1989; así mismo, el CISE de la UNAM ha impartido dos seminarios de "Psicoanálisis y Educación". Este interés que paulatinamente se abre paso entre los estudiosos del fenómeno educativo responde a la necesidad de trascender las investigaciones educativas que han privilegiado el estudio de los aspectos "racionales" de la educación e intentan analizar los problemas en este campo centrandose su atención en la teoría psicopedagógica (de corte generalmente conductual o cognoscitivista) desde donde se plantea el problema o bien desde la funcionalidad o disfuncionalidad de la educación con tal o cual sistema social, etc. dejando de lado los aspectos intra e intersubjetivos que se establecen en la relación profesor-alumno. La necesidad de estudiar los procesos subjetivos ha determinado que los investigadores vuelvan sus ojos al psicoanálisis para indagar sobre estos aspectos tan relegados, pero que cobran importancia en los planteamientos más recientes de las teorías sociopedagógicas¹⁰². Sin embargo, la hegemonía epistemológica de tipo positivista obstaculiza en México, la difusión de este tipo de estudios.

Con respecto a la investigación que pretendemos realizamos ("Análisis de la contratransferencia de maestros de educación básica, mediante grupos de formación con orientación psicoanalítica"), cabe señalar que hasta donde

⁹⁹Aristi, E. Remedi et. al. *Supuestos de la identidad del docente*, DIE, México, 1989, "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro". *Revista Perfiles Educativos*, (México), julio-septiembre 1987, núm. 37, pp.37-42.

¹⁰⁰Rosa Ma. Zúñiga. "Un imaginario alienante: La formación de los maestros" y Ramiro Reyes. "El psicoanálisis y la formación de los maestros" en M. Bicecci et. al. *Psicoanálisis y educación*, pp. 137-156 y 191-204.

¹⁰¹Rpdrogp Páez. "En torno al vínculo pedagógico". *Ibid.*, pp. 125-135.

¹⁰²Cf. La nueva sociología de la educación encabezada por H. Giroux ("Hacia una nueva sociología de currículum". Trd. Dir. Gral. de Planeación, SEP, México, s.f.) que analizan el currículum oculto, sostienen la necesidad de retomar los planteamientos Freudomarxistas de la Escuela de Francfort.

hemos podido indagar no hay investigaciones reportadas de este tipo.

Como antecedentes directos de esta investigación, podemos destacar los siguientes:

George Mauco¹⁰³ señala por primera vez en 1967 la posibilidad de emplear el modelo de trabajo grupal utilizado por Balint con médicos, para conformar grupos de maestros que analizarán los problemas de su práctica. Esta misma idea es sostenida por Gilles Ferry¹⁰⁴ en 1977, aunque sin llevarla a práctica, a pesar de que desarrolla una interesante experiencia con un grupo de formación de maestros, que tenía por objetivo propiciar la autogestión pedagógica.

Ada Abraham, como ya se mencionó anteriormente, lleva a cabo grupos de autoaprendizaje con maestros para analizar algunos de sus conflictos subjetivos.

En México de 1986 a 1989 el Centro de Estudio Educativos A.C., llevó a cabo experiencias grupales de formación de maestros de primaria donde analizaban las múltiples dimensiones de su práctica docente (la dimensión personal, institucional, interpersonal, etc.) para "perfeccionar" su labor. No han publicado los resultados, sólo un cuaderno de apoyo donde además se presenta el programa que ellos sugieren para estos grupos¹⁰⁵. El marco del que parte este tipo de grupos es ecléctico y más bien confuso, la metodología en la que se apoyan es la "investigación participativa" que pretende que el maestro analice sus problemas en el aula, pero a la vez se convierta en un investigador participante, de tal modo que a la par que indaga sobre las causas que generan los problemas a los que se aboca, también incidan generando acciones que los resuelvan.

El trabajo más cercano al que realizamos fue hecho por Ramiro Reyes, quien dió a conocer su experiencia con grupos de formación para maestros normalistas, con el fin de analizar los imaginarios que subyacen a su práctica, así como

¹⁰³George Mauco. *Psicoanálisis y educación*, Nova Terra, Barcelona, 1973.

¹⁰⁴Gilles Ferry. *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Ed. Fontanela, Barcelona, 1977.

¹⁰⁵Cecilia Fierro et. al. *Más allá del salón de clases*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1989.

reflexionar sobre "cuestiones de las que nunca se habían atrevido a hablar". Señaló que estos grupos han utilizado dinámicas que "se desprenden del grupo Balint, el seminario analítico y el psicodrama"¹⁰⁶ para movilizar las resistencias grupales e individuales que obstaculizan el proceso. No reporta los resultados de estas experiencias, sólo enfatiza que han sido benéficas porque han permitido que los maestros elaboren algunas de las ansiedades que interfieren con su tarea y mejora la relación que establecen con sus alumnos.

En relación con los Grupos de formación Balint, éstos surgen en Gran Bretaña en 1950, diseñados y coordinados por el psicoanalista Michael Balint, para analizar los problemas psicológicos de la práctica médica en general.

Balint, centró su trabajo en la comprensión de la relación médico-paciente y más específicamente en el vínculo transferencia -contratransferencia que une a ambos.

Este tipo de seminarios disminuye los conflictos entre médico-paciente y mejora la atención profesional. En 1954 aparecen las primeras publicaciones de éstas experiencias y en 1955 se publica *El médico, el paciente y la enfermedad*¹⁰⁷. A partir de esta fecha las experiencias de este tipo de grupos se extiende por Europa y posteriormente pasan a América, África y Australia.

En México, en la década de los ochenta, la doctora Bertha Blum Grynberg coordina, en el Departamento de Nefrología del Hospital Infantil de México "Federico Gómez", grupos tipo Balint, con resultados satisfactorios^{108, 109}.

2.3. Planteamiento del Problema.

¹⁰⁶Ramiro Reyes., Art. cit., p.203.

¹⁰⁷Michael Balint. *El médico, el paciente y la enfermedad*, Ed. Libros Básicos, Buenos Aires, 1961.

¹⁰⁸Blum Bertha, Sardillo G. y otros. *La relación médico paciente en un servicio para niños...*

¹⁰⁹Bertha Blum. *La contratransferencia médica nivel a nivel institucional, Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint. Trabajo recepcional como analista de grupo*, AMPAG, México, 1985.

El marco teórico que sostiene ésta investigación privilegia los conceptos de transferencia y contratransferencia desarrollados por Freud y retomados por Balint, enfatizando el análisis de la contratransferencia que éste autor realiza, pues en él centra su trabajo grupal y su estrategia de intervención para modificar la relación médico-paciente.

Por contratransferencia Balint entiende el conjunto de reacciones automáticas del médico frente a su paciente, determinadas por sus rasgos de personalidad, creencias, conocimientos y sentimientos que le despierta la situación de consulta con el paciente¹¹⁰.

Siguiendo las tesis de Balint en torno a la relación médico paciente, podemos plantear los siguientes supuestos para analizar la relación maestro alumno:

1. El aprendizaje en los grupos escolarizados, se organiza y procesa a través de la relación maestro-alumno, especialmente, por los vínculos transferenciales que se establecen entre ambos.

2. La relación transferencial maestro-alumno está determinada por un gran número de factores personales, grupales e institucionales que conforman la situación de aprendizaje de un curso.

3. El recorte artificial de la situación permite plantear que entre maestro y alumno se establece un campo dinámico¹¹¹ de interrelaciones complementarias, donde coexisten y se entremezclan elementos racionales y afectivos, conscientes e inconscientes, que pueden reflejarse entre otras cosas, en el interjuego transferencia-contratransferencia de los protagonistas.

4. El análisis se centrará en la contratransferencia porque como señala Devereux¹¹², el investigador por más objetivo que quiera ser, hará observaciones que estarán

¹¹⁰M. Balint apud., B.Blum, Ob. cit. p. 15

¹¹¹Ibid., p. 10

¹¹²George Devereux. De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento, Ed. Siglo XXI, México, 1988.

determinadas en buena medida por aspectos transferenciales¹¹³ que el objeto le despierte, por lo tanto, la contratransferencia se convierte en un dato fundamental para la investigación del comportamiento especialmente cuando se investigan procesos subjetivos, como en este caso la relación maestro-alumno¹¹⁴.

5. Se emplean algunos elementos de la teoría y la técnica del Grupo Balint, porque ha demostrado ser eficaz para el estudio de la contratransferencia en situaciones concretas.

A reserva de abordar con mayor detenimiento el tema de los grupos de formación, podemos adelantar que entendemos por grupos de formación: un conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna¹¹⁵, que comparten ciertas reglas de participación y persiguen una tarea de formación¹¹⁶.

Hay que aclarar que la formación la entendemos como un proceso distinto al de enseñanza-aprendizaje, que se centraría primordialmente en la asimilación de informaciones a través del intercambio, la reflexión y la aplicación de conocimientos (procesos psíquicos secundarios). La formación por su parte, se refiere más bien a la movilización de algunos procesos psíquicos primarios¹¹⁷, intenta que el sujeto se "sensibilice", "descubra" y "reconozca" algunos procesos que subyacen y determinan, en buena parte, su práctica cotidiana. La formación apunta a la "reestructuración" de las prácticas del sujeto, al hacer que las analice y se

¹¹³Afirmación de Devereux compartida por Emilia Lucio en la Introducción al documento del curso: *Una guía práctica para la lección del tema de tesis en Psicología clínica*, p. 6.

¹¹⁴En el curso antes citado la Dra. Lucio expresó que el estudio de los procesos subjetivos son de gran interés para la Psicología clínica y pueden considerarse como objetos de investigación.

¹¹⁵Enrique Pichon-Riviere. *El proceso grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981, p. 206.

¹¹⁶Juan Carlos de Brasi. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación". A. Bauleo et. al., *La propuesta grupal*, Folios Ediciones, México, 1986, p. 22.

¹¹⁷Didier Anzieu et. al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 12.

cuestione sobre ellas, generando un cambio paulatino, pero perdurable.

"Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir consigo mismo y con los otros"¹¹⁶.

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco la enseñanza reemplaza a la formación, son procesos que pueden complementarse para mejorar la práctica.

La orientación psicoanalítica con la que se abordarán los grupos de formación, obedece al marco teórico que en la coordinación de los mismos y en la interpretación que se haga de su dinámica, pero sobre todo a la estrategia de la escucha del discurso para develar los procesos que subyacen en las situaciones relatadas. En especial se recurre a la teoría y la técnica de Balint para analizar el eje transferencia-contratransferencia que determina el campo dinámico, en este caso de las relaciones maestro-alumno, a partir de los relatos de situaciones concretas que los participantes hagan durante el proceso.

¹¹⁶ *Ibid*, p. 13.

3. ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE TRANSFERENCIA Y CONTRATRANSFERENCIA.

En el capítulo anterior hemos visto como a través de la teoría psicoanalítica se han tratado de explicar algunos fenómenos educativos e incluso se han desarrollado propuestas con la finalidad de mejorar la educación y hacerla menos represiva y "neurotizante". El interés de este trabajo es emplear la teoría psicoanalítica para explicar el campo dinámico que se establece entre maestros y alumnos; para hacerlo analizaremos los vínculos transferenciales y contratransferenciales que se establecen entre ambos, pues son estos los que (como señalamos en la Introducción) organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinan en buena parte el éxito o el fracaso escolar.

Los conceptos de transferencia y contratransferencia han sido objeto de una abundante producción controversial y polémica por las diferentes corrientes psicoanalíticas, en donde se han analizado en relación al papel que juegan en la práctica terapéutica. En este trabajo nos limitaremos al empleo de estos conceptos para el análisis de la relación educativa. Esto implica en primer lugar aclarar la concepción de la que partimos, para después emprender la tarea de abordar el tema.

Debido a lo polémico de los conceptos y al empleo que haremos de ellos; sacándolos del marco clínico que les dio origen, nos veremos en la necesidad de privilegiar aquellas concepciones que nos permitan explicar con mayor claridad lo que ocurre en la relación maestro-alumno, en situaciones de enseñanza aprendizaje.

La importación de los conceptos de un campo a otro para explicar un fenómeno real, a partir de una teoría, no es algo nuevo o descabellado, por el contrario es una parte importante de las propuestas epistemológicas y de investigación más recientes¹¹⁹ que sostienen que la

¹¹⁹Al respecto puede consultarse:

Zemelman, Hugo. **Uso crítico de la teoría**, Ed. Universidad de las Naciones Unidas y el Colegio de México, México, 1987.
Hidalgo, Juan Luis. **Investigación Educativa. Una Estrategia constructivista**, Paradigmas Ediciones, México, 1992.

constitución del objeto de estudio de una investigación, se lleva a cabo paulatinamente merced a la confrontación del campo problemático, con la inicial versión de la estructura conceptual que intenta dar una explicación aproximada del fenómeno¹²⁰

Desde esta perspectiva, los conceptos teóricos psicoanalíticos se asumen como elementos de reflexión, cuestionamiento y explicación general, que confrontaremos con una realidad concreta: la relación maestro-alumno en la educación básica. A partir de esta confrontación se problematizará la teoría, pero a la vez gracias a la teoría se problematizará la realidad para comprenderla y explicarla en su complejidad.

Para presentar la concepción de transferencia y contratransferencia que sustenta este trabajo expondremos, según nuestro criterio, los elementos teóricos que nos acerquen a comprender la relación pedagógica.

Esto implica que aunque haremos un breve rastreo de la evolución de los conceptos en Freud y presentaremos algunas concepciones de otros autores, ésta revisión no será sistemática ni profunda, tarea que sería sumamente interesante pero que nos alejaría de nuestro objetivo, además de que ya existen excelentes trabajos donde se abordan estos desarrollos¹²¹

3.1. La transferencia como falso enlace.

Una de las primeras concepciones de Freud sobre la transferencia se refiere a concebirla como un "falso enlace". En los "Estudios sobre la histeria" (1885)¹²² sostiene que el paciente transfiere al analista los afectos experimentados

¹²⁰Hidalgo, J.L. *Ob. Cit.* p.26

¹²¹Daniel Lagache. *La teoría de la transferencia*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.

Moustapha Safovan. *La transferencia y el deseo del analista*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1989.

Jacques-Alain, Miller. "La transferencia de Freud a Lacan", *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan*, Ed. Ateneo, Caracas.

¹²²Freud. "Estudios sobre la histeria". *Obras Completas*, Vol II Amorrortu Editores, Buenos Aires.

hacia otra persona en otra situación generando un "enlace falso"¹²³.

Esta concepción es desarrollada un poco más en la "interpretación de los sueños" (1900), ahí afirma, que en el sueño se produce una "transferencia del deseo inconsciente a los restos diurnos engendrándose así, un deseo transferido al material reciente"¹²⁴. Este proceso ocurre con la finalidad de que la representación inconsciente, pueda acceder de manera deformada a la conciencia. Es por ello, que la representación y el deseo inconsciente se "enlazan" (transfieren) con una representación inofensiva que ya existía en el preconscious a manera de resto diurno¹²⁵.

En ambas obras, la transferencia es vista como una forma de desplazamiento del afecto y del deseo inconsciente de una representación a otra, generando relaciones "falsas" o "espejismos" sumamente fructíferos para la comprensión de los contenidos inconscientes.

En esta primera concepción, la transferencia aparece como "el proceso general"¹²⁶ que siguen las formaciones del inconsciente (el sueño, el lapsus y el chiste): el desplazamiento de una representación a otra para disfrazar el deseo y permitir la manifestación más o menos deformada del afecto reprimido.

En 1905, cuando Freud escribe "Fragmento de análisis de un caso de histeria" mejor conocido como el "Caso Dora", el concepto de transferencia es definido con mayor precisión: "¿Que son las transferencias? Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes, lo característico [...] es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es

¹²³ *Ibid*, pp. 306-307.

¹²⁴ S. Freud. "La interpretación de los sueños" *Obras Completas* Vol. IV, Amorrortu Editores, Buenos Aires p. 565.

¹²⁵ *Ibid*, pp. 554-555.

¹²⁶ J. A. Miller. *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan* Ed. Ateneo de Caracas, p.84.

revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico"¹²⁷

En este artículo es la primera vez que Freud, de manera explícita, se refiere a la importancia de la transferencia en el proceso terapéutico del psicoanálisis: Señala que la transferencia aparece como algo necesario e inevitable dentro del tratamiento, afirma que aunque es una vía para traducir el material inconsciente que origina el conflicto psíquico del síntoma, también se convierte en un fuerte obstáculo, porque orilla a repetir en vez de recordar.

Aquí explica también que la relación con el médico en el tratamiento está determinada por la transferencia: mientras ésta sea amistosa o tierna la relación será fructífera para la cura, cuando se vuelve hostil, el paciente tenderá a alejarse del médico y a frustrar el tratamiento. En estos momentos es cuando el análisis de la transferencia resulta fundamental, pues haciendo conscientes las mociones de las transferencias, (aún las hostiles), contribuyen al éxito del análisis.

"La transferencia, destinada a ser el máximo escollo para el psicoanálisis, se convierte en su auxiliar más poderoso cuando se logra colegirla en cada caso y traducirla al enfermo".¹²⁸

Pero esta traducción no es fácil, a diferencia de la interpretación de los sueños y el análisis de las ocurrencias del enfermo, donde, el paciente siempre brinda el "texto" a partir del cual se hace la traducción. El trabajo del análisis de la transferencia es mucho más complicado. "a la transferencia es preciso colegirla casi por cuenta propia [sin la colaboración del paciente], basándose en mínimos puntos de apoyo y evitando incurrir en arbitrariedades. Pero no se puede eludirla".¹²⁹

Por último, Freud señala que la transferencia no es un fenómeno que aparezca exclusivamente durante el tratamiento psicoanalítico, sino que aparece en muchas otras formas de

¹²⁷ S. Freud. "Fragmento de análisis de un caso de histeria". *Obras Completas Vol. VII* Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1979, p.101

¹²⁸ *Ibid.* p.102

¹²⁹ *Loc. cit.*

relación: "La cura psicoanalítica no crea transferencia; meramente la revela, como a tantas otras cosas ocultas de la vida del alma".¹³⁰

Esta concepción de la transferencia como un fenómeno normal del ser humano es claramente explicada en su artículo: "Sobre la dinámica de la Transferencia" (1912), ahí sostiene que "todo ser humano, por efecto conjugado de sus posiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada [...] para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como las metas que habrá de fijarse. Esto da por resultado [...] un clisé (o también varios) que se repite -es reimpreso- de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consentan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes."¹³¹

Freud explica que la transferencia es la resultante de las tendencias libidinales que han quedado detenidas en su desarrollo por la represión y sólo han podido desplegarse en la fantasía o se han mantenido por completo inconscientes. Como el sujeto no ha podido satisfacer estas necesidades amorosas de manera exhaustiva en la realidad, tenderá a volcar "representaciones-expectativas" libidinosas hacia cada nueva persona que aparezca en su camino, buscando en cada una de ellas satisfacer la moción amorosa reprimida. Es por eso normal, que el médico se convierta en blanco de estas representaciones libidinales.

La investidura con la que es cargada cada persona en la transferencia se atiene a modelos a clisés preexistentes, que constituyen "series psíquicas" que el paciente se ha formado hasta ese momento. Estos modelos o clisés son a los que Freud, tomando un término de Jung, denomina "Imago".

La Imago es "una representación inconsciente fundamental, que asume y organiza el modelo de las relaciones

¹³⁰ Ibid, p.102.

¹³¹s. Freud. "Sobre la Dinámica de la Transferencia".Obras Completas, Vol. XII, pp. 97-98.

reales y fantasmáticas" ¹³² para el sujeto. Sirve para orientar la forma en que se percibe y aprehende a los demás ¹³³

La Imago se elabora a partir de las primeras relaciones inter-subjetivas ya sea reales o fantaseadas del niño en su ambiente familiar. Las imagos se constituyen en verdaderos prototipos o modelos de personajes o "representaciones inconscientes que pueden objetivarse tanto en imágenes, como en sentimientos o en conductas" ¹³⁴ en relación a las personas hacia los que se les transfiere la Imago.

Retomando estos conceptos, Freud explica la dinámica de la transferencia de la siguiente manera: Cuando el sujeto se ve obligado a renunciar a un objeto de amor se produce un fenómeno denominado por Jung como introversión de la libido, esto es que la libido se desprende de sus objetos exteriores y se retira hacia el mundo interior del sujeto, cargando formaciones intrapsíquicas imaginarias que producen una reanimación de las imagos infantiles.

Cuando un objeto en el exterior es depositario de las representaciones-expectativas" del sujeto, es cargado libidinalmente, empleando la libido introvertida que, al desplazarse al objeto exterior, lo hace transfiriendo las imágenes, sentimientos y conductas que el objeto le despierta, en función de la Imago, modelo o clisé, de la serie intrapsíquica con la que ha sido asociado.

En el tratamiento analítico cuando se intenta hacer que la libido introvertida, (por efecto de la psiconeurosis), vuelva a estar al servicio de la realidad externa y aflore a la conciencia, las fuerzas que causaron la introversión libidinal (el conflicto psíquico y la represión) aparecen ahora, como resistencias al trabajo analítico, es así como la transferencia, que surge en este momento del tratamiento, se convierte en una forma de resistencia.

La transferencia resistencial aparece justamente cuando al analizar el síntoma patógeno hasta sus raíces inconscientes, se llega al complejo en el que la libido se ha

¹³² Pierre, Fedida. **Diccionario de Psicoanálisis**, Alianza Editorial, Madrid, 1979, p. 107.

¹³³ J. Laplanche y J. B. Pontalis. **Diccionario de Psicoanálisis**, Ed. Labor, Barcelona, 1971, p. 198. **Diccionario de Psicoanálisis**

¹³⁴ **Loc. cit.**

introvertido. En este momento, el conflicto se transfiere al analista, se actualizan los afectos de la moción reprimida y ligada a una Imago infantil. La transferencia, aquí juega el papel de impedir que el paciente "recuerde" el deseo que generó el conflicto y la represión (porque recordarlo implicaría aceptar que no puede ser ya satisfecho). En lugar de recordarlo, lo repite y lo transfiere al analista con la esperanza de encontrar otra salida al conflicto: la satisfacción del deseo; y esto es justamente lo que le demanda.

Repetir en vez de recordar, se convierte en resistencia al análisis, pues se rehuye al hacer consciente el conflicto de la represión del deseo; especialmente cuando, en este momento del tratamiento, el deseo ha sido transferido al analista y resulta "penoso" confesarle ese deseo¹³⁵.

Freud señala que para comprender la naturaleza de la transferencia resistencial, es necesario distinguir entre la transferencia negativa y la positiva. La primera está compuesta por sentimientos hostiles, mientras que la positiva puede estar compuesta por sentimientos amistosos o tiernos (capaces de ser aceptados conscientemente), o por sentimientos eróticos (inconscientes). Afirma también, que "todos nuestros vínculos de sentimiento, simpatía, amistad, confianza y similares, que valorizamos en la vida, se enlazan genéticamente con la sexualidad y se han desarrollado por debilitamiento de la meta sexual [...] por más puros y no sensuales que se representen ellos ante nuestra autopercepción consciente"¹³⁶.

Aclarada esta distinción, Freud sostiene, que la transferencia sobre el analista se convierte en resistencia para la cura, cuando es una transferencia negativa o una transferencia positiva de impulsos eróticos reprimidos. El análisis entonces sólo puede continuar, si se analizan estos componentes de la transferencia y solamente persisten aquellos sentimientos amistosos y de confianza con el médico.

Es importante subrayar que para Freud es muy frecuente encontrar que la transferencia negativa y la positiva pueden estar dirigidas simultáneamente sobre la misma persona. Esto quiere decir que es común que los vínculos transferenciales sean ambivalentes. Lo que complica aún más

¹³⁵ *Ibid.*, p. 102

¹³⁶ *Ibid.*, p. 103

la relación terapéutica o cualquier tipo de relación en la que se establezcan dichos vínculos.

Durante la transferencia, el paciente quiere actuar sus pasiones sin atenerse a la situación objetiva (real), mientras que el analista intenta descifrar el conflicto psíquico que generó la introversión de la libido que ahora se apronta a salir. El éxito del tratamiento depende, en buena parte, de lo que haga el analista con estas transferencias, tarea sumamente difícil pero ineludible.

Ahora entendemos, por qué la transferencia aunque aparece como uno de los grandes obstáculos a vencer cuando se convierte en resistencia, también "nos brinda el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes"¹³⁷

3.2. Transferencia, amor y sugestión.

Como puede apreciarse en el "Caso Dora" y en "La dinámica de la transferencia", Freud ubica en el mismo horizonte al amor y a la transferencia, a la par que vincula a esta última con la sugestión. Estos son aspectos sumamente importantes que debemos analizar.

En el trabajo "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia" (1914-1915)¹³⁸, Freud analiza la manera en que el amor se pone de manifiesto en la situación analítica, afirma que el enamoramiento que la paciente experimenta con su analista en la transferencia es una forma de resistencia al tratamiento, ya hemos explicado como opera esto. Lo que preocupa a Freud en este trabajo es la respuesta contratransferencial del psicoanalista frente a esta transferencia amorosa. Aunque son escasamente unas líneas en las que explícitamente se refiere a la contratransferencia, su preocupación al respecto aparece a lo largo de todo el trabajo.

Después de analizar las diferentes posibles respuestas del analista frente al amor de su paciente Freud explica:

¹³⁷ Ibid., p. 105.

¹³⁸ S. Freud., *Obras completas*. vol. XVI, p. 160 - 175.

"Consentir la apetencia amorosa de la paciente es entonces tan funesto para el análisis como sofocarla [...] Uno retiene la transferencia de amor, pero la trata como algo no real, como una situación por la que atraviesa la cura, que debe ser reorientada hacia sus orígenes inconscientes y ayudará a llevar a la conciencia lo más escondido de la vida amorosa de la enferma, para así gobernarlo"¹³⁹.

Lo que interesa destacar aquí es la vinculación entre amor y transferencia. Freud afirma, que si bien el analista debe considerar el amor de su paciente como "irreal" en el sentido de que no es a él a quien en realidad ama, sino que es el amor a otra figura el que se le ha transferido; también es cierto que la situación analítica no creó el amor, éste estaba ahí, la resistencia se sirve de él para transferirlo al analista. Esto hace sospechar a Freud que todo enamoramiento "consta de reediciones de rasgos antiguos, y repite reacciones infantiles [...]. Ninguno hay que no repita modelos infantiles [...] Acaso el amor de transferencia tenga un grado de libertad menos que el que se presenta en la vida, llamado 'normal' [...]. pero eso es todo y no es lo esencial"¹⁴⁰.

Más adelante Freud agrega: "No hay ningún derecho a negar el carácter de amor 'genuino' al enamoramiento que sobreviene dentro del tratamiento analítico [...] De cualquier modo, se singulariza por algunos rasgos que le aseguran una particular posición: 1) es provocado por la situación analítica; 2) es empujado hacia arriba por la resistencia [...], y 3) carece en alto grado del miramiento por la realidad objetiva, es menos prudente, menos cuidadoso de sus consecuencias, más ciego en la apreciación de la persona amada de lo que querríamos concederle a un enamoramiento normal. Pero no nos es lícito olvidar que justamente estos rasgos que se desvían de la norma constituyen lo esencial de un enamoramiento"¹⁴¹.

Como puede desprenderse de estas citas, Freud en realidad no observa una clara diferencia entre el amor verdadero y el amor transferencial: ambos son repeticiones de modelos anteriores (infantiles) y "ciegan" al sujeto ubicando

¹³⁹ *Ibid.*, p. 169.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 171.

¹⁴¹ *Ibid.*, pp. 171 - 172 (Subrayado mío).

a su objeto de amor en un lugar ideal que es el que produce su fascinación. Estas características hacen afirmar que "no hay amor que no sea de transferencia"¹⁴²

Pero ¿Qué es el amor? Responder a esta pregunta nos llevaría atravesar por múltiples disertaciones al cabo de las cuales encontraríamos nuevas incógnitas no siempre satisfactoriamente resueltas. Este rodeo sería en verdad apasionante pero nos desviaría del tema, por lo que a riesgo de ser esquemático me conformaré con plantear sólo algunos aspectos que me interesa resaltar:

Amor para Freud "lo forma, desde luego, lo que comúnmente llamamos así y cantan los poetas el amor cuya meta es la unión sexual. Pero no apartamos de ello lo otro que participa de ese mismo nombre: por un lado, el amor así mismo, por el otro, el amor filial y el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad, tampoco la consagración a objetos concretos e ideas abstractas [...] todas esas aspiraciones son la expresión de las mismas mociones pulsionales que entre los sexos esfuerzan en el sentido de la unión sexual, en otras constelaciones, es verdad son esforzadas a apartarse de esta meta sexual o se les suspende de su consecución, pero siempre conservan lo bastante su naturaleza originaria como para que su identidad siga siendo reconocible"¹⁴³.

Esta noción amplificada del amor, que guarda su identidad en la pertenencia a un mismo origen (la búsqueda de aproximación en la última instancia sexual), es la que sustenta la naturaleza de todo vínculo interpersonal, es el poder que "lo cohesiona todo en el mundo"¹⁴⁴, el amor es el que posibilita el lazo social y la creación cultural. No es casual que Freud aborde este tema en **Psicología de las masas...** (1921) donde su interés es explicar los lazos sociales. Para Freud todo lazo social es, en última instancia un vínculo de amor de un tipo especial: el que

¹⁴² Daniel Gerber. "La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)". **Psicoanálisis y Educación**, UNAM, México, 1990, p. 65.

¹⁴³ S. Freud "Psicología de las masas y análisis del yo" **Obras completas**, Vol. XVIII, p. 86.

¹⁴⁴ *Ibid*, p. 88.

depende de "pulsiones desviadas de su meta originaria"¹⁴⁵ de carácter sexual. Imposibilitado de acceder al goce sexual, el sujeto dirige al otro su demanda de amor y esto abre paso a la sugestión y también a la transferencia: "si el individuo [...] se deja sugerir por los otros [...] lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos y no de oponérseles [...] "por amor a ellos"¹⁴⁶.

Freud afirma que por "sugestión debemos entender la forma de influenciar una persona mediante los fenómenos de transferencia posibles en su caso"¹⁴⁷ en otro trabajo explica que la "sugestionabilidad no es más que la inclinación a la transferencia, concebida de manera demasiado estrecha, de suerte que ahí no cabe la transferencia negativa"¹⁴⁸. Como puede apreciarse no se establece una clara diferencia entre ambas, la distinción la marca Lacan al señalar que si bien la transferencia es también una sugestión, es "una sugestión que no se ejerce sino a partir de una demanda de amor que no es una demanda de ninguna necesidad"¹⁴⁹.

Lo que interesa destacar aquí, es que la transferencia, como demanda de amor, permite la sugestión, es decir, la influencia del otro sobre el sujeto, pero no sólo eso, sino que permite también el vínculo social.

La demanda de amor es una demanda que se formula al otro para satisfacer una carencia, es decir, para satisfacer un deseo. Se demanda al otro convertirse en "objeto de amor" para amarlo, pero sobre todo **para ser amado por él**, esto implica buscar a un ser amado para **amarse a sí mismo por medio del otro**. La transferencia como demanda de amor, es en última instancia el intento de colocar al otro en el lugar de un objeto de amor, transferirle entonces, todos aquellos deseos de otros objetos que por inalcanzables son deseados y por lo tanto idealizados. En el amor de transferencia se

¹⁴⁵ *Ibid*, p. 98.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 88.

¹⁴⁷ S. Freud *apud*. J. Alain Miller, Cinco conferencias caraqueñas, p. 90.

¹⁴⁸ S. Freud., "27a. Conferencia. La transferencia" *Obras completas*, vol XVI, p.405.

¹⁴⁹ Jacques Lacan, "La dirección de la cura y los principios de su poder". *Escritos 1*, Ed. Siglo XXI, México, 1971, p. 266.

juegan entonces las figuras del "Yo ideal" y del "Ideal del yo".

El "Yo ideal" es la formación intrapsíquica imaginaria matriz de las futuras identificaciones. Formada en el narcisismo (Estadio del espejo para Lacan) en el que el niño asume una imagen de completud omnipotente. Esta instancia resulta de la sobre-estimación de la propia imagen, la fascinación por sí mismo. Fascinación apoyada en las manifestaciones de amor que el otro le brinda al mirarlo. La mirada del otro, es en realidad el espejo que le devuelve una imagen "amable" y "sobrevalorada" con la cual el niño se identifica y constituye su Yo, pero es un Yo ideal: perfecto, completo, amado y deseado. Es el origen de las instancias ideales de la personalidad para Freud ¹⁵⁰.

El Yo que surge del narcisismo, es entonces una representación imaginaria que se constituye a partir del reconocimiento del otro (la madre) que lo confirma en esta imagen, y lo hace asumir una identidad (representación de sí mismo). Esta representación es idealizada y es la respuesta a la pregunta ¿Quién soy? pregunta a la que la madre responde: "Eres mi sol", "mi vida", "mi amor" y "mi todo" (de ahí la omnipotencia imaginada).

Pero todo aquello que es idealizado, pronto será devaluado, el narcisismo y la imagen ideal que lo caracteriza, sufren descalabros: el niño se da cuenta que no lo es todo para el otro, que no todo lo que es él, es amado:

Al verse destronado del lugar ideal de nuevo pregunta al otro ¿Quién soy?, pregunta que se reformula necesariamente para buscar una respuesta ¿Quién soy para el otro? y para ser reconocido y amado se interrogará ¿Qué desea el otro que yo sea? Interrogantes que marcan la relación con los otros y los vínculos sociales, a partir de la demanda de amor.

Durante el complejo de Edipo, el niño se da cuenta de que en el deseo de la madre existe un otro, que a la larga resulta ser un rival invencible: El padre. Al no poder sustituirlo termina por identificarse con él, es así como surge el Superyó y el ideal del yo.

El ideal del yo "resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y las identificaciones con

¹⁵⁰ J. B. Laplanche y J. Pontalis., *Ob. cit.*, p. 491.

los padres, sus sustitutos y los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse"¹⁵¹.

El origen de esta instancia es esencialmente narcisista: "Lo que (el hombre) proyecta ante sí como su ideal es el substitutivo del narcisismo perdido en su infancia, en aquel entonces el era su propio ideal"¹⁵²; ahora el ideal obedece a lo que **debe ser** de acuerdo a la realidad sociocultural, así como a las críticas y exigencias de los padres y los educadores.

Las funciones del ideal del yo son: "La observación de sí, la conciencia moral, la censura onírica y el ejercicio de la principal influencia en la represión"¹⁵³.

El ideal del yo es producto de las identificaciones, primero con los padres después con otras personas, **especialmente los maestros, que son colocados en el lugar de "los ideales"**: son "modelos a seguir" desde el momento en que se encuentran en el lugar de saber o "supuesto saber" (como diría Lacan) y desde allí ejercen un poder de influencia y crítica que los hace objetos "admirados-odiados" de identificación.

Esta ambivalencia es una característica propia de la identificación (38), proceso a través del cual el sujeto se constituye "se modela" a imagen y semejanza del otro.¹⁵⁴

La ambivalencia de la identificación resulta, de que si bien conformo mi yo a semejanza del otro y entonces soy como el otro, en realidad no soy el otro, nunca lo seré, es por ello, que si bien, lo deseo y lo amo también lo odio, por que nunca seré como él y en consecuencia no podré tener lo que el tiene y sólo puedo aspirar a tener objetos semejantes.

El carácter inalcanzable, de los objetos identificatorios, hace que el sujeto, al identificarse con

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 186.

¹⁵² S. Freud. *Apud*, *Loc. cit.*

¹⁵³ S. Freud. "Psicología de las masas..." *Ob. cit.*, p. 103.

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 99

ellos, lo coloque en el lugar del ideal del Yo y compare su Yo en relación a su ideal, haciendo que se vea acosado por éstos modelos. El ideal del Yo, "persigue" al sujeto con la advertencia: "debes ser como"... tú padre, tus maestros, tú héroes, etc.

Este ideal abarca la suma de todas las restricción que el Yo debe obedecer. Cuando el Yo coincide en algo con el ideal del Yo, la sensación de triunfo y satisfacción no se hace esperar; mientras que por el contrario, cuando las diferencias se hacen evidentes aflora el sentimiento de inferioridad e incluso la culpa por no "esforzarse" lo suficiente para ser como el modelo.

Es así, como desde su interior, el sujeto es dirigido por el Super Yo y el ideal del Yo, y estas instancias, dirigen a su vez, el juego de las relaciones sociales¹⁵⁶. Que en último término son vínculos de "odio-enamoramiento", regidos por la identificación como forma originaria de lazo afectivo con el otro¹⁵⁶

El enamoramiento implica una hiperestimación del objeto amado a expensas del Yo, en otras palabras, lo que ocurre es una idealización del objeto, en el que el objeto es el depositario de una parte considerable de energía narcisista e incluso puede decirse que el objeto puede "sustituir un ideal propio y no alcanzado del Yo. Se ama en virtud de perfecciones a que se ha aspirado para el yo propio y que ahora a uno le gustaría procurarse, para satisfacer su narcisismo por ese rodeo"¹⁵⁷

Considerando esta idealización en el enamoramiento podemos decir que en la transferencia se da un vínculo amoroso en el que el sujeto tiende a transferir afectos y formas de relación, que ha experimentado con sus ideales: Yo ideal - Ideal del Yo. Ambos determinan formas de relación amorosa, pero habría que preguntarnos si la elección del objeto no establece también modalidades de enamoramiento transferencial ¿De que manera se puede elegir un objeto amoroso?

¹⁵⁵ Jacques Lacan, Seminario I. Los escritos técnicos de Freud, p. 214.

¹⁵⁶ Sigmud Freud. "Psicología de las masas ..." Ob. Cit. p. 101.

¹⁵⁷ Ibid, p.106

Para Freud, la elección del objeto amoroso puede llevarse a cabo a partir de dos caminos la elección anaclítica o de apoyo y la elección narcisista.

1. En la elección anaclítica, de apoyo o de apuntalamiento "el objeto de amor se elige sobre el modelo de las figuras parentales, en tanto que estas aseguran al niño alimento, cuidados y protección. Tiene su fundamento en el hecho de que originalmente las pulsiones sexuales se apoyan en las pulsiones de autoconservación"¹⁵⁹

Freud sostiene que el objeto amoroso es vinculado con el prototipo de las personas encargadas de la alimentación y cuidado del niño, es por eso que se distinguen dos modelos que apuntalan este tipo de elección:

- a) La mujer nutricia.
- b) El hombre protector¹⁵⁹

Tanto los padres como las personas substitutivas que lleven a cabo estas funciones, serán consideradas como modelos de apoyo para este tipo de elección amorosa.

2. La elección objetal narcisista "se efectúa sobre el modelo de relación del sujeto en su propia persona, y en la cual el objeto representa a la [...] persona en alguno de sus aspectos."¹⁶⁰

Freud afirma, que de acuerdo a este tipo de elección se ama a:

- a) Lo que uno mismo es (a sí mismo).
- b) Lo que uno mismo fue.
- c) Lo que uno querría ser y
- d) La persona que fue una parte de sí mismo¹⁶¹

¹⁵⁹Laplanche y J.B. Pontalis Ob. Cit., p.108. Cabe destacar que estos autores ponen de relieve la importancia del concepto de "apoyo" o "apuntalamiento" en la teoría de Freud. Vease *Ibid*, pp.32-34.

¹⁵⁹Sigmund Freud. "Introducción al Narcisismo".Obras Completas, Vol. XIV, p.87.

¹⁶⁰J. Laplanche y J.B. Pontalis Ob. Cit., p. 109

¹⁶¹S. Freud. "Introducción al Narcisismo",Ob. Cit., p.87.

Esta forma de elección objetal implica amarse a sí mismo a través de otros, que son investidos de la propia imagen¹⁶² idealizada: "Se ama, siguiendo el tipo de la elección narcisista de objeto, lo que uno fue y ha perdido, o [...] se ama a lo que posee el mérito que falta al Yo para alcanzar su ideal."¹⁶³

Considerando estos tipos de elección de objeto, podemos decir que en el enamoramiento que se desprende de cada uno se llevan a cabo formas distintas de transferencia:

En la elección anaclítica, se transfiere al objeto las cualidades de las figuras importantes de la primera infancia, con toda la ambivalencia que implican (en tanto modelos de identificación). Esta transferencia, pone en juego una demanda de amor (como ya hemos señalado), que busca repetir formas pretéritas de relación y coloca al sujeto en una posición de obediencia-rebeldía, amor-odio, etc. con respecto al objeto.

Debido al carácter ambivalente de este tipo de transferencia de apoyo, es que puede hablarse de transferencia positiva o negativa, según sea el afecto que predomine en ella hacia el objeto.

En la elección narcisista, el sujeto transfiere al objeto las características de sus ideales (Yo ideal - Ideal del Yo), estableciendo una relación objetal semejante a la que guarda el Yo con estos ideales. En consecuencia, este tipo de transferencia provoca un mayor grado de sometimiento del sujeto al objeto (al que se le ha investido de gran parte de la libido narcisista). El enamoramiento en este caso es más intenso, especialmente cuando el objeto ha sido colocado en el lugar del Yo ideal, instancia imaginaria de perfección y completud.

La transferencia de estos ideales, (que podría llamarse narcisista), coloca al sujeto en una situación de extrema veneración y sometimiento hacia el objeto, quien puede ejercer un poder que traiga consecuencias funestas para el enamorado.

¹⁶²La imagen idealizada en otros puede ser total o parcial, se ama al objeto porque es total o parcialmente como el ideal del Yo.

¹⁶³S. Freud "Introducción al Narcisismo" Ob. Cit., p.97

Hasta aquí hemos visto cómo la concepción de transferencia en Freud tiene el carácter de un falso enlace que se encuentra presente en el proceso general que siguen las formaciones del inconsciente, también se ha destacado el papel de la transferencia como resistencia, así como su vinculación con la sugestión y el amor; en todos estos aspectos destaca como una característica básica al ser un proceso de repetición. ¿Pero que se entiende por repetición en la transferencia?

3.3. Transferencia ligada a la Repetición.

En "Mas allá del Principio del Placer" (1920), Freud, ubica a la transferencia, al igual que las neurosis traumáticas y ciertas formas de juego de los niños ("Fort-Da"), como una de las pruebas para demostrar la existencia del automatismo a la repetición que trasciende al principio del Placer.¹⁶⁴

El carácter de repetición de la transferencia, si bien ya había sido señalado antes (en otros trabajos)¹⁶⁵, cobra en este texto una nueva dimensión, al establecerla como una forma de compulsión a la repetición: "En el analizado [...], resulta claro que su compulsión a repetir en la transferencia los episodios del período infantil de su vida se sitúa, en todos los sentidos, más allá del principio del placer"¹⁶⁶

Esta concepción implica que la transferencia puede entenderse como un proceso inconsciente e inevitable, que en un momento dado, hace que el sujeto actualice situaciones desagradables (reales o fantaseadas), con la impresión viva de que se trata de algo presente.

La compulsión a la repetición y la pulsión de muerte con la que está estrictamente vinculada, es una de las partes más polémicas de la teoría Freudiana (y ha sido el punto de conflicto del cual han surgido diferentes desarrollos del psicoanálisis). No pretendo abordar exhaustivamente este punto por que en este momento nos desviaríamos del tema u objeto principal de este trabajo. A manera de especulación

¹⁶⁴S. Freud "Mas allá del Principio del Placer". *Obras Completas*, Vol. XVIII, Capítulos II, III, V.

¹⁶⁵Cf. "La dinámica de la transferencia" (1922) y "Recuerdo, repetición y elaboración" (1914).

¹⁶⁶S. Freud. "Mas allá del Principio del Placer". *Ob. cit.*, p.36

(como el mismo Freud califica a estas tesis), propongo que la transferencia no incluye nada más la actualización de deseos sobre ciertos objetos, sino que además, en tanto obedece a la compulsión a la repetición, existe un cierto "plus de goce" (como diría Lacan) que trasciende el placer de la realización de un deseo reprimido.

Hasta aquí dejemos "Mas allá del principio del placer" y pasemos a revisar otras dimensiones de la repetición en la transferencia.

Durante la transferencia se "reviven" o "repite" actitudes emocionales inconscientes ya sea, amistosas, hostiles o ambivalentes, pero no se trata de una repetición mecánica o arbitraria. Lo transferido no es la transposición "cinematográfica" de lo acontecido "allá y entonces" en el "aquí y ahora", pues las escenas que se exteriorizan durante la transferencia no se refieren a acontecimientos reales, sino que son escenas deseadas o fantaseadas, que para el sujeto pueden ser tan verdaderas como si hubieran ocurrido, o bien nunca haber tomado conciencia de ellas.

Empleando un término acuñado por Pichon-Riviere¹⁶⁷: el "grupo interno", se puede afirmar que la transferencia implica un deslizamiento del "grupo interno" sobre la situación actual¹⁶⁸. El grupo interno es el conjunto de relaciones internalizadas, fantasmas, objetos, etc. siempre en acción, que se desean, se odian o se temen. Objetos intrapsíquicos que configuran escenas o representaciones (también en el sentido teatral del término) cuyos personajes pueden ser sustituidos por los actuales y deslizar, en estos últimos, toda esa imaginería que conforman las escenas transferidas.

Hay que enfatizar que la transferencia no es una copia fiel de un acontecimiento pretérito, "es la resultante del entrecruzamiento entre aquello que puja por exteriorizarse, representación y/o afecto, como fantasma, y el aquí y ahora del grupo externo"¹⁶⁹. La transferencia requiere de lo concreto real (donde se apoya y transita) esto es lo que la

¹⁶⁷E. Pichón-Riviere, *El proceso grupal*, 6a. ed., Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981, p.42.

¹⁶⁸P.O'Donnell, *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1984, p.14.

¹⁶⁹*Ibid.*, p. 29

despierta y la dinamiza, pero a su vez esta situación concreta fuerza a la escena imaginaria a acomodarse a lo real, es decir, a sufrir algunas modificaciones. En este sentido, se puede decir que la transferencia es como un sueño donde el contenido latente sufre una elaboración (deformación) para manifestarse. Estas modificaciones se realizan, en mayor o menor medida, en función de la situación concreta en la que se manifiesta, en relación a los personajes e incluso a las pautas ideológico-culturales del sujeto frente a la situación.

El otro juega un papel muy importante en las modificaciones o deformaciones que se presenten en la transferencia, porque de acuerdo a Lacan la transferencia es "una realidad por escuchar"¹⁷⁰. Durante la transferencia el sujeto fabrica algo (actualización-repetición deformada) para alguien a quien uno habla y a quien se transfiere algo.

En este sentido, se puede decir que la transferencia es una "repetición", esto es, una nueva petición a alguien para que asuma un determinado lugar. En otras palabras, es una **oferta de rol**, resultante del lugar en que ha sido colocado el otro en la escena transferida.

Esta "repetición", generalmente tiene el carácter de demanda de amor: se solicita al otro colocarse en el lugar de objeto de amor (sea anaclítico o narcisista) y comportarse como tal: amar al sujeto como lo hicieron sus padres o como se ama a sí mismo.

La respuesta del otro a la demanda implicada en la transferencia nos remite al problema de la contratransferencia.

3.4. Transferencia y Contratransferencia.

Tradicionalmente en Psicoanálisis, se entiende por contratransferencia al: "conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste."¹⁷¹

¹⁷⁰Lacan apud. Ma. Eugenia Escobar "La transferencia", Néstor Braunstein et. al. **La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan**, ed. Siglo XXI, México, 1983, p. 236.

¹⁷¹J. Laplanche y J.B. Pontalis. **Diccionario de Psicoanálisis**, Ob. Cit., p. 83.

Son muy pocos los trabajos donde Freud, de manera explícita habla de la contratransferencia¹⁷², aunque de forma implícita abundan los comentarios y cartas, especialmente los referidos a los problemas de la técnica psicoanalítica y a las reflexiones sobre sus casos, (por ejemplo con respecto al caso Dora¹⁷³).

Para, Freud, la contratransferencia "se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente"¹⁷⁴ y debe considerársela como un obstáculo en la terapia, pues viene a ser para el psicoanalista "lo que los prejuicios no reconocidos son para el historiador"¹⁷⁵. Es por eso necesario que el analista "la discierna dentro de sí y la domine [...pues] cada psicoanalista sólo llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores"¹⁷⁶.

Con la finalidad de "controlar" esta contratransferencia, Freud enfatiza la necesidad de que cada terapeuta lleve a cabo su análisis personal y de manera constante vigile las "reacciones" que le provoquen sus pacientes.

Moustapha Safouan nos aclara esta concepción de contratransferencia, sostiene que para Freud se trata de una "interferencia de los deseos o fantasmas inconscientes del analista en la cura. Ahora bien, a priori no tenemos ninguna razón para pensar que esta interferencia constituya de alguna manera, como lo sugiere la palabra, una respuesta a lo que sucede del lado del analizante"¹⁷⁷.

¹⁷²Básicamente son dos: "Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica" (1910), Obras Completas Vol. XI, P.136 y "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia" (1915) Vol. XVI, pp. 164, 168-9 y 172-3.

¹⁷³"Análisis fragmentario de una histeria" (1905), Vol. VII.

¹⁷⁴S. Freud "Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica" (1910), Ob. Cit., P. 136.

¹⁷⁵Peter Gay. Freud. Una vida de nuestro tiempo, Ed. Paidós, México, 1989, p. 293.

¹⁷⁶S. Freud. "Las perspectivas futuras..." p. 136.

¹⁷⁷Moustapha, Safouan. La transferencia y el deseo del analista, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1989, P. 111.

Detengámonos en la última parte de esta cita: si la contratransferencia no es una respuesta ¿Qué es entonces? Siguiendo a Michael Balint, Safouan explica que la **contratransferencia "es, en el fondo, una transferencia del mismo cuño que la del analizante"**¹⁷⁹, la prueba de ello, es que la contratransferencia muchas veces es impredecible en relación a la transferencia que **puede** dinamizarla. Es decir, el analista "reacciona" ante el paciente a partir de sus propios deseos y fantasías (que interfieren en este momento), los cuales no siempre corresponden a lo que demanda el paciente en su transferencia. Es por esto que la **contratransferencia no es en sentido estricto una respuesta a la transferencia del paciente sino más bien se trata de pautas habituales de reacción que el analista (en este caso) pone en práctica, en función de la interferencia de deseos, fantasmas, o conflictos, etc., que le dinamiza la situación con su paciente, en especial su transferencia.**¹⁷⁹

Esta concepción, apoyada en Balint, nos separa de muchos desarrollos posteriores a Freud¹⁸⁰ sobre este tema.

En este estudio privilegiamos al estudio de la contratransferencia por varias razones:

1. Para enfatizar el lugar del maestro en la relación educativa.

2. Coincidimos con Devereux (y con Eistein) en que "sólo podemos observar los acontecimientos 'en' el observador"¹⁸¹ además; "es la contratransferencia y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento [...] sencillamente porque el

¹⁷⁹ Ibid., p. 113.

¹⁷⁹ Isaac Luchina. **El apoyo Balint**, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982, p. 83 (El subrayado es nuestro).

¹⁸⁰ Un análisis detallado sobre las teorías de la Contratransferencia, puede encontrarse en M. Safouan, **Ob. Cit.**, pp. 11-127, B. Grego. **Estudios Psicoanalíticos**, Ed. Litoral, Buenos Aires, 1986, pp. 11-40. J.J. González. **La fortaleza del psicoterapeuta: La contratransferencia**, IIPES, México, 1989, pp.65-98.

¹⁸¹ Ibid, p. 19

análisis de la contratransferencia es científicamente más productivo en datos acerca de la naturaleza del hombre".¹⁸²

Para Devereux la personalidad del que percibe una situación influye radicalmente en la forma en que es percibida.¹⁸³ Por esta razón lejos de pretender una observación objetiva, "virgen" de toda "contaminación" o interferencia, el autor propone analizar la contratransferencia como un dato decisivo para la comprensión de la situación observada.¹⁸⁴

Devereux define a la contratransferencia como "la suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías, por lo general infantiles."¹⁸⁵

En el caso de la relación educativa el análisis de la contratransferencia, (es decir de las "distorsiones" en la percepción, la "interferencia: de deseos, fantasías conflictos, etc., que surgen como "influjo" en el maestro ante sus alumnos) nos sirve para comprender la relación pedagógica, en su dimensión subjetiva y en las repercusiones de ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Retomamos el concepto de contratransferencia en Balint que implica las pautas automáticas de reacción que surgen en la práctica profesional¹⁸⁶ y ponen de manifiesto la manera en que, en este caso el maestro, utiliza inconscientemente su personalidad, convicciones y conocimientos¹⁸⁷ frente a situaciones (de difícil manejo) que

¹⁸² Loc. cit

¹⁸³ Ibid, p. 71

¹⁸⁴ Ibid, pp. 69-72

¹⁸⁵ Ibid, pp. 69-70.

¹⁸⁶ I. Luchina, Ob. cit., p. 83

¹⁸⁷ Bertha Blum. La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint, AMPAG, México, 1985, p. 15 (Trabajo inédito).

le despiertan temores, deseos, fantasías y mecanismos defensivos.

Para Balint, el análisis de la contratransferencia permite comprender pautas habituales de reacción frente a conflictos y dificultades inconscientes, que determinan la relación médico-paciente, y en nuestro caso la relación maestro-alumno.

El objetivo que Balint persigue con este tipo de análisis, llevado a cabo mediante un trabajo grupal, permite ayudar al maestro a "adquirir mayor sensibilidad ante el proceso que se desarrolla, consciente o inconscientemente en la mente [...del alumno] cuanto [...el maestro y el alumno] están juntos [...]produciendo un limitado pero considerable cambio en la personalidad [... del docente]"¹⁸⁸

Muchos y elocuentes son los resultados del análisis contratransferencial a través de Grupos Balint¹⁸⁹ para mejorar la práctica médica, en especial la relación médico-paciente, por esta razón destacamos estas concepciones para llevarlas al campo educativo.

A manera de corolario podemos decir entonces que entendemos por **contratransferencia**: al conjunto de reacciones automáticas (y habituales) que presenta, en este caso el maestro, frente a sus alumnos, (en especial en este caso el maestro, frente a sus transferencias). Dichas reacciones obedecen a distorsiones en la percepción, prejuicios¹⁹⁰ o interferencias generadas por el influjo de deseos, fantasías, conflictos, expectativas, etc. que inconscientemente despiertan en el maestro, sus discípulos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, provocando que se actualicen y repitan vínculos anteriormente internalizados.

La contratransferencia es una transferencia entendida en las dimensiones que hasta aquí hemos señalado, Sin embargo, asumimos el término de contratransferencia, para destacar el

¹⁸⁸Balint apud V. Luchina. Ob. cit., p. 19 (Subrayado nuestro).

¹⁸⁹Al respecto pueden consultarse: I. Luchina Ob.cit., B. Blum. Ob. cit., y especialmente, Michael Balint. **El médico, el paciente y la enfermedad**, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1961.

¹⁹⁰Serge Cottet. **Freud y el deseo del psicoanalista**, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1984, p. 41.

lugar del docente en los vínculos transferenciales que se establecen entre maestro y alumnos.

Afirmamos también que la contratransferencia se manifiesta en el modo en que el maestro utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos para relacionarse con sus alumnos¹⁹¹ y puede analizarse a través de lo que los maestros declaran acerca de todo esto, cuando se les pide que hablen sobre la manera en que reaccionan frente a situaciones educativas de difícil manejo.

Ahora bien, ¿Qué ocurre en la relación educativa, concretamente en este juego de transferencia-contratransferencia entre alumnos y maestros? En el próximo capítulo abordaremos este tema.

¹⁹¹G. Devereux Ob. Cit., pp. 69-70

4. TRANSFERENCIA Y CONTRATRANSFERENCIA EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La educación es un fenómeno complejo donde convergen múltiples determinaciones (políticas, económicas, etc.) que tiene el carácter primordial de ser relacional y relacionante, pues se lleva a cabo a través de procesos relacionales donde se pone en juego la intersubjetividad de los agentes educativos.

Es entonces evidente la importancia, de la relación maestro-alumno en la educación, así mismo el hecho de que su carácter intersubjetivo nos lleve a destacar el análisis de la transferencia y la contratransferencia como eje central de la dinámica de la relación pedagógica.

Para aproximarnos al estudio de la subjetividad en la relación educativa¹⁹², partiremos del análisis de los roles que ambos protagonistas desempeñan.

4.1. El Rol Docente

El concepto de "rol" nos permitirá articular las diferentes dimensiones de la relación maestro-alumno.

Por **rol** o papel entendemos las funciones o patrones de conducta relativamente estables que esperamos desarrollen los sujetos de acuerdo al status en el que se encuentren ubicados dentro de un grupo, una institución o un sistema social.¹⁹³

El status es el lugar (o "puesto") que ocupa una persona en un sistema. Esta, posición es relativa y sólo se define en función de otras posiciones dentro del mismo.¹⁹⁴

¹⁹² La relación educativa puede estudiarse a partir de las múltiples dimensiones que la componen, aquí sólo destacaremos algunos factores subjetivos, sin embargo, existen estudios que intentan brindar un panorama más completo de esta relación, como por ejemplo los siguientes trabajos:

Marcel Postic, *La relación educativa*, Ed. Narcea., Madrid, 1982.

Ricardo Nassif. *Teoría de la educación*, Ed. Cincel-Kapelusz, Bogotá, 1985.

¹⁹³ G.P. Predvechni et. al. *Psicología Social*, Ed. Cártao, México, 1979, p. 232.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 234.

El status y el rol son aspectos estrictamente vinculados que caracterizan a toda relación interpersonal, ambos están organizados social y culturalmente en función de la estructura económica, política e ideológica del sistema.¹⁹⁵

En la relación educativa el status y el rol del maestro y del alumno son complementarios: para que exista un maestro se necesita que alguien denominado alumno lo reconozca como tal. La concepción que se tiene de cada uno de estos roles está fuertemente condicionada por las expectativas, las normas y las prescripciones culturales e ideológicas. Analizar los roles permite desenmascarar los "deseos del sistema"¹⁹⁶, pero también la manera como han sido decodificados y asumidos estos "deseos" (y demandas).

En todo rol hay tres dimensiones que conviene destacar: el rol objetivo, el rol asumido y el rol subjetivo.

El **rol objetivo o asignado** se refiere a las funciones que el sistema de forma explícita demanda de los sujetos ubicados en determinado status. El **rol asumido** es la manera en que cada quien acepta y lleva a cabo las funciones que se le demandan. Por último, el **rol subjetivo** es lo que imagina el sujeto que realiza y está determinado por su "vocación", sus expectativas, sus fantasías, sus deseos, y los **vínculos transferenciales** que el sujeto establece con los objetos y situaciones relacionados con el rol.

Al maestro se le **asigna el rol** de transmitir los conocimientos científico-técnicos, así como la concepción del mundo y el sistema de valores de una sociedad. En otras palabras, se le demanda que a la par que enseñe los contenidos de su materia también socialice a sus alumnos, a través de la transmisión implícita o explícita de la ideología que les permita integrarse a la sociedad. Por parte del alumno, se espera que aprenda los conocimientos que se le enseñan, pero que también interiorice las normas y valores que el docente le inculca.

¹⁹⁵"El status responde a la pregunta: 'quién es?'. y el rol, corresponde a 'que hace?' por ello se puede decir que el rol es el aspecto dinámico del status". Loc. cit.

¹⁹⁶J.A. Carillo apud B. Blum. *La contratransferencia medita a nivel institucional su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint*, AMPAG, México, 1985, p.35

La manera en que los roles asignados se asumen, depende en buena medida de las expectativas, fantasías y deseos, presentes en el rol subjetivo. De hecho se puede afirmar que el rol subjetivo consiste en la transferencia que el sujeto hace al rol que desempeña.¹⁹⁷

La transferencia previa al rol, tiende a actualizar diversos elementos que el maestro a interiorizado principalmente a lo largo de su formación.

La formación de un profesor, no se refiere exclusivamente a su aprendizaje en Escuelas Normales o Institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Entendemos por formación docente un proceso más amplio: no sólo su preparación formal, sino también su preparación informal.

La preparación informal es la que se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a través del proceso de socialización.

Cabe aclarar que no todos, por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros.

Hablar de formación en el sentido amplio en que lo hacemos, nos permite comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumen su rol.

Por ejemplo, encontramos maestros que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su "vocación de educar". Estos maestros de manera más consciente llevan a cabo su formación "informal" desde niños, tratando de aprehender la manera en que se desempeñan los profesores con los que entablan relación.

¹⁹⁷ J.L. Moreno afirma que: "La transferencia no se produce hacia una persona en general, ni hacia una vaga configuración sino hacia un rol". No pensamos que la transferencia se de exclusivamente hacia un rol, pero sí coincidimos en que el rol la puede dinamizar. Cfr. Moreno apud D. Bustos. *El test sociométrico*. Ed. Vancu, Buenos Aires, 1980, p.16.

Otros maestros ingresan a las Escuelas Normales no tanto porque exista en ellos una "vocación" clara de ser profesores, sino, porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran.

Por último, encontramos a los profesionistas de las más diversas disciplinas que por varias circunstancias de su vida, ingresan a una institución educativa a trabajar como maestros. Estos profesores desde el momento que ingresan a laborar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza, y evaluación, que consideran adecuadas y las ponen en práctica.

En cualquiera de estos casos, la **formación docente se inicia** desde el momento en que **alguien se asume en el rol de profesor** y **comienza** a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial. Esta "recuperación" no es una imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros que se conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se va a tratar de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etc. que para el sujeto (futuro docente) tuvieron un significado valioso, tal y como fueron vividas por él, no como en "realidad" sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de la **transferencia** (entendida en el sentido más amplio y general).

Como se vio en el capítulo anterior la transferencia implica esencialmente "revivir" una "experiencia" (real o fantaseada) del pasado en el presente, actualizando los deseos y actitudes afectivas de aquel entonces en el aquí y ahora.

La transferencia previa al rol, en el maestro actualiza fantasías y deseos tanto de orden muy personal (provenientes de la infancia, por ejemplo) como de su formación. Pero ¿Cuáles son algunos de los imaginarios que subyacen en la formación de los maestros de educación básica, que se transfieren a su rol?

4.2. Los imaginarios de la formación docente.

Son muchas las cualidades que su supone caracterizan a los maestros, esta creencia es socialmente reforzada y los maestros la conocen y la asumen, en especial si los docentes recibieron su formación en la "Benemérita Escuela Nacional de Maestros".

El calificativo con el que se distingue a la Escuela Normal, pone el énfasis en un imaginario que indudablemente marca la identidad de los futuros docentes: ¿Qué se espera de los egresados de esta institución benemérita?

El normalismo promueve y refuerza una imagen idealizada el maestro, que encuentra su modelo ideal en "el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio - incluido el de la vida - el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales".¹⁹⁸

Este modelo mesiánico del maestro rural no sólo es colocado como ejemplo en la Normal, sino que permite construir una imagen fantaseada que condensa el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por los demás.

Curiosamente los maestros rurales "estirpe heroica", que soporta esta idealización, en su gran mayoría no egresaron de las normales, eran intelectuales voluntarios que enarbolaron el proyecto posrevolucionario de Vasconcelos.¹⁹⁹ Es por ello tal vez que el mito se refuerza: no encuentra sustento en los hechos reales (cuidadosamente silenciados ¿reprimidos?), sin embargo se sustenta en los relatos situados en el origen de esta figura idealizada, que se venera de generación en generación en las escuelas normales.

Al respecto Rosa Ma. Zúñiga comenta: "poco importan los hechos reales, lo que cuenta es la resignificación e interpretación que los sujetos les dan (...) para el maestro normalista, la historia del normalismo épico es real, porque a través de ese mito él, en tanto maestro, puede investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir su tarea".²⁰⁰

¹⁹⁸ Rosa Ma. Zúñiga. "Un imaginario alienante: la formación de los maestros". Mirta Bicecci et.al. *Psicoanálisis y educación*, UNAM, México, 1990, p. 141.

¹⁹⁹ *Ibid*, p 142.

²⁰⁰ *Loc. cit.*

Frente a la imagen idealizada que el normalismo propone, el futuro maestro siempre está en desventaja, aunque también aspira algún día a asemejarse a ella. Esta ilusión narcisista alimentada desde su formación hace que el maestro transfiera a su rol, los deseos y fantasías de sus ideales, imagina que al convertirse en docente realizará sus anhelos narcisistas, veamos por qué:

El Maestro: como sujeto, supuesto debe ser

Si bien todo maestro es ubicado en el lugar de **sujeto supuesto saber**, el maestro de educación básica, más bien es ubicado como **sujeto supuesto deber ser**. En el imaginario normalista el saber es colocado como un elemento secundario y accesorio, de hecho tanto el maestro como los alumnos lo aceptan, pues se privilegia ante todo la educación moral que puede transmitir e inculcar el docente. Veamos como A. Cecineros (reconocido normalista) describe la "verdadera" tarea del maestro:

"La responsabilidad del maestro como **guía y orientador espiritual** de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una **mística educativa**, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones **apostólicas**, en su tarea de **sembrador** [...] Encomienda histórica, consigna, de patria y pueblo... **en sus manos está la paz social o la guerra** y, tamañas responsabilidades reclaman espíritu sereno, patriotismo insobornable, y visión precisa de los valores en juego. [...]

Por ello tenemos fe y queremos pensar que los vocablos 'apóstol' y 'apostolado' no son sólo un categoría histórica, sino que todavía pueden existir en el alma de los hombres, principalmente en la de los maestros. Creamos en el **apostolado del magisterio!**" (10)²⁰¹

Otro maestro (Ortiz Maldonado) nos enriquece esta concepción del docente:

"(Ser maestro) ... es un ideal muy noble. El maestro es el paradigma de la sociedad. **Es el que siembra** más formas de pensar. Trato de ser **sembrador de ideas**, más que enseñar [...]

²⁰¹ A. Cecineros *apud* Ibid, p. 144 subrayado nuestro

Más que llenarlos de conocimientos, lo importante en la tarea es **transmitir la moral** [...] esa moral que esta perdida y forma hábitos. [...]

Mi tarea consiste (...en) **formar caracteres y enseñar hábitos.**

[...] nosotros manejamos material humano [...] **Seres humanos a los que hay que formar**".

Analícemos esta imágenes que internaliza el maestro en su formación y que muchas veces transfiere en su rol cotidiano.

Más que un enseñante de conocimientos, es una **guía y orientador espiritual**: un **apóstol**, es decir, un **misionero** que convierte a los "infieles", es el propagador de una doctrina.²⁰³ El maestro convierte a los hombres en "buenos patriotas" gracias a las ideas morales que **siembra** en ellos. Del éxito de su labor depende el futuro del país, la guerra o la paz.

Pero además de asemejarse a los ministros de Dios, comparte con él, el don divino de **formar hombres**. ¿Puede haber mayor omnipotencia?

Con estas imágenes el maestro transfiere a su rol el deseo de ocupar el lugar superyóico del ideal del Yo (modelo ideal y referente moral), y no sólo eso, vislumbra también ubicarse en el lugar divino de **completud** y omnipotencia: Yo ideal.

A pesar de lo inalcanzable de la tarea que se le demanda, el maestro no la rechaza, al contrario, la asume y la reclama para sí. ¿Quién no quisiera tener el privilegio de ser el portavoz Superyóico de una sociedad y convertirse en el sustituto del **padre** (lugar edípicamente anhelado)? En realidad sabe que no es la **ley** pero administrará la justicia y encontrará la enorme gratificación narcisista de asumirse como el responsable del destino de los hombres que forma.

²⁰³Ortiz Maldonado **apud** *Ibid*, pp.144-145. subrayado nuestro.

²⁰³R. García-Pelayo. *Diccionario Larousse (usual)*, Ed. Larousse, México, 1985, p. 43.

La sociedad misma (no sólo la Escuela Normal) demanda del maestro (rol asignado) esta enorme labor mesiánica y omnipotente de "formar los hombres que el futuro del país necesita", tarea inapreciable que generosamente el profesor realiza:

"Creo que nadie podría pagarnos nuestra labor, no tiene precio".²⁰⁴

Esto hace del maestro un "benemérito", es decir digno de recompensa y mérito;²⁰⁵ aunque paradójicamente esta recompensa no llega, la sociedad, los padres de familia y los mismos alumnos no cubren la deuda que el maestro reclama: el reconocimiento y tal vez ¿la veneración?

Frente a la tarea de formar hombres, la enseñanza de conocimientos obviamente queda relegada a un segundo término, no sólo en la labor cotidiana de los maestros, sino en su formación misma, es por ello que el 'normalismo' es sinónimo de deficiencia académica y atraso profesional".²⁰⁶ Mancha que empaña el espejo de la perfección, defecto que la Modernización Educativa (al igual que otras múltiples reformas pasadas y futuras) tratará de corregir por medio de las aportaciones de las ciencias en un intento de pasar del mesianismo apostólico al mesianismo del racionalismo científico.

Vano intento, porque el problema no radica sólo en transformar la curricula, sino en la demanda social misma: el rol asignado al maestro como formador de hombres, constructor del futuro del país y apóstol moral de la nación, que dinamiza transferencias narcisistas (subjetivación); es una tarea imposible!

"Hacedor de hombres", tarea que persigue a la vez que agrada, provoca en los maestros diferentes reacciones, que marcan la **contratransferencia al rol asignado**.

Algunos enfrentan la demanda negando su carencia de saber "científico" escudándose en su conocimiento práctico ("la práctica hace al maestro"), lo que les hace rechazar

²⁰⁴Ortiz Maldonado *apud*, Rosa Ma. Zúñiga, Art. cit., p. 145. Subrayado nuestro.

²⁰⁵Ramón García-Pelayo *Ob. cit.*, p. 75.

²⁰⁶Rosa Ma. Zúñiga. Art. cit., p. 147

cualquier innovación teórico-técnica. De este modo se refugian en prácticas ortodoxas, tradicionalistas y autoritarias que los sostienen en el lugar de autoridad, jerarquía que deviene no de su saber sino de su disciplina, del conjunto de normas y reglas que tratan de imponer a toda costa.

Otros maestros, por el contrario, asumen su carencia de saber, esto los angustia y los lleva a buscar cuanto curso de actualización o superación académica puedan, para tratar de cubrir la falta y acercarse al ideal de perfección. Ramiro Reyes hace alusión a esta reacción contratransferencial empleando una bella metáfora basada en el mito de Sísifo.

Sísifo temible rey fundador de Corinto que se distinguió por sus robos y crueldades, murió en manos de Teseo y fue condenado por Zeus, "a causa de su maldad a ir al infierno, donde lo castigaron subir una piedra que siempre caía al llegar a lo alto de la montaña, para tener que reiniciar el ascenso".²⁰⁷

Del mismo modo el maestro al darse cuenta de sus fallas inicia el camino de ascenso de la actualización y el perfeccionamiento, y al llegar a la cima se percata de que a pesar del saber adquirido la perfección no se alcanza, es entonces cuando la roca de nuevo se viene abajo y es necesario reiniciar el ascenso, ahora con otro discurso teórico, técnico o metodológico que promete la onmisapiencia necesaria para ser el maestro ideal.

Tanto se le insiste al maestro, que su labor es la de formar hombres, que paradójicamente en la Escuela Normal se relega a segundo término lo esencial: formar académicamente al docente, Una buena formación académica es **esencial** para mejorar la práctica docente, de ahí la importancia de los cursos de formación y actualización, pero esto no es suficiente si la relación educativa permanece idéntica, y las fantasías de la formación demandan del maestro colocarse en el lugar divino de modelo ideal y "hacedor de hombres".

El mito representa también " la imagen que viven muchos profesores que intentan modificar su práctica después de un curso de actualización. Hay un primer momento en el que llenos de entusiasmo empiezan a subir su roca pretendiendo modificar su comportamiento en el aula. Sin embargo, mientras

²⁰⁷ Ramiro Reyes Esparza. "El psicoanálisis y la formación de los maestros". Mirta Bicecci Ob. cit., p. 195.

más suben, más amenazante es la nueva situación que viven, por lo que generalmente regresan a las prácticas anteriores, más tranquilizadoras. O bien instala la nueva metodología convencido de que se ha acercado al ideal divino y que ahora es mejor maestro, tratando nuevamente de acogerse a esa imagen mítica omnipotente del maestro que todo lo puede, pero que en realidad todo lo aplasta, exhibiendo sus carencias y obligándolo a lanzarse nuevamente a la búsqueda de esa ansiada completud".²⁰⁸

Sísifo es castigado por su maldad, ¿pero el maestro? ¿Cuál es la culpa que tiene que purgar?, ¿la de no ser Dios? Es ésta la carencia profesional o fantasmática? ¿Por qué tendría él que asumir la tarea de "formar hombres" o por lo menos la de ser el "apóstol de la moral" ¿Por qué condenarse a ser el "sujeto supuesto deber ser"? ¿Por qué no aceptar la "humilde", pero nada despreciable tarea de enseñar a leer y escribir? Mejor aún, ¿Por qué no aceptar ser sólo el facilitador del aprendizaje de sus alumnos?

Indudablemente que habría mucho que decir para tratar de responder estas preguntas, lo que nos interesa destacar aquí es que la **transferencia** está en juego en el **rol mesiánico asignado**, la **dinamiza** en el **rol subjetivo**, y por su puesto, de la convergencia de estas dos dimensiones del rol, se desprende el **rol asumido** en la cotidianidad educativa. Ahora bien ¿Qué implicaciones tiene todo esto en la relación maestro-alumno?

4.3. Campo Dinámico de la Relación Maestro-Alumno.

La relación maestro-alumno y las prácticas resultantes de ella están condicionadas por situaciones educativas específicas.

La **situación** es el interjuego de todos los factores que definen una realidad, más restringida y precisa que la circunstancia. Implica una totalidad de factores coexistentes y mutuamente dependientes tanto internos como externos, que la contextualizan.²⁰⁹

²⁰⁸ *Ibid*, p. 197

²⁰⁹ José Bleger. *Psicología de la conducta*, Ed. Paidós, Buenos Aires, p.135.

Si bien el concepto de situación es útil y necesario para comprender un fenómeno, resulta demasiado amplio, por lo que metodológicamente es necesario reducir su amplitud para estudiar el fenómeno con mayor precisión²¹⁰ es por ello que se recurre al concepto de **campo** en el sentido de aceptarlo como el recorte transversal e hipotético de una situación, que contempla el conjunto de factores coexistentes y mutuamente dependientes en un momento dado.²¹¹

La relación educativa constituye un campo de interrelación dinámica conformando estructura vincular.²¹²

El **vínculo** es una forma de relación configurada a partir de la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos tanto internos como externos.²¹³ Todo vínculo implica una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos, la cual generalmente dinamiza una transferencia, es decir, una repetición y actualización de deseos, fantasías, etc. experimentados con objetos semejantes (internos y externos, reales o imaginarios) que generan una repetición de vínculos anteriores con los objetos actuales.

Las situaciones de aprendizaje en los grupos escolarizados se organizan y procesan a través de la relación maestro-alumno, especialmente por los vínculos transferenciales que se establecen entre ambos, los cuales configuran campos dinámicos de relación.

El campo dinámico de la relación maestro-alumno se estructura principalmente en torno al eje transferencia-contratransferencia.

Si bien existen transferencia y contratransferencias del maestro hacia el alumno y viceversa; e incluso, como ya señalamos en el capítulo anterior ambas tienen fuentes y

²¹⁰ Issac Luchina. *El Grupo Balint*, Ed. Paidós, Buenos Aires, p.24.

²¹¹ *Loc. cit.*

²¹² V. José Bleger. *Ob. cit.*, p. 198.

²¹³ Algo semejante plantea Bertha Blum en la relación médico-paciente. V. Bertha Blum. *Contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint; Trabajo recepcional en AMPAG, México, 1985.*, p. 34-35.

estructuras idénticas;²¹⁴ privilegiaremos aquí las transferencias del alumno y la contratransferencia del maestro, entendiendo por ésta última el conjunto de reacciones automáticas y habituales del maestro, determinadas por las distorsiones en la percepción, los prejuicios y las interferencias provocadas por los deseos, fantasías, conflictos expectativas, etc. que le despiertan los alumnos y las situaciones de aprendizaje, provocando que se actualicen y repitan vínculos anteriormente interiorizados.

En la educación básica (Preescolar, primaria y secundaria) el alumno "transfiere sobre el enseñante algunas experiencias vividas con los padres y revive, por mediación de su persona, sentimientos experimentados anterior o bien simultáneamente, "porque no hay que olvidar que el alumno por lo general aún vive con sus padres en esta época".²¹⁵

Siguiendo a Freud²¹⁶ diríamos que el alumno tiende a transferir los imagos de los padres a sus maestros. Entendiendo por **Imago** el "prototipo inconsciente de personajes, que orienta [...] la forma en que el sujeto aprehende de los demás".²¹⁷ "las actitudes afectivas hacia otras personas [...] quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana [...] el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos [...] en sus padres y hermanos. Todas las [relaciones] que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento [...] y se le ordenarán en series que arrancan de las 'imagos', [...] del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas".²¹⁸ Estas imagos se elaboran a partir de las primeras relaciones intersubjetivas establecidas en situaciones significativas y estructurantes que constituyen los complejos.

²¹⁴ Véase infra, p. y 6. Devereux. *De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1987, p.70.

²¹⁵ Marcel Postic *La relación educativa*, Ed. Narcea, Madrid, , p. 129

²¹⁶ Sigmund. Freud "Dinámica de la transferencia" p. 98

²¹⁷ J. Laplanche y J.B. Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis*, Ed. Labor, Madrid, , p. 198.

²¹⁸ Sigmund Freud. "Sobre la psicología colegial" *Obras Completas*, Vol. XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pp. 248-249.9

El complejo es el "conjunto organizado de representaciones y de recuerdos dotados de intenso valor afectivo, parcial o totalmente inconscientes [...que] se forma a partir de las relaciones interpersonales de la historia infantil; [y] puede estructurar todos los niveles psicológicos: emociones, actitudes y conductas".²¹⁹

En el Psicoanálisis Imago y complejo son conceptos afines que explican principalmente las relaciones del niño con su ambiente familiar y social.²²⁰

El complejo designa el efecto que ejerce la relación interpersonal en el sujeto. Mientras que la Imago designa la pervivencia imaginaria de algunos de los participantes en aquella situación o complejo.

La Imago es el referente inconsciente que el sujeto emplea para aprehender a los demás, es por ello que se dinamiza en la transferencia.

Es común que los estudiantes de nivel básico transfieran a los maestros las imagos del complejo edípico y tiendan a repetir los afectos que este complejo les despierta en las situaciones educativas.

El grupo interno del complejo edípico se "desliza" sobre el grupo externo escolar por efecto de la transferencia, de tal modo que los personajes de la situación educativa son aprehendidos a partir de las imagos del complejo, así al maestro se le puede transferir la Imago materna o paterna y por lo general a los compañeros las imagos fraternas.

"Transferíamos sobre ellos [los maestros] el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestro años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta

²¹⁹ Laplanche y Pontalis. *Ob. cit.* p. 59

²²⁰ *Ibid*, p. 198

²²¹ *Ibid*, p. 59

lo que ocurre [...] en la casa familiar nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible".²²²

Los sentimientos edípicos ambivalentes hacia los padres colocan a los maestros en lugares transferenciales donde se manifiestan estas ambivalencias: por momentos son colocados como figuras enaltecidas, bondadosas y sabias; en otros, caen en el desprecio o son objeto de miedo y aversión.

" Los cortejamos, o nos apartamos de ellos, les imaginamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o desformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento par ello; no se si todos nuestros maestros lo han notado [...]. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración."²²³

Los maestros se convierten entonces en personajes con quien se repite el complejo edípico, veamos algunas consecuencias de estos enganches transferenciales en la relación educativa.

Al transferir las imagos edípicas al maestro se pone en juego entre otras cosas el drama de la elección de objeto amoroso.

Esta elección (como hemos visto en el capítulo anterior) puede hacerse por apuntalamiento o de manera narcisista.

La elección anaclítica o por apuntalamiento hacen que transferencialmente el maestro o la maestra sean vistos como "la mujer nutricia" o el "hombre protector". El alumno entonces busca de sus profesores una actitud de protección, cuidado y atención. Los alumnos esperan entre otras cosas, verse "nutridos" del saber que les imparten sus docentes, pero en especial del cariño que puedan brindarles. Esto genera un vínculo de dependencia, que coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: Puntualmente el estudiante se

²²²S. Freud. "Sobre la psicología del colegial". Ob. cit., p. 250.

²²³Ibid., p. 248.

instala en su asiento frente al maestro, esperando que este le "sirva" la clase, misma que llenará las páginas de su cuaderno.

El saber, como la "buena leche" es esperado, no para saciar una necesidad, sino un deseo,²²⁴ de ahí que lo secundario sea el saber en sí mismo y se privilegie el afecto que lo puede acompañar en su "transmisión". El alumno se afana entonces en demostrarle al maestro lo bien que ha aprendido, consigna con cuidado su discurso y lo repite textualmente, con la esperanza de recibir la aprobación y ¿por qué no? una felicitación, como el niño que se acaba la sopa y le dice a la madre que quiere más.

El maestro entonces, premia contratransferencialmente con su preferencia a los alumnos "aplicados" verdaderos "catadores" del saber, que han gustado de su discurso y se han nutrido de él. Mientras que aquellos alumnos a quienes les "indigesta" la clase son despreciados e incluso reprendidos.

El vínculo de dependencia que se genera en este caso provoca sumisión y pasividad en los alumnos, lo que ofrece a los profesores la posibilidad de ubicarse como autoritarios y represores, o bien como los padres "buenos" que sobreprotegen a sus hijos y tratan de allanarles el camino lo más posible, hasta el grado de hacer que ni siquiera se responsabilicen de su aprendizaje.

Por apuntalamiento en las funciones de "nutrición", "protección" y "cuidado" los maestros ocupan transferencialmente lugares parentales que favorecen el vínculo de dependencia y el ejercicio del autoritarismo²²⁵ en mayor o menor grado, en función de la reacción contratransferencial del maestro frente a este ofrecimiento de rol del alumno.

²²⁴ Entendemos por deseo

²²⁵ Jaime Winkler define al autoritarismo como una modalidad particular del ejercicio de la autoridad caracterizado por la personalización de la autoridad, que no se sustenta en el consenso o la legitimidad, sino en la violencia, la seducción o manipulación, discriminando conjuntos sociales a los que se les excluye y margina de forma arbitraria. El autoritarismo surge ante la inseguridad generada por una ambigüedad insoportable del grupo o sistema que busca a través de esta figura lograr cierta estabilidad.
V. Jaime Winkler. "Autoridad y autoritarismo en los procesos institucionales y grupales" Política y cultura.

Pero el maestro también puede ocupar el lugar transferencial de los objetos narcisistas de amor: "ideal del YO" y "YO ideal".

Las transferencias de las imagos del complejo edípico a la relación educativa, favorecen la ubicación del maestro como "Ideal del YO", figura superyoica o resultante de la idealización narcisista del YO ("YO ideal") y las identificaciones con los padres y sus sustitutos.

El "ideal del Yo" constituye un modelo de inspiración al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y la aprobación de los otros.

El maestro, por el lugar de autoridad del que goza, así como por la posición que tiene como modelo de lo que culturalmente se debe "aspirar" es transferencialmente ubicado como "Ideal del YO". Por esta transferencia es visto como "sujeto supuesto saber", pero sobre todo como "sujeto supuesto deber ser", la ubicación en este lugar es reforzada por el orden simbólico cultural y por los imaginarios que el docente interioriza a lo largo de su formación como ya hemos visto²²⁶.

Al profesor como ideal del Yo, se le transfieren el amor y la admiración que los alumnos han internalizado hacia otras figuras ideales. Gracias a esto, el maestro guarda una relación análoga a la que Freud señala entre el líder y la masa:²²⁷ los aspectos ideales son depositados en él y de esta forma asume funciones del ideal del Yo como representante de las restricciones que el Yo debe obedecer, pero también como objeto de amor.

Al ser el representante de la "conciencia moral", el docente facilita que el alumno organice las normas en el plano simbólico y esto favorece en sí, la organización de otros contenidos simbólicos como son los temas escolares, facilitando de esta manera el aprendizaje.

El docente al ser visto como objeto de amor (en tanto modelo de las perfecciones a las que Yo aspira), facilita una transferencia positiva que genera la posibilidad de

²²⁶v. Supra. "Los imaginarios de la formación docente"

²²⁷S. Freud. "Psicología de las masas..." Obras Completas, Vol. XVIII, p. 109-110.

influencia (sugestibilidad) esto permite que el alumno se deje "dirigir" por el maestro. La demanda de amor que se vehiculiza en la transferencia, coloca al alumno a la expectativa de lo que dice y hace el maestro (ideal del Yo) favoreciendo el aprendizaje y la identificación. Aquí la relación "amorosa" alumno-maestro puede sustentarse en la fantasía: "si aprendo y hago lo que el maestro me dice podré obtener como recompensa su cariño y reconocimiento" tal y como se espera que el líder ame a los miembros del grupo que lo obedecen.

La transferencia del "ideal del Yo" al maestro, permite que éste establezca una **relación de poder** con el alumno, que puede ser sutil o explícita y que implica la posibilidad de dominar o dirigir las acciones posibles de los estudiantes²²⁸.

El ejercicio de este poder puede llevarse a cabo de forma evidente a través del empleo de la fuerza o bien de manera sutil por medio de la sugestión, la seducción o la inducción de formas de comportamiento gracias a la identificación ya los vínculos transferenciales que se favorecen.

Muchas de las formas sutiles del ejercicio del poder se sostienen gracias a la transferencia en tanto demanda de amor, que es también demanda de reconocimiento: El alumno busca el reconocimiento (y el amor) del profesor; a su vez el docente busca también el reconocimiento de su discípulo. En ocasiones en esta búsqueda mutua de reconocimiento puede haber "enfrentamientos", pues el deseo de uno a veces tropieza con el del otro (ya que el reconocimiento tiene dos caras: "el deseo de ser amado, pero también el deseo de dominar".).

El maestro desea que sus alumnos lo quieran, lo estimen y lo respeten, por sus cualidades, su saber, sus valores, su presencia, su simpatía, etc. Pero también desea "moldear" a sus alumnos para hacer de ellos una creación que pueda exhibir y de la cual se sienta orgulloso. Quiere dirigir pero a la vez desea ser amado por aquellos a los que dirige o domina.

El alumno, por su parte, desea atraer la atención y los cuidados del maestro, desea ocupar un lugar privilegiado en relación a sus compañeros, desea el amor exclusivo del

²²⁸Esta concepción de poder retoma las ideas de Michel Foucault. Cf. Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. **Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica**, UNAM, México, 1988, pp. 236-240.

maestro, y ¿por qué no? llegar a rebazarlo en saber y cualidades.

En esta búsqueda de reconocimiento se da un conflicto que bien podría explicarse a partir de la "Dialéctica del Amo y el Esclavo" que señala Hegel²²⁹: El deseo de reconocimiento inherente al ser humano, hace que los hombres se enfrenten como adversarios, pues todos desean lo mismo. La lucha ocurre debido a que los adversarios han de constituirse como desiguales, uno debe temer al otro, debe abandonar su deseo de reconocimiento y satisfacer el deseo del otro, debe reconocerlo como su "Amo" y reconocerse a sí mismo como subordinado del amo. En esta dialéctica de las relaciones, el sujeto es siempre y necesariamente "amo" o "esclavo" en relación con el otro. El sujeto ha de reconocerse y ser reconocido por el otro en uno de estos lugares y viceversa.

En la relación educativa se puede reproducir esta pugna por el reconocimiento y el proceso educativo se convierte en una "guerra" en la que el maestro buscará como aliados a los alumnos "obedientes" que él considera como sus creaciones y reflejan la imagen de su éxito (Alumnos que lo reconocen y a la vez le procuran el reconocimiento de sus colegas y autoridades). Los enemigos serán los alumnos "desobedientes" y "reprobados", depositarios de todo lo malo. "chivos expiatorios" de la relación educativa.

Todo esto representado, como quien dramatiza una obra, frente a una mayoría de alumnos expectantes (con desempeño académico regular) que son testigos de las batallas y han de guardar culto al tirano y cuidarse de no caer en actividades y conductas que los ubiquen como "enemigos".

A este respecto Daniel Gerber señala:

"Se corre el riesgo entonces de que la relación pedagógica sea el campo en el cual el maestro tiene que adecuarse a una imagen de perfección, (ideal del Yo) con todo el sufrimiento que esto trae aparejado, y busque satisfacer tal ideal narcisista a través del alumno, quien se sentirá rebajado a la condición de mero instrumento de la autoestima del maestro. entonces, si el alumno no responde en función de las expectativas del maestro (si no lo reconoce), si se muestra también como sujeto deseante, carente de ser, la

²²⁹A. Kojere. "la dialéctica del amo y el esclavo" en Hegel, Ed. Pléyade, Buenos Aires, pp. 16-18.

omnipotencia de aquél se ve cuestionada y el conflicto se reaviva".²³⁰

No sólo el deseo de reconocimiento puede hacerlos entrar en conflicto, paradójicamente el "deseo de saber" puede presentar esta contradicción: "En la enseñanza el deseo de saber del alumno choca contra el deseo del maestro... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno".²³¹

El maestro puede tener un deseo ambiguo de que sus alumnos aprendan, pues desea que adquieran el saber que les enseña, pero no todo, pues ya no tendría que enseñarles y el saber que lo sostiene como ideal y le permite el ejercicio del poder, lo perdería y con él el reconocimiento de sus discípulos.

El alumno por su parte, tiene también un deseo ambiguo de aprender, porque los contenidos y la educación en general han sido asociados a "males necesarios", "se tiene que pasar por la escuela, es parte de la vida". Lo que en ella se aprende no son los contenidos (que no tienen un significado y una aplicación en la cotidianidad de los alumnos), sino las formas de relación: lo que en verdad importa es obedecer al maestro, demostrarle que uno hace, dice y piensa lo que él espera.

Aunque transferirle ideal del Yo al maestro pueda tener efectos positivos para el aprendizaje, los deseos inconscientes pueden hacer fracasar las mejores técnicas pedagógicas, los programas más completos y las mejores intenciones conscientes de los agentes educativos.

Así como en el tratamiento analítico la transferencia positiva favorece el análisis, en la enseñanza favorece el aprendizaje, Sin embargo, cuando esta transferencia positiva se ve intensificada y el maestro es colocado transferencialmente como Yo ideal, el efecto puede ser negativo.

²³⁰ Daniel Gerber. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" Raquel Glazman. (comp) *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP-El caballito, México, 1986, p. 49.

²³¹ Maud Mannoni. *La educación imposible*, Ed. siglo XXI, México, 1981, p. 35.

Cuando el alumno ubica al maestro como Yo ideal establece con él una relación marcada por el privilegio de lo imaginario, que caracteriza a esta formación intrapsíquica narcisista. El docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta una "enamoramiento" narcisista, que implica la sobre estimación del objeto a expensas del Yo, lo que tiene como consecuencia que el Yo y sus funciones se vean mermados por la imagen subyugante del objeto, que ha sido investido de la libido narcisista que antes tenía el Yo.

Las funciones cognoscitivas del Yo, entre otras, se ven perturbadas por el enamoramiento intenso que provoca la transferencia del Yo ideal, esto lejos de favorecer el aprendizaje lo obstaculiza. como se privilegia el orden imaginario, los conocimientos y el saber organizados en el plano simbólico pasan a un segundo termino.

La transferencia positiva cuando se ve intensificada hasta el enamoramiento narcisista, hace que el alumno pierda todo interés por el aprendizaje y por los contenidos académicos, únicamente le interesa el maestro en tanto él es visto como su Yo ideal. De tal forma se establece una relación especular en la que se ama a sí mismo a través de amar al maestro.

El alumno fascinado por su Yo ideal transferido, demanda de éste un amor correspondido. Si contratransferencialmente el maestro satisface la demanda se inaugura un encantamiento, que por idealizado e imaginario no tardará en romperse generando intensos reproches.

Si por el contrario, contratransferencialmente el profesor no corresponde a la demanda de amor, la transferencia positiva puede trocarse en negativa.

De cualquier modo tanto la transferencia positiva del amor intenso, como la transferencia negativa, obstaculizan el aprendizaje (así como lo hacen con el tratamiento en la terapia).

Como puede apreciarse la reacción contratransferencial del maestro frente a la transferencia del alumno estructura el campo dinámico de la relación y determina en buena medida el aprendizaje. Se puede afirmar que se aprende por amor. Si el maestro no responde a la demanda transferencial de amor del alumno al ubicarlo como "Ideal del Yo" o "Yo ideal", y logra dirigir esta investidura libidinal que se le transfiere

al conocimiento del objeto, el aprendizaje será posible, de lo contrario la transferencia se convertirá en una seria resistencia.

Si contratransferencialmente el docente no se engancha con la demanda de rol que el alumno le hace a través de la transferencia, el aprendizaje es viable e incluso favorable en algunos casos porque esto facilita la sublimación, pues las cargas libidinales ahora se transfieren a los objetos culturales y al aprendizaje.

Ahora bien, hemos visto algunos vínculos transferenciales en la relación educativa con sus respectivos efectos, pero ¿cómo es que se configuran en campos dinámicos de relación? los vínculos transferenciales que van estructurando campos dinámicos en las diferentes situaciones educativas se configuran a partir de pautas de comunicación.

Recordemos que en toda comunicación existen dos aspectos el referencial y el conativo,²³² El aspecto referencial e el contenido del mensaje que se transmite. Mientras que el aspecto conativo se refiere a la forma en que debe entenderse el mensaje y por lo tanto a la relación que se establece entre los comunicantes. Siguiendo a Batenson y a Watzlawick, podemos decir que el aspecto relacional o conativo califica y clasifica al contenido, de tal modo que constituye una metacomunicación, puesto que a través del aspecto conativo se transmite una información acerca de cómo ha de entenderse el contenido del mensaje.

Al llevarse a cabo una comunicación, se transmite un mensaje con contenido explícito, pero a la vez se informa al interlocutor el tipo de relación que se establece con él, a partir del lugar en que se le ha colocado y del lugar en que el emisor a su vez, se ha ubicado, lugares imaginarios determinados por el vínculo transferencial que se establece entre los comunicantes.

A través de la transferencia se establece una metacomunicación en la que se demanda al otro comportarse de la misma manera que nosotros imaginamos lo haría aquel personaje con el que se ha identificado al receptor en la transferencia.

En el aula la comunicación que instaura el maestro con sus alumnos, está marcada por la relación transferencial que

²³² Paul Watzlawick. *Teoría de la comunicación humana*, Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, pp.52-56.

los alumnos establecen con él: los estudiantes ven en el profesor un sujeto que tiene un saber y en función de esto ellos lo reconocen como un maestro y se reconocen a sí mismos como alumnos. De tal manera que cualquier mensaje que envíe el maestro, sea cual fuere el contenido, estará "revestido" por la autoridad que el saber y la institución le confieren al maestro. Por más democrático y autogestivo que quiera ser, sus mensajes estarán revestidos de "autoridad", la cual se ve reforzada subjetivamente por la transferencia de sus alumnos que lo ubican en un lugar superior, el lugar de las figuras de autoridad que internalizado a lo largo de su vida.

Y en función de la figura de autoridad con la que se le identifique será la connotación del vínculo transferencial que se constituya: de respeto, de rebeldía, de sumisión, de resistencia, etc.

El maestro a la vez que enseña los contenidos de su materia, transmite una metacomunicación que por lo general tiende a afirmar contratransferencialmente el lugar de autoridad que los alumnos le transfieren y la institución le otorga. Puede hacer gala de citas, palabras, técnicas o fórmulas escritas en el pizarrón, para comunicar no sólo los contenidos, sino también que él en efecto domina un saber y muchas veces este saber, investido de palabras y fórmulas complejas, es difícil de entender, de tal manera que el alumno no tendrá fácil acceso al saber del maestro, y por lo tanto no se agotará fácilmente el saber docente, manteniendo así un lugar de superioridad.

En la relación maestro-alumno, se establece una interacción complementaria²³³, donde el maestro ocupa una posición superior y los intercambios comunicativos refuerzan esta diferencia a través de los mensajes conativo-relacionales.

La transferencia de los alumnos dinamizan contratransferencias en el maestro y viceversa, estableciendo un "enganche", que se va convirtiendo en un circuito de "retroalimentación recíproca".²³⁴ De tal modo que el campo de relación maestro-alumno termina por estabilizarse y rigidizarse alrededor del eje transferencia-contratransferencia. En consecuencia las pautas de relación y comunicación se estereotipan dificultando el cambio en la relación pedagógica.

²³³ *Ibid.*, pp. 68-71.

²³⁴ Bertha Blum, *Ob. cit.* p.15.

El análisis de las situaciones de difícil manejo permite estudiar los campos dinámicos de relación que ahí se establecen a la vez, que posibilitan investigar las reacciones contratransferenciales de los maestros frente a ellas, brindando la posibilidad de cambiar paulatinamente algunas actitudes. Esto se logra a través de un modelo de investigación-intervención que denominamos "Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados" que constituyen la metodología de este trabajo.

5. EL GRUPO DE FORMACIÓN PSICOANALÍTICAMENTE ORIENTADO: RECURSO DE INVESTIGACION-INTERVENCION EN LA RELACION EDUCATIVA.

En las Ciencias Sociales y especialmente en la Psicología, las cuestiones epistemológicas y metodológicas son, con frecuencia, fuente de controversias y debates²³⁵, que no pueden pasar desapercibidos para quienes realizamos un trabajo de investigación, porque en toda investigación, subyace una concepción de ciencia (explícita o implícita) que determina, en buena medida, el objeto de estudio y la manera de abordarlo.

Sería extenso plantear los diversos enfoques epistemológicos y metodológicos que existen, además de que los planteamientos al respecto son múltiples y es difícil abarcarlos. Nos conformaremos con tratar de hacer algunas precisiones que permitan ubicar este trabajo en la constelación de propuestas existentes en este campo.

En primer lugar es necesario ubicar este trabajo dentro de las dos grandes estrategias epistemológicas que rigen las investigaciones en Ciencias Sociales: La perspectiva verificacionista y la estrategia constructivista, siendo ésta última concepción la que rige esta investigación.

El enfoque verificacionista concibe a la investigación desde una postura positivista de la teoría, el método y la realidad: "Supone un proceso lineal que parte de una hipótesis, la que se verifica mediante la operacionalización

²³⁵ Manuel Castells y E. de Ipola. *Epistemología y Ciencias Sociales*, UAM-I, México, 1983; J.A. Miller y T. Herbert *Ciencias Sociales: ideología y conocimiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1979; J.M. Mardones y N. Ursúa. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. E. de Fontamara, México, 1987; H. Zemelman (comp.). *Método y teoría del conocimiento. Un debate. Revista Mexicana de Sociología* (México), UNAM, Año XLIX, No. 1., Enero Marzo, 1987. N. Braunstein et. al. *Psicología: Ideología y Ciencia*, Ed. siglo XXI, México, 1979; Ziziensky, David, (comp.). *Métodos de investigación en psicología y psicopatología*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977; D. Deleule. *La psicología, mito científico*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1972; N. Heather. *Perspectivas radicales en Psicología*, CECSA, México, 1978; C.L. Sastre. *La psicología, red ideológica*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974; estos son sólo algunos textos que pueden consultarse sobre el debate epistemológico y metodológico en C.S.

cuantitativa de las variables. Se dice que así se logran conocimientos **objetivos**²³⁶.

La estrategia constructivista, concibe a la investigación como un proceso de construcción, donde el objeto es construido a partir de los cuestionamientos que se haga un sujeto en torno a un aspecto de su práctica cotidiana, que se constituye en un campo problemático²³⁷.

Para la postura constructivista tanto el objeto como el método para abordarlo se construyen.

El objeto de investigación, entonces, no es un aspecto evidente de la realidad que aparece de manera espontánea y se ofrece a la curiosidad del investigador; es, más bien la objetivación delimitada de un acontecimiento visto como un problema²³⁸.

La construcción del objeto implica objetivar la realidad cotidiana, es decir, sacarla de su "irrelevancia", hacerla accesible y significativa, comprender lo que ocurre en ella y encontrarle un sentido. En este proceso de construcción del objeto, el investigador hace intervenir primero: sus creencias, prejuicios y explicaciones, y después sus referentes teóricos.

Al confrontar su conocimientos con la realidad, irá delimitando un aspecto, que cada vez cobrará mayor claridad como problema y se constituirá en objeto de investigación.

El método se construye en correspondencia al objeto. Se parte de la reflexión crítica de las estructuras teórico-

²³⁶ Juan Luis Hidalgo. **La investigación educativa. Una estrategia constructivista**, Paradigmas Ediciones, México, 1992, p. 196.

²³⁷ **Ibid**, pp. 5-20.
La perspectiva constructivista parte principalmente de los planteamientos dialéctico-materialistas en epistemología, así como de las aportaciones de Jean Piaget, y los estructuralistas. Dentro de sus fuentes están entre otros, autores como Karel Kosik Michel Foucault y Jurgen Habermas y tiene como principales representantes en México a J.L. Hidalgo **Ibid**, p. 5-10 y Hugo Zemelman. "Razones para un debate epistemológico" **Rev. Mex. de Sociología**, UNAM, No. 1, Vol XLIX, Enero-Marzo, 1987, pp 1-10. **Uso crítico de la teoría**, Ed. Universidad de las Naciones Unidas y el Colegio de México, México, 1987.

²³⁸ J.L. Hidalgo, **Ob.cit.**, p 49-53.

conceptuales que sustentan la construcción del objeto. De la reflexión de esos criterios, teóricos, se pasa a la selección y construcción de los procedimientos, las técnicas y los instrumentos para abordar el objeto estudiado.

El método, entonces es mucho más que una mera descripción detallada de pasos en los que se establece la forma en que han de utilizarse los instrumentos para recabar datos objetivos y verificar hipótesis. Se refiere más bien, a la manera en que el investigador confronta: sus referentes teóricos, su lógica para llevar a cabo el proceso y los instrumentos de que dispone para estudiar el objeto dentro de la realidad problemática en la que investiga.

En este sentido no puede hablarse de un método científico, único y universal que pueda aplicarse a toda investigación de manera "a priori". Como tampoco puede hablarse de que al seguir el método científico, se garantiza que el resultado obtenido tiene este carácter. "no es el método el que, por ser científico da valor de conocimiento a su resultado. Es la estructura compleja de objetos de conocimiento, conceptos teóricos y procedimientos apropiados la que permite asignar a estos últimos el valor de métodos científicos"²³⁹

Trataremos de ubicar los procedimientos que se siguieron en este trabajo dentro de algunas de las perspectivas metodológicas existentes.

5.1. UBICACION METODOLOGICA.

De acuerdo al tipo de investigación en función del manejo de variables, este trabajo se puede considerar como una investigación Ex post facto.

En la investigación ex post facto ("después del hecho") no hay "control directo de variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables"²⁴⁰. Tal es el caso del objeto de estudio que nos ocupa: los vínculos transferenciales que los maestros de educación básica establecen con sus alumnos.

²³⁹Marcelo Pasternac "Introducción al problema de los métodos en Psicología". N. Braunstein et. al. Ob. cit., p. 100.

²⁴⁰Fred N. Kerlinger. Investigación del comportamiento Ed. Interamericana, México, 1975, p. 395.

Dentro de los estudios ex post facto se engloban la mayoría de los métodos de investigación descriptiva²⁴¹ y no experimentales, como por ejemplo: los estudios de casos correlacionales, de desarrollo, encuestas por muestreo, investigaciones con método clínico, etc.

En la investigación que nos ocupa se eligió el estudio de caso como el procedimiento más idóneo para acercarnos al análisis de la contratransferencia de los maestros de educación básica hacia los alumnos.

El estudio de caso es "un análisis en profundidad de un sujeto [...] un grupo reducido de sujetos considerados globalmente. En todo caso se observan las características de una unidad individual, como por ejemplo un sujeto, una clase, [un grupo] una escuela, una comunidad, etc. El propósito consiste en indagar profundamente y analizar intensivamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de la unidad en vista a establecer generalizaciones acerca de la población a la que pertenece"²⁴².

El estudio de caso permite hacer "un examen intensivo o completo de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico a lo largo del tiempo."²⁴³ esto facilita el conocimiento y la comprensión de todo fenómeno dentro de su contexto social o situacional.

Walker define el estudio de caso de una manera particular que caracteriza al sentido en que lo retomaremos en este trabajo; para este autor el estudio de caso "es el examen de un ejemplo en acción"²⁴⁴.

El carácter de examen implica la intención de analizar, examinar algo para comprenderlo. "El propósito de esa comprensión puede ser explicativo, descriptivo y/o

²⁴¹Rafael Bisquerra. *Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica*, Ed. CEAC, Barcelona, 1989, pp. 217-218.

²⁴²Ibid.127

²⁴³Denny apud Carlos Marcelo, et. al. "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica". *El estudio de caso en la investigación y formación del profesorado*, Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1991, p.12.

²⁴⁴Walker apud Loc. cit.

exploratorio"²⁴⁵. En nuestra investigación el carácter será esencialmente exploratorio pues se pretende aproximarnos a conocer algunas reacciones contratransferenciales de los maestros de educación básica hacia sus alumnos, a través de un trabajo grupal, que hasta donde tenemos noticias, no se había empleado antes, además de que sobre este tema no se conocen estudios de campo sistemáticos que permitieran realizar en base a sus resultados una investigación con mayor profundidad. Su carácter esencialmente exploratorio no impide que nos aproximemos a intentar algunas explicaciones de los fenómenos que aparezcan, respaldados en los fundamentos teóricos de este trabajo, así como en las evidencias mismas del caso.

El carácter de ejemplo que señala Walker delimita de manera natural la unidad o integridad fenomenológica del caso, pues un ejemplo "es una unidad de estudio individual, que puede ser un marco, un individuo, una organización, un conjunto unitario de documentos, un acontecimiento particular o un programa"²⁴⁶.

El estudio del caso proporciona "referencia documental para el debate de la práctica [...] Esta es una función simple pero importante [...] Es preciso que la experiencia personal se refiera a casos catalogados para que resulte accesible públicamente. Los estudios de casos resultan importantes como prueba"²⁴⁷.

El carácter activo del caso como "ejemplo en acción", hace referencia al dinamismo del fenómeno estudiado, pero especialmente a la necesidad de considerar el contexto real en el que se produce (en el que se desenvuelve su acción).

Se optó en este trabajo por el estudio de caso porque coincide con las recomendaciones de los metodólogos para investigaciones semejantes a la nuestra: "un estudio de caso es apropiado cuando se examina un suceso contemporáneo, cuando las variables relevantes no pueden ser manipuladas y [...], cuando separar el fenómeno de estudio de su contexto de ocurrencia sería manipular y desvirtuar el mismo. [...] las cuestiones de investigación que se plantean preguntas del

²⁴⁵ *Ibid*, p. 13.

²⁴⁶ *Loc. cit.*

²⁴⁷ Lawrence Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*, Ed. Fontamara, Barcelona, 1987, p. 84.

tipo 'como' y 'por que' en relación a esos posibles sucesos, responden bien al uso de estudios de caso"²⁴⁸.

En nuestro estudio no podemos separar el análisis de las contratransferencias de los maestros de las situaciones educativas en las que ocurrieron, especialmente si suponemos que la transferencia y la contratransferencia son el eje del campo dinámico de la relación educativa en toda situación de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en el campo de la Psicología se reconoce que el estudio de caso es "estudio exhaustivo del sujeto para establecer relaciones causales que han ido arrojando luz sobre los intrincados procesos inconscientes que constituyen la base de la personalidad y comportamiento del individuo"²⁴⁹, lo cual justifica plenamente su empleo en esta investigación cuyo objeto de estudio son procesos inconscientes.

Cabe señalar que tanto en el campo clínico como en el educativo, el estudio de caso se ha convertido en un procedimiento de investigación privilegiado: "El estudio de caso ha representado desde siempre para el psicólogo clínico, como recurso metodológico, una de las principales bases en los que apoyará su quehacer profesional."²⁵⁰; "Las principales teorías psicológicas acerca de la génesis, desarrollo y tratamiento de los trastornos clínicos, se han originado en informes detallados de casos; tal y como ocurre en las aportaciones de Freud, Meyer, Breuer, Rogers, etc."²⁵¹.

En el campo educativo, el estudio de caso "se está convirtiendo en herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza-aprendizaje [...] además, no representa sólo una estrategia de investigación sino que puede convertirse también en una metodología apropiada para desarrollar en los profesores actitudes y habilidades reflexivas. Ello es así en la medida en que los casos presentan ejemplos, viñetas, escenarios, etc. de situaciones reales que pueden ser

²⁴⁸ Carlos Marcelo, *Ob. cit.*, p. 14.

²⁴⁹ Cristina Heredia y Asunción Valenzuela. "Estudio de Caso. Inducción a la Psicología Científica, Antología Metodológica, Ed. UNAM (Facultad de Psicología), México, 1991, p. 6.

²⁵⁰ *Loc. cit.*

²⁵¹ *Ibid*, p. 7.

analizadas desde diferentes perspectivas y niveles cognitivos [...]"²⁵².

En esta investigación se tomará como estudio de caso el trabajo realizado en un grupo de maestros de educación básica, siguiendo un diseño de trabajo grupal especialmente construido para esta investigación al cual hemos denominado: "Grupos de Formación psicoanalíticamente Orientados", que retoma elementos de diversas propuestas de trabajo con grupos aunque toma distancia de ellas; en el siguiente apartado se exponen las características de esta propuesta de trabajo grupal.

Es pertinente destacar que el trabajo en grupos con fines de investigación no es algo nuevo, incluso en algunos textos²⁵³ se hacen algunas precisiones metodológicas (y epistemológicas) para establecer la formalidad requerida en este tipo de investigaciones.

Margarita Baz, por ejemplo, enfatiza la importancia del "análisis del material de grupo producido en un espacio-tiempo encuadrado por dispositivos grupales"²⁵⁴ como una forma importante de investigación.

Jesús Ibañez en su extenso y bien fundamentado libro²⁵⁵ sobre los grupos de discusión como método de investigación, caracteriza las investigaciones con grupos a diferencia de las investigaciones por encuestas: "Las investigaciones mediante "grupos de discusión" difieren en dos aspectos fundamentales de las investigaciones mediante encuesta estadística: el diseño es abierto y en el proceso de

²⁵²Carlos Marcelo. *et. al.* Ob. cit., p.11

²⁵³Gilles Ferry. *El trabajo en grupo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1977. Gilles Ferry. *El psicólogo en la clase*, Ed. Paidós, Barcelona, 1991. Ada Abraham. "El grupo de autoaprendizaje." *El mundo interior de los enseñantes*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987. Jesús Ibañez. *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979. Eugenia Vilar "El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación social", *Tramas. Revista de psicología*. (México), UAM, No. 1, Diciembre 1990, pp.99-110. Margarita Baz. "La concepción operativa de grupo y la búsqueda de nuevos caminos de investigación". *Revista Ilusión Grupal*, (Cuernavaca, Mor.), No. 5, 1991. Beatriz Ramírez *et. al.* *Discusión colectiva entre trabajadoras*, SITUAM, México, 1987, (Cuadernos de formación sindical).

²⁵⁴Margarita Baz. *Art. cit.*, pp. 91-92.

²⁵⁵Jesús Ibañez. *Ob. cit.*, p. 263.

investigación está integrada la realidad concreta del investigador"²⁵⁶ Mas adelante explica:

"En la encuesta estadística [...] el diseño es cerrado [...] cuando se inician las entrevistas tienen que estar formados todos los instrumentos de investigación [...]; la información excedente del plan de diseño-contexto [...] - se pierde como ruido.

"El grupo de discusión exige, en cambio, un diseño abierto y una integración de los investigadores, como seres concretos, como sujetos en proceso porque el investigador interviene en el proceso de investigación [...] el diseño es abierto porque el investigador interviene como sujeto en proceso: los datos producidos en el proceso de investigación se imprimen en el sujeto en proceso de investigación - modificándolo, esta modificación, le pone en disposición de registrar [...] de nuevo datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable".

Como puede apreciarse en esta cita queda de manifiesto la riqueza del trabajo grupal con fines de investigación y, al respecto Eugenia Vilar comenta:

"el grupo se presenta como un lugar de mediación: un dispositivo grupal será uno de los 'espacios' más apropiados para llevar a cabo la labor de la investigación y la intervención. En tanto éste, al actuar como analizador, como una parte del camino que se perfila al estructurar la intervención por medio de un encuadre, provocará el efecto de desenmascaramiento de relaciones y de toma de conciencia colectiva a partir de la cual es posible el surgimiento de condiciones para el cambio"²⁵⁶.

Para la presente investigación se construyó un modelo de trabajo grupal que ha resultado productivo, en el siguiente apartado se expondrá este modelo, y posteriormente se explicará como se llevó a la práctica.

²⁵⁶ Loc. cit.

²⁵⁶ Eugenia Vilar Peryri Art. cit. pp. 108-109.

5.2. GRUPOS DE FORMACIÓN PSICOANALÍTICAMENTE ORIENTADOS

"Los grupos de formación Psicoanalíticamente Orientados" (GFPO) son una propuesta teórico-metodológica construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales. La propuesta se enmarca dentro de los modelos de "Formación Psicosociológica", desarrollados especialmente en Francia, a partir de 1956.

Para ubicar esta propuesta, revisaremos en primer lugar la concepción de formación de la que partimos, después nos referiremos a los grupos de formación, destacando las características esenciales de los G.F.P.O.

En el campo educativo, por formación se entiende, de manera general, a la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional. Dentro de este campo, algunos autores²⁵⁹, sostienen incluso, que la formación puede llevarse a cabo en la práctica misma; es decir, se acepta que la práctica funciona también como un proceso de formación, debido a que, gracias a ella, se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos obtenidos en la formación inicial.

En el campo del psicoanálisis y la psicología, la formación, cobra una precisión particular: Apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos²⁶⁰, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social.

Para los psicoanalistas de grupo y psicólogos, puede establecerse una distinción entre enseñanza y formación²⁶¹. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de

²⁵⁹ Gilles Ferry. *El trayecto de la formación*, Ed. Paidós, México, 1990, pp. 52 - 53.

²⁶⁰ René Käs, et. al., *El trabajo Psicoanalítico en los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 12.

²⁶¹ *Ibid*, pp. 12 - 13.

intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la formación, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a: las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que desarrollarán en ellas.

"Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros"²⁶².

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco una enseñanza puede ser equivalente a la formación. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el "qué hacer" y "qué ser" de la persona en formación.

Siguiendo con este enfoque (psiconalítico y psicossociológico) entendemos por formación: Un proceso de construcción del sujeto a través del cual, va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender²⁶³ y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

La formación entonces es un proceso de transformación de sí mismo: de sus representaciones, actitudes, vínculos, conductas, etc., en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias.

Este proceso conlleva, necesariamente, la constitución de una nueva identidad, en la que los otros juegan un papel trascendental.

La identidad profesional, es el resultado de un entrecruzamiento de múltiples imaginarios: **El personal**, cargado de deseos, manifiestos en fantasías, investido de modelos de identificación (reales o ficticios) actualizados

²⁶² Ibid, p.13 (El subrayado es nuestro).

²⁶³ Esta concepción retoma algunos elementos de la propuesta de Gilles Ferry. **El trayecto de la formación**, Ed. paidós, México, 1990, pp. 52-53.

en vínculos transferenciales. **El institucional:** Establecido en Planes y Programas de Estudio y en el "Perfil del Egresado", que se ven "enriquecidos" por los imaginarios que de la profesión transmiten los maestros en sus clases. **El laboral,** manifiesto en los perfiles de puestos que pretenden establecer los requerimientos del trabajo. **El cultural,** "plasmado" en el conjunto de representaciones sociales, cargadas de creencias y valores en torno a la profesión, que se constituyen, en ocasiones, en verdaderos mitos.

A lo largo de la formación, el sujeto va construyendo su identidad, resultante de estos imaginarios, y en relación a ella orienta su particular forma de ejercicio profesional.

Los grupos de formación, constituyen el espacio privilegiado para el análisis de estos imaginarios y la manera en que influyen en el desempeño profesional.

LOS GRUPOS DE FORMACIÓN

Los Grupos de Formación o Grupos "T" (Training Group) surgen en Bethel (Maine, E. U.) en 1947, creados por los discípulos de Kurt Lewin, inspirados en la teoría de la "Dinámica de los Grupos". Su objetivo inicial consistía en sensibilizar a los participantes en los procesos relacionales, para facilitar su comprensión.

Con el tiempo estos grupos permitieron el análisis y la intervención en procesos intersubjetivos en prácticas cotidianas.

A partir de los años 50's, en Francia, estos grupos cobran gran interés y extienden su aplicación al campo educativo, al laboral y al clínico.

Los grupos se constituían de 10 o 15 participantes reunidos por su interés en un objetivo general: El conocimiento de las relaciones interpersonales y de los fenómenos grupales. El grupo contaba también con un monitor y uno o dos observadores.

El monitor tenía el papel de ayudar al grupo a comprender los obstáculos por los que atravesaba en su trabajo colectivo, sin fijar objetivos o roles, sin intervenir en las comunicaciones o impedir las tensiones que surgían en la discusión.

El observador se mantenía al margen de participar en el grupo, su función era la de consignar la dinámica para facilitarle al monitor la comprensión de los fenómenos del grupo. Sólo en ocasiones el observador devolvía al grupo algunas de sus observaciones. Cabe aclarar que por lo general los grupos "T" se desarrollan sin observadores establecidos y el monitor cubre entonces esta función.

Los grupos "T", en su origen, se caracterizaron por ser sumamente "inestructurados". No existían temas previos de análisis, ni objetivos particulares definidos y el monitor sólo podía intervenir para hacer una "reformulación" (una reflexión sobre la manera en que ve al grupo) o una "interpretación"²⁶⁴ (hipótesis que se formula sobre las causas implícitas de la dinámica grupal).

A raíz de las experiencias con los grupos "T" se desarrolla en Francia toda una corriente psicossociológica sobre la Formación y diversos modelos de trabajo grupal para llevarla a cabo. En nuestros días esta corriente sigue dando frutos tanto teóricos como metodológicos aplicados en un gran número de campos y prácticas sociales. La psicossociología también ha sido fuente de inspiración de movimientos tan importantes como el "Institucionalista"²⁶⁵ que han dejado su huella en la sociología, la Psicología Social, la Pedagogía y la Psicoterapia.

De entre los múltiples modelos de trabajo grupal que desarrollan intervenciones en el campo de la formación y tienen injerencia en las prácticas sociales, podemos señalar:

1. "Grupo T", "Grupo de Diagnóstico", "Grupo de evolución" o "Grupo de Base".
2. "Taller de responsabilidad".
3. Grupos y Talleres de "Pedagogía Institucional".
4. "Grupos No-directivos" de inspiración Rogeriana.
5. Experiencias de formación con el enfoque del "Grupo Operativo".
6. "Seminarios Analíticos de Formación".
7. "Grupos Balint".

²⁶⁴ Georges Lapassade, et. al. "Los "stages" de formación psicossociológica. Los seminarios de formación". *La Psicossociología en sus aplicaciones*, ed. Marova, Madrid, 1971, p. 141.

²⁶⁵ Georges Lapassade, "El movimiento institucionalista", *Socionálisis y Potencial Humano*, Gedisa editor, Barcelona, 1980, pp. 95-170.

Nosotros hemos construido un modelo que retoma algunos elementos de los anteriores, pero sobre todo que responde a las necesidades de investigación - intervención en nuestro país, a esta propuesta la denominamos: Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados.

EL MODELO GFPO

Esta propuesta retoma en primer lugar el interés de los Grupos de Formación Psicosociológica, por intervenir en las relaciones interpersonales de las prácticas sociales de los participantes en un grupo.

Partimos de la premisa de que el grupo es un espacio privilegiado en donde se entrecruzan los determinantes subjetivos institucionales y sociales. Es también, un dispositivo que permite analizar en el "aquí y ahora" del grupo, lo que ocurre en el "allá y entonces" de las prácticas en las instituciones (familia, escuela, trabajo, etc.) para conocer y comprender los diversos niveles de determinación. Este análisis permite simbolizar los imaginarios (discriminarlos, nombrarlos y rastrear los deseos y demandas que les subyacen), para llevar a cabo un trabajo de elaboración que implica: Reconocer los vínculos transferenciales que establecen en sus prácticas las "pautas automáticas de conducta"²⁶⁶ que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan, para comenzar a movilizar la manera en que se realizan estas prácticas cotidianas y, en última instancia, promover un cambio en ellas²⁶⁷.

A diferencia de los "Grupos T" que privilegian como sustento teórico la "Dinámica de los Grupos", los GFPO se fundamentan principalmente en el Psicoanálisis.

Otra diferencia radica en que los "Grupos T" parten de un objetivo bastante abierto: el análisis y la experiencia de

²⁶⁶ "Una pauta de conducta es, pues, una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto. Estas pautas de conducta son modos privilegiados de comportamiento que el sujeto ha seleccionado (no siempre conscientemente) de entre todos los modos posibles, y que en su conjunto caracterizan la personalidad de dicho sujeto". Carlos Zarzar Charur, "Conducta y Aprendizaje", *Antología del curso, introducción a la coordinación de grupos de aprendizaje*, CISE UNAM, México, 1983.

²⁶⁷ Michael Balint se propone obtener un "limitado pero considerable cambio en la personalidad de los participantes", véase el *Médico, el paciente y la enfermedad*, Tomo II, Ed. Libros Básicos, Bs. As., 1961, p. 159 - 162.

los procesos que se vivan en el grupo. Para esto se requiere de no fijar una tarea de antemano, los temas de discusión, son abiertos y elegidos en el grupo mismo, sin que el monitor participe de ello.

En los GFPO se retoma la idea de los "Grupos Balint", en especial del manejo que hace de estos grupos la Dra. Bertha Blum Grynberg²⁶⁸, al centrar el trabajo en el análisis de situaciones de difícil manejo, destacando en especial las respuestas contratransferenciales que cada participante llevó a cabo frente a la situación que relata. Los GFPO son grupos de "Análisis Situacional" y ésta característica permite focalizar problemas de la práctica cotidiana, analizarlos en sus determinantes y tomar conciencia de la contratransferencia que movilizan y las implicaciones de éstas en la situación.

Los "Grupos T" quedan limitados al estudio de sí mismos (Grupos centrados en el grupo), los GFPO rebasan este límite, se analizan "situaciones de difícil manejo" de la práctica cotidiana, aunque lo que ocurre en el grupo se analiza en función de que ahí se pueden actualizar transferencialmente las situaciones analizadas.

Los "Grupos Balint", son grupos homogéneos que se han empleado para el análisis de la relación médico paciente, a través de ciclos prolongados que pueden durar 6 meses, un año o más, de reuniones semanales. Cada ciclo tiene una duración preestablecida, y en él pueden incorporarse participantes del ciclo anterior con personas de "primer ingreso". La coordinación de estos grupos es más psicoanalítica en el sentido de que las sesiones se trabajan a partir del material que libremente los participantes traigan al grupo llevando a cabo asociaciones libres, señalamientos e interpretaciones con el objetivo principal de hacer conciencia en los participantes de sus reacciones contratransferenciales y elaborar las ansiedades que las dinamizan. No es un grupo terapéutico pero puede tener "efectos terapéuticos sobre el rol"²⁶⁹.

²⁶⁸ Trabajo realizado en el Hospital Infantil de México "Federico Gómez" con médicos del Departamento de Nefrología. Véase: Bertha Blum Grynberg. La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint. Trabajo Recepcional como Psicoanalista de Grupo, AMPAG, México, 1985.

²⁶⁹ René Käs y Jaime Winkler.

Los GFPO no necesariamente son grupos homogéneos, focalizan su análisis en situaciones de difícil manejo, especialmente en el eje transferencia-contratransferencia que se establece en el "campo dinámico" de las relaciones interpersonales en esas situaciones. A diferencia de los "Grupos Balint" en los GFPO generalmente se tienen pocas sesiones (en promedio doce), que se llevan a cabo en periodos cortos algunas experiencias han sido intensivas (diarias) o en periodos que no rebasan los 3 meses. La duración de las sesiones puede variar de 2 a 8 horas (con recesos cada 2 horas). El tamaño de los grupos también es variable de 5 a 35 personas.

Se trabaja empleando algunas técnicas de movilización para catalizar y facilitar el análisis de la situaciones en un menor tiempo. Estas técnicas tienen el carácter de dispositivos analizadores en el sentido de que permiten develar (desenmascarar), los vínculos intersubjetivos de una situación, así como los determinantes que la atraviesan, para tomar conciencia de las reacciones que suscitan y abrir la puerta a nuevas actitudes y posibles acciones. Lo que se espera a corto plazo es la toma de conciencia de las contratransferencias del "campo dinámico" que se establece en la situación y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en situaciones como esa. Esto genera un cambio de actitudes y en ocasiones la modificación de algunos comportamientos. A mediano y largo plazo (después de nuevos "ciclos" de formación) se pretende el cambio paulatino de las prácticas sociales.

Los GFPO son grupos de investigación-intervención, porque a la vez que se logra analizar y comprender situaciones específicas, generando valiosos productos de investigación, se interviene en diferentes niveles (unos más directos que otros) en situaciones y prácticas sociales. Pero especialmente se incide en la formación de los sujetos; es decir, en la concientización de aquello que subyace a lo que piensan, perciben y deciden, en las prácticas cotidianas.

5.3. DISEÑO DEL TRABAJO GRUPAL

El estudio de caso que se analizará es el de un grupo de maestros que asistieron a un seminario-taller que se tituló:

"Análisis de las dificultades de la práctica docente". El seminario fue convocado por una Institución de nivel superior, constó de 4 sesiones de 4 horas con 20 minutos cada una, con un intermedio de aproximadamente 20 minutos a la mitad de cada sesión, El grupo se llevó a cabo entre el 27 de octubre y el 17 de noviembre de 1992.

1. Composición del Grupo:

El grupo se integró inicialmente con 7 participantes: 4 maestros voluntarios alfabetizadores del Centro de Estudios Abiertos de "Los Reyes" la paz, una maestra de primaria un maestro de secundaria y una profesora de Universidad, una de las maestras de "Los Reyes" sólo asistió a la primera sesión. Así que el grupo quedó constituido por 6 participantes, un coordinador y una co-coordinadora.

2. Encuadre: Se acordó trabajar 4 sesiones de 4 horas 20 minutos cada una con un intermedio de 20 minutos a la mitad de la sesión, un día a la semana.

Se trabajaría en forma de seminario siguiendo la estrategia de análisis grupal que se propone para "Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados", (misma que se expuso brevemente en el apartado anterior) la cual se centra en el análisis de situaciones de difícil manejo (tal y como sugiere Michel Balint aunque con las diferencias que ya se han señalado).

3. Lineamientos de trabajo.

En el encuadre se hizo énfasis en que el trabajo seminario no se llevaría a cabo como una clase a la manera tradicional en el que el participante sólo recibe información teórica y se le adiestra en el empleo de técnicas. Más que un proceso de enseñanza-aprendizaje, se buscaba un proceso de formación en el sentido de transformación de la práctica a partir de la concientización que genera el análisis de las situaciones difíciles de su trabajo docente, especialmente aquellas situaciones problemáticas derivadas de la relación maestro-alumno, de las cuales se pondría énfasis en el análisis de las reacciones y respuestas que cada uno mostraba frente a tales situaciones (es decir se enfatizaría el análisis de la contratransferencia).

Por razones formales se entregó un programa y un documento de lecturas. Sin embargo, se explicó que el programa contenía un temario propositivo y que sería el grupo

el que determinaría que temas se abordarían de acuerdo a sus necesidades e intereses, por lo que se podrían trabajar algunos de los temas del programa, omitiendo otros e incluso agregando algunos nuevos. Esto se decidiría sobre la marcha, pues al final de cada sesión el grupo y el coordinador establecerían los temas que se abordarían en la siguiente sesión.

Las lecturas y la bibliografía que se sugería en el programa tenían la finalidad de servir como "pre-texto" para sensibilizar a los participantes y facilitar el análisis de las situaciones problemáticas de su práctica. En este sentido Estos materiales servirían como dispositivos analíticos o analizadores para "catalizar" el trabajo.

4. Técnica Grupal.

De acuerdo al modelo "GFPO" que proponemos, el trabajo se centró en el análisis de "situaciones de difícil manejo" que cada participante exponía libre y espontáneamente, así como el empleo de algunas técnicas, como: dibujos, preguntas y lecturas previas a la sesión, para "catalizar" y "facilitar" el proceso grupal.

Durante las sesiones se exploraron los distintos factores que configuran las situaciones que se planteaban, especialmente se analizó la relación maestro-alumno en las mismas, privilegiando los factores contratransferenciales de los docentes.

Se analizaron las reacciones y sentimientos contratransferenciales de los maestros, las ansiedades que subyacen a éstas, así como el rol docente en sus diversos niveles (asignado, asumido y subjetivo), los imaginarios que subyacen al rol y a la "vocación" del maestro así como las repercusiones de estos imaginarios en la práctica docente, y en las reacciones contratransferenciales de los maestros en situaciones difíciles. Se destacó también la reflexión sobre el impacto de la relación maestro-alumno en el aprovechamiento escolar, especialmente se analizó las repercusiones de las reacciones contratransferenciales de los maestros en las situaciones que planteaban.

El grupo operó sobre la contratransferencia en el sentido que señala Bauleo, tuvo "la posibilidad de girar sobre dicho tema, de apropiárselo, de expresarlo, de

utilizarlo como medio de información y de rendimiento en el interior y en el exterior de la estructura grupal."²⁷⁰

Mi función como coordinador consistió en facilitar la libre expresión de los participantes, creando un espacio propicio de confianza para que cada quien diga lo que quiera y cuando quiera, con la certeza de que el grupo escuchará respetuosamente y se analizará el material que traiga hasta donde decida que se haga.

Para lograr esto se requirió buscar la integración del grupo, propiciando la interacción y la comunicación de todos los participantes, cohesionándolos en una misma tarea rompiendo con la estereotipia de roles que obstaculizan la participación de todos.

En relación al proceso grupal el coordinador estuvo atento a los procesos explícitos como implícitos en la dinámica grupal, con la finalidad de comprenderlos y en caso necesario superar las resistencias al trabajo para facilitarlos.

Siguiendo el modelo del trabajo de la Dra. Blum, el coordinador "únicamente esclareció las interacciones grupales, los conflictos o afectos subyacentes cuando interferían manifiestamente en el trabajo grupal"²⁷¹. Para ello se valió de dos herramientas de trabajo: el señalamiento y la interpretación: "el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal"²⁷².

El señalamiento se desprende de una interpretación que el coordinador ha hecho sobre la dinámica del grupo, sólo que esta interpretación no es comunicada directamente sino que se señalan los procesos explícitos para que el grupo reflexione sobre ellos y comprenda el contenido latente que les subyace, a diferencia de la interpretación en la que se comunica al grupo la hipótesis del equipo coordinador sobre el contenido latente de la dinámica grupal.

²⁷⁰ A. Bauleo apud, Bertha Blum, Ob. cit., p. 146.

²⁷¹ Ibid, p. 47.

²⁷² Enrique Pichón-Riviere. *El Proceso Grupal*, De. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981, p.212.

El objetivo del señalamiento y la interpretación es el de modificar el campo grupal " a partir del autoconocimiento la reestructuración de las relaciones entre los miembros y con la tarea. Opera en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una reorganización grupal que permita elaborarlo²⁷³.

En mi trabajo como coordinador tuve la colaboración de una co-coordinadora²⁷⁴. El papel de la observadora era el de apoyar el trabajo del coordinador a través de la observación del grupo para retroalimentar al coordinador en el análisis de "los efectos de la acción del coordinador sobre el grupo [] para que [] pueda reubicarse, detectando los puntos de sutura de la fantasía grupal"²⁷⁵. En su calidad de observadora participante además de observar podía intervenir con señalamientos, aunque el carácter de su intervención debía respetar siempre el objetivo de la investigación así como el encuadre y el modelo de los GFPO que se construyo para este trabajo.

5. Planeación y Evaluación del Trabajo Grupal.

La planeación de cada sesión la llevaba a cabo el coordinador (considerando los comentarios de la co-coordinadora) de acuerdo a los objetivos de la investigación, así como la temática y la dinámica del grupo en la sesión anterior. El empleo de las técnicas también se establecen con anterioridad aunque se hacían los ajustes necesarios en el momento de su aplicación, incluso en ocasiones se cambiaban o se omitían las técnicas de acuerdo al momento por el que pasaba el grupo y las necesidades del trabajo.

Al término de cada sesión el coordinador y la co-coordinadora analizaban el trabajo en sus aspectos técnicos y dinámicos, además de analizar la contratransferencia que el trabajo nos despertaba, con la finalidad de comprender mejor la dinámica del proceso grupal y de las situaciones que se presentaban. En función de esto se planeaban algunos aspectos de la siguiente sesión.

A manera de supervisión el coordinador contó con la asesoría de la **Dra. Bertha Blum** en las ocasiones en que

²⁷³ Ibid, p. 212-213.

²⁷⁴ La Maestra María Elena Sánchez Azuara participó como co-coordinadora del grupo

²⁷⁵ Enrique Sobrado. "La observación del observador: ¿Un problema de la técnica?" en Armando Bauleo (comp) **Grupo operativo y Psicología Social**, De. Imago, Montevideo, 1980, p. 99.

aparecían dificultades en el trabajo con el grupo. Pero especialmente se llevó a cabo una supervisión puntual de la Dra. Blum en el análisis profundo y sistemático de las fantasías, sentimientos y reacciones contratransferenciales que aparecieron en los participantes a lo largo del proceso grupal.

Como un apoyo importante en la evaluación y planeación del trabajo se contó con la asesoría de la **Maestra Beatriz Ramírez Grajeda** con quien se analizaba el trabajo de cada sesión; con la finalidad de establecer estrategias de trabajo, así como las técnicas de movilización que se podrían emplear o bien esclarecer elementos de la dinámica del grupo y fenómenos de implicación del coordinador.

Las sesiones se grabaron en audio cassettes y se registraron en libretas de campo.

6. LA EXPERIENCIA GRUPAL

El objetivo de presentar esta experiencia grupal es principalmente mostrar a través del estudio de un "caso en acción" la manera en que los maestros de educación básica, relatan la forma en que responden o reaccionan automáticamente (contratransferencia) ante situaciones de difícil manejo para ellos, en las que la relación educativa juega el papel central del conflicto. Permite además establecer algunos vínculos transferenciales que caracterizan la relación que guardan estos docentes con sus alumnos, los imaginarios que les subyacen y las repercusiones que dichos vínculos generan. Por último, la experiencia permite mostrar como opera el modelo G.F.P.O., así como sus virtudes.

En una exposición de un trabajo como este es comprensible que se desee la precisión y la exhaustividad, con la implicación de hacer un relato pormenorizado de lo sucedido en cada sesión, pretendiendo que con una transcripción detallada de lo ocurrido y expresado verbal o no verbalmente se alcance un conocimiento objetivo del proceso. Sin embargo, Devereux así como múltiples autores²⁷⁶ nos han demostrado que la objetividad absoluta que a veces se pretende en la presentación de experiencias como esta, no existe, pues el discurso verbal mismo sufre al transcribirse, una "transformación que obedece a las reglas de la escritura y de la lectura"²⁷⁷ además todos los procesos conativos que acompañan al discurso: gestos, tonos de voz, la mirada, etc. no pueden transcribirse objetivamente, pues se trata de una interpretación de quien los observa, aunque claro esta interpretación debe partir de indicios reales en los cuales sustentarse.

Sin embargo a pesar de todas las limitaciones para presentar un registro completamente fiel a lo ocurrido, considero que el material que presentaré refleja en buena

²⁷⁶George Devereux. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1987. René Kaës y Didier Anzieu. *Crónica de un Grupo*, Ed. Gedisa, México, 1989. Angel Díaz Barriga "Abordaje del registro de material en un proceso grupal". Armando Bauleo et. al. *La Propuesta Grupal*, Ed. Folios, México, 1986. René Lourau "El campo o la implicación: Cual Paradigma? *La Santa Familia*, (Boletín del seminario de análisis institucional de Paris 8), No. 10, Junio 1988 (Traducción: Diana Carbajosa).

²⁷⁷René Kaës y D. Anzieu. *Ob. cit.*, p. 16

parte lo que ocurría, tratando especialmente de registrar toda aquella información no verbal que fuera de interés. Al término de cada sesión estas notas se leían y completaban cuando faltaba alguna información y además se enriquecían con observaciones y comentarios que recogían el análisis que el coordinador hacía de la sesión tanto con la co-coordinadora como con la asesora. Tales comentarios se incluían en las notas al margen del relato de la sesión para discriminar el relato de la interpretación.

Posteriormente el material se analizó cuidadosamente bajo la supervisión de la Dra. Blum.

En este apartado se presentará el relato de cada sesión con la transcripción textual (con las limitaciones ya señaladas) de lo que se dijo en el grupo para llevar a cabo el análisis de la contratransferencia, objeto de esta investigación.

La experiencia consta de 4 sesiones de 4 horas 20 minutos cada una. Cada sesión se dividió en dos partes de aproximadamente 2 horas con un intermedio para descansar de 20 minutos.

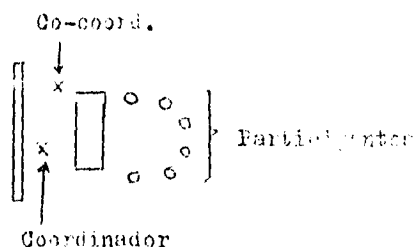
Los nombres de los participantes han sido cambiados para mantener su anonimato.

6.1. Primera Sesión.

Asistencia: 6 participantes y el equipo coordinador (2 personas).

Durante la primera parte de la sesión que duró aproximadamente 2 horas se hizo la inauguración formal del curso con la participación de un representante de la Institución convocante. (duró aproximadamente 5 minutos). Posteriormente el autor inició la sesión con una breve exposición de los antecedentes del Modelo de trabajo grupal que seguiríamos; se habló de los grupos de formación y de los grupos Balint.

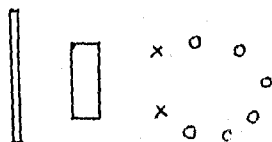
La exposición fue formal y tradicional, expuse de pie detrás de la mesa que dividía a los coordinadores de los participantes e hice uso del pizarrón.



Durante la exposición se habló de los objetivos del curso y de la forma de trabajo, haciendo con esto una aproximación al encuadre.

La actitud de los participantes fue bastante pasiva: durante la exposición, algunos compañeros tomaron notas y uno de ellos llevó una grabadora.

Posteriormente, después de dar respuesta a algunas preguntas sobre lo expuesto hasta el momento, procedimos con la presentación de cada uno de los participantes. La co-coordinadora y el coordinador nos integramos al semicírculo que se había formado frente al pizarrón.



El grupo está constituido por 4 maestros voluntarios de alfabetización de los Reyes, La Paz, Edo. de México: Mara, Félix, Nicolás y Elba. (De los cuales sólo asistieron 3 y el otro -Elba- se incorporaría la próxima sesión). Un maestro de secundaria, una maestra de preescolar y una maestra universitaria.

A la primera sesión asistieron 6 participantes:

Mara: Asesora de Primaria en Educación abierta del CUEP (Centro Urbano de Educación Permanente) "Los Reyes". De aproximadamente 20 años, con estudios de Normal (aunque al parecer no los concluyó).

Félix: Asesor del CUEP, estudiante de Informática en el IPN. Trabaja como voluntario en los Reyes - donde vive - impartiendo materias de Matemáticas, Física e Inglés a nivel secundaria, (21 años).

Nicolás: Estudiante de Ingeniería Química en la UNAM. Voluntario en el CUEP. (24 años).

Tita: Maestra de la UAM-I, imparte clases de Biología de la reproducción (aprox. 60 años de edad).

Juan Luis: Profesor de Matemáticas en una secundaria. Estudia Historia en la UNAM, desea ser maestro de historia. (41 años de edad).

Alondra: Estudió en la Normal de Educadoras, después en la UPN, la licenciatura en Preescolar. Ha trabajado en preescolar y ahora trabaja en CAPEP (Centro de Atención de Problemas de Educación), como orientadora de alumnos y padres de familia (30 años de edad).

María Elena Sánchez A.: Co-coordinadora del seminario. Psicóloga egresada de la UNAM con estudios de Posgrado en Francia y Maestra en la Institución convocante.

Raúl: Coordinador. Maestro de la UPN. Psicólogo egresado de UAM-I y pasante de maestría en la UNAM.

Al cabo de una breve presentación cada participante manifiesta sus expectativas en relación al seminario:²⁷⁸

Mara: Yo espero poder ayudar mejor a mis alumnos con lo que aprenda en este curso.

Tita: Yo tengo expectativas muy difusas... en un primer nivel yo espero que el seminario me sirva de autoanálisis porque así como tengo actitudes positivas también tengo otras negativas hacia los alumnos y al trabajo. Especialmente porque estamos bajo la presión de la excelencia académica... es horrible y muy negativa... nos ha metido en muchos conflictos... si te puedo

²⁷⁸ Las intervenciones son textuales a menos que se indique lo contrario, por lo que se omitirán las comillas. Los comentarios irán entre paréntesis

quitar un punto te lo quito. En los cubículos es una competencia muy enfermiza. Hay temor de estar perseguidos, hay angustia por esta presión. Otro nivel es el de conformar con cursos como éste un Diplomado, eso hace mucha falta en la Universidad, por eso me parece extremadamente importante.

Félix: Me gustaría comprenderme a mí mismo para comprender al asesorado.

Nicolás: espero dar un mejor asesoramiento personal, y adquirir instrumentos para la enseñanza abierta.

Juan Luis: Yo no tengo una formación como maestro pero espero que el curso me ayude a formarme como profesor

Alondra: Yo tengo muchas expectativas para mejorar mi trabajo con mis niños.

El equipo coordinador: Manifestò su deseo de que el seminario les permitiera a los participantes comprender algunos procesos por los que pasan en su trabajo cotidiano, especialmente conocer algunas de sus reacciones frente a situaciones difíciles, con la finalidad de conocer algunas de sus repercusiones y comprender porqué ocurren éstas.

Después de que cada quien expuso sus expectativas y una vez que se resolvieron las dudas sobre el encuadre se decidió hacer un receso de 20 minutos, para después iniciar propiamente el trabajo grupal.

Primera sesión (Segunda Parte)

Una vez que regresamos del receso, a cada participante se le dio una hoja blanca y se les pidió: "Representen a través de un dibujo lo que para ustedes es la práctica docente".

Conforme cada participante terminaba entregaba su dibujo al coordinador. Ya que se reunieron todos los dibujos se pegaron en el pizarrón y se pidió a los participantes que se acercaran a verlos, para después analizarlos.

Para el análisis, las instrucciones fueron que cada quien podía expresar las ideas que se le ocurrieran en relación a cada dibujo, así como los sentimientos que le despertara pidiendo que el autor participara sólo al final

del análisis. Los dibujos se analizaron en el siguiente orden:

El primer dibujo que se analizó fue el de Alondra (Maestra sentada en el piso haciendo un círculo con sus alumnos).

Este dibujo les gusto a todos, coincidieron en que el ambiente que reflejaba era muy agradable.

Tita: Me llama la atención que todos están en el suelo y dejan a un lado el escritorio y las mesas de trabajo.

Nicolás: La maestra parece una niña más del grupo, sino es porque es mas grande el dibujo parecería una niña más...

(Después de un silencio la autora del dibujo interviene)

Alondra: En mi dibujo represento la manera en que llegué a trabajar en mi escuela, fue un triunfo poder sentarse a trabajar con mis niños en el suelo a pesar de que esto no era bien visto por las demás maestras y la directora.

Coordinador: Me llama la atención que en el dibujo el personaje central sigue siendo la maestra: es la figura más grande, ocupa el Centro del dibujo, los rasgos son mas claros y cuidadosos mientras que no ocurre así con los alumnos que presentan algunos rasgos sólo esbozados.

Ante el señalamiento, los participantes sonríen y comentan que es verdad.

Alondra: Sin embargo, para mi mis alumnos son lo más importante.

Comentario: La maestra del dibujo pareciera querer relacionarse con los alumnos que están a la izquierda a quienes extiende una pelota en ademán de invitarlos a tomarla, sin embargo, curiosamente estos alumnos no tienen manos y su mirada no está dirigida a la maestra. A diferencia de la alumna de la derecha que mira a la maestra y al parecer la tomará de la mano. Los rasgos de los dibujos de estos alumnos también son diferentes, el dibujo de la niña de la derecha tiene rasgos claros y está bien elaborado, mientras que el dibujo de los alumnos de la izquierda es descuidado e incluso se encima uno en otro. Al parecer la maestra del

Dibujo 1.



dibujo quiere relacionarse con dos alumnos que se le resisten. Pero la autora del dibujo ¿Qué desea? ¿Por qué extenderle una pelota a unos niños dibujados sin manos?, que ni siquiera la miran, ¿Es que acaso en realidad no desea que estos alumnos entablen relación con ella? ¿Existe entonces un deseo ambivalente de compartir?

El segundo dibujo que se analiza es el de Tita: (Una maestra de pie expone a sus alumnos sentados en hilera mirándola).

Félix: ... Parece clase tradicional, lo raro es que no parece que sea en un salón, no hay pizarrón ni bancas... esto me recuerda a las asesorías que damos porque llegamos a trabajar en parques antes de que nos pasáramos al local del CUEP (Centro Urbano de Educación Permanente).

Nicolás: ¿Que chistoso! los alumnos en vez de cuadernos parece que tiene charolas sobre sus piernas.

Mara: A mí me parece gracioso que ese alumno tenga los pelos parados.

(Todos ríen)

Nicolás: ¿Que habrá dicho la maestra que hasta se le pararon los pelos?

Tita (no espera a que los demás terminen sus comentarios y explica): bueno... la verdad es que no se dibujan... y además me han tocado alumnos "punk" con los pelos parados.

(se hace un silencio).

Coordinador: ¿Alguien más quiere comentar sobre el dibujo?

Se hace un silencio y nadie se anima a participar.

Comentario: Pienso que para el grupo Tita es vista con una jerarquía superior, pues es la de mayor edad, además de ser la única participante maestra de Nivel superior - al igual que los coordinadores -, También mencionó en su presentación que tiene una maestría en el extranjero. Esta jerarquía se manifiesta de manera ambivalente: Todos ríen ante el comentario de los "pelos parados", hasta alguien hace un chiste de eso, pero cuando la maestra interviene para

Dibujo 2.



justificarse el grupo ya no se atreve a continuar comentando su dibujo.

En vista de que nadie mas participa. se le pide a Tita que explique su dibujo.

Tita: El dibujo representa una clase donde los alumnos están interesados en la exposición... Eso no siempre ocurre en mi clase, pero generalmente sí lo logro... **el dibujo representa lo que a mi me gustaría que ocurriera siempre.**

Comentario: Me pregunto si los alumnos del dibujo realmente están interesados en lo que expone la maestra, en especial porque miran a otro lado. La maestra a su vez, pareciera como si hablara en el vacío, los alumnos en este dibujo tampoco tienen manos, recordemos que interpretación de dibujos, las manos son órganos de contacto y expresan la manera en que se entablan las relaciones interhumanas,²⁷⁹ por lo que la ausencia de manos o manos muy vagas se interpreta como desconfianza en los contactos sociales o problemas para entablar relaciones. Los alumnos sin manos y la maestra con manos esbozadas y dedos de palitos podrían hacernos pensar en las dificultades de relación entre los personajes: Se percibe a los alumno con dificultades para relacionarse con los maestros. Las manos de la maestra podrían convertirse en garras lo que implica una relación agresiva.

Coordinador: Curiosamente a diferencia del dibujo anterior los rasgos de la maestra son mas difusos que los de los alumnos, incluso algunos trazos de los dibujos de los alumnos son más fuertes, especialmente los ojos y la boca, mientras que la maestra está totalmente bosquejada. A primera vista el rostro de los alumnos sobresalen en todo el dibujo. (Nadie comenta nada, así que después de un silencio se procede a analizar el siguiente dibujo).

Comentario: El dibujo bosquejado de la maestra manifiesta algunas características de personalidad que llaman la atención: falta de una percepción integrada de sí misma,

²⁷⁹Sidney Levy. "Dibujo proyectivo de la figura humana". Emanuel Hammer et. al. **Tests Proyectivos Gráficos** Ed. paidós, Buenos Aires, 1984, p.78. Henry Aubin. **El dibujo del niño inadaptado**, Ed. Laia, Barcelona, 1974, p.79.

posible ansiedad, impulsividad y poca autoestima²⁸⁰ (especialmente porque existen notables diferencias de presión entre los trazos del dibujo de la maestra y los alumnos). Llama también la atención el énfasis que en el dibujo tienen los ojos y la boca de los alumnos. Para algunos autores²⁸¹ los ojos acentuados hablan de rasgos paranoicos, dado que esto ocurre en el dibujo de los alumnos pareciera entonces como si la maestra los percibiera como amenazantes. Ahora bien, las bocas de las dos alumnas aparecen con líneas fuertes, pareciera como si estuvieran "amordazadas" (con los labios apretados) sin poder hablar como si tuvieran una agresión contenida. Mientras que la boca del joven aparece abierta lo que posiblemente signifique dependencia y pasividad.

El tercer dibujo que se analiza es el de Nicolás (Dos personajes: un ave y un hombre de bigotes frente a unas bancas con aparatos y otras vacías).

Alondra: No entiendo el dibujo pero me parece chistoso el pájaro que está ahí.

Juan Luis: El personaje de bigotes parece policía especialmente sobre todo por las letras del brazalete... son de la Policía Judicial.

Felix ...No hay alumnos sólo aparatos y sillas vacías.

Nicolás: El maestro puede ser un perico que se la pasa hablando y los alumnos algunos van a ser grabadoras y otros bocinas para repetir lo que dice el maestro. Hay otros alumnos que son como si no existieran, pero el maestro también puede ser como policía y está para vigilar y castigar a los alumnos, por eso este maestro es de la Policía Judicial Federal (PJF).

Todos sonríen ante esta explicación y comentan que efectivamente por lo general estos papeles son los que se juegan en la relación educativa.

²⁸⁰Emanuel Hammer."Aspectos expresivos de los dibujos proyectivos"Ob. cit. p.54.

²⁸¹E. Hammer. Ob. cit.y Henry Aubin Ob.cit. p.78



Dibujo 3.

Comentario: Lo que llama la atención de este dibujo es lo que podríamos denominar su carácter "onírico". en el aparecen una cierta condensación y desplazamiento.

Las imágenes condensan un sentido que va más allá del manifiesto. La figura del maestro representada por el perico y el judicial condensan una significación de la práctica docente y encierra también una crítica a este ejercicio magisterial. Lo mismo ocurre con los alumnos representados como bocinas, grabadoras y sillas vacías, cuya significación queda abierta a innumerables implicaciones e interrogantes: ¿Cómo es mi rol de alumno? ¿Cómo deseo ser? etc.

Las risas que despierta el dibujo surgen de lo no dicho en el mismo, pero que se infiere de las representaciones que se emplean para el maestro y los alumnos. Como el chiste, el sentido del dibujo se desliza y subrepticamente cambia dejando entrever un deseo reprimido o un elemento que despierta ansiedad e incomoda.

¿Qué se "esconde" aquí? Lo primero que salta es la crítica "mordaz" a la manera en que se ejercen los roles de maestro y alumno, pero también la claridad del vínculo que se establece entre ambos agentes educativos: El ejercicio del poder representado de manera explícita en la figura del judicial y de manera implícita en el perico que repite un discurso que no es suyo, sino de los libros, pero que a la vez subordina a los alumnos a captar y reproducir ese discurso que repite.

El interés que van despertando los elementos del dibujo se desplazan de una representación a otra, por ejemplo, un detalle aparentemente nimio nos da una clave acerca del contenido latente del dibujo: los alumnos (representados por bancas) se encuentran en una gradería, abajo, en el escenario, esta el maestro representando su rol de perico o de judicial como en una obra de teatro, pero curiosamente el público son sólo sillas, bocinas y grabadoras. grabadoras que captan el discurso y bocinas que lo reproducen; en consecuencia, los actores sólo se escuchan a sí mismos como en una relación especular, donde algunos alumnos, juegan la función de espejo devolviéndole al maestro su imagen idealizada representada por un discurso brillante, cuidadosamente capturado para reproducirse, representante del saber, que permite el ejercicio del poder a quien lo detenta, pero que no le es propio sino que es un saber que pertenece a otros: Los autores de los libros.

Encontramos entonces otro elemento: el maestro detenta un poder que no emana de sí mismo, sino que se le delega por el lugar que ocupa en el orden cultural, el maestro puede ejercer un poder autoritario por el lugar policiaco (guardián del orden y del "deber ser") que en algunas instituciones educativas se le delega. Pero especialmente detenta un poder derivado de un "supuesto saber" que se espera trasmita a los demás, aunque en realidad experimenta un deseo ambivalente de hacerlo.

Nos acercamos aquí a un deseo encubierto en este "dibujo onírico": la satisfacción narcisista de estar colocado en una situación de poder. Esta situación narcisista de "tener poder" puede llevar al maestro a "intentar obtener del alumno un permanente reconocimiento que lo ratifique en su creencia [de que existe un poder inherente a él]. Es aquí donde puede ubicarse el origen de muchos de los problemas que se presentan en la relación maestro-alumno: El maestro exige del alumno, aún sin darse cuenta, que se le confirme su saber [grabadoras, bocinas] y su poder y este último se sentirá obligado a funcionar como espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica [el alumno es bocina, grabadora o silla vacía]."

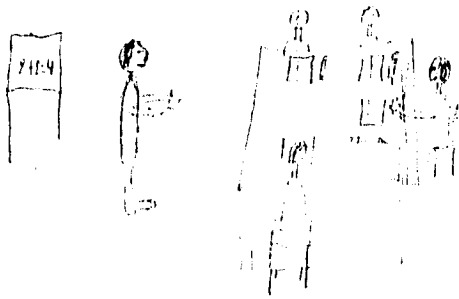
El cuarto dibujo que se analiza es el de Mara (Un personaje de pie frente a una mesa con 4 personajes sentados alrededor). Antes de empezar con los comentarios Tita señala que el dibujo de Félix es muy parecido al de Mara y sugiere que se analicen juntos. El grupo acepta esta sugerencia aunque el coordinador señala, que si alguien encuentra diferencias significativas entre los dos que las comente.

Juan Luis: A mí me parece bonito que los alumnos estén todos sentados a la mesa.

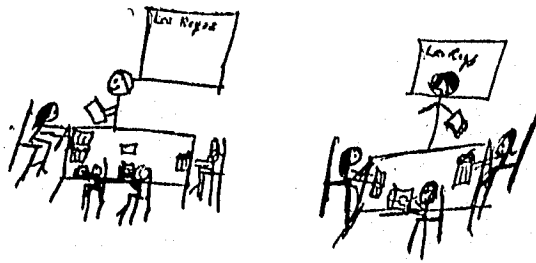
Alondra: Sí. parece como si todos fueran a comer.

Juan Luis: Si es cierto si quitáramos los pizarrones de atrás, parecería que el maestro es como un mesero que va a servir la comida...

²⁸²Daniel Gerber. "El maestro, un enfoque psicoanalítico". Raquel Glazman (comp). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, Ed. SEP-El caballito, México, 1986, p.46.



Dibujo 4.



Dibujo 5.

Alondra: O como el papá que le va a dar de comer a sus hijos... porque los alumnos se ven más chiquitos.

Félix: Hasta los cuadernos parecen manteles y los lápices cubiertos (ver el dibujo de Mara)

Co-coord.: ¿Entonces el conocimiento es como comida?

Tita: Así parece... aunque no todos quieren comer.

Coordinador: ¿Cómo se siente la mamá cuando sus hijos no quieren su comida?

Alondra: : Ay a mí eso me da mucho coraje, después de que me paso toda la mañana cocinando y hacen el fuchi me enoja mucho...

Nicolás: El maestro siente igual cuando no lo pelan.

Coordinador: ¿Qué hacen ustedes cuando eso sucede?

Alondra: Yo me enoja, pero trato de ver en que estoy fallando y trato de mejorar mi clase para hacerla más interesante.

Tita: Pero a veces no se puede, por mas que les paso películas, los llevo de prácticas y preparo mi clase hay alumnos que no estudian y se aburren.

Juan Luis: Yo he estado tomando cursos que me han servido para mejorar mi clase y he visto que aunque sean matemáticas las puedo hacer interesantes... claro no todas las técnicas las puedo aplicar pero algunas sí y sí sirven.

El grupo comenzaba a entrar en la tarea y la técnica del dibujo estaba sirviendo como catalizador, pero Tita, vuelve a tomar la palabra hace un largo comentario acerca de la necesidad de que se den más cursos para los maestros y sugiere que este curso se haga un Diplomado para los profesores de UAM "que les hace mucha falta". Como el grupo comienza a desviarse de la tarea pido a los autores que comenten sus dibujos.

Mara: Dibujé lo que es mi trabajo en el CUEP, así trabajamos en mesas... y casi siempre son mesas de comedor.

Félix: Si es cierto... además antes de que tuviéramos local dábamos clase en la casa de alguien generalmente en el comedor... Ahora en el CUEP las mesas son también de comedor...

Nicolás: ¿Es más rico... No?

(Todos sonríen).

Comentario: El infantilismo de estos dibujos de palitos se enlaza directamente con las asociaciones que en el grupo se hace de ellos en relación a la comida. Para René Kaës, "la situación de formación se confunde con el universo maternal y el formador es identificado con la madre todopoderosa, que nutre y protege, o por el contrario, que niega el alimento a sus hijos y que les rechaza"²⁸³.

El saber se muestra como alimento, primitivamente como sustancia oral a tomar²⁸⁴. El maestro como figura nutricia es el encargado de dar o negar el alimento. Fantasmáticamente dar puede implicar perder, es por ello que el maestro se siente amenazado de verse vaciado o "devorado" del saber con el que alimenta a sus alumnos, saber que además le permite ejercer un poder, es por ello que para "conservar el poder, el enseñante se ve llevado, inconscientemente, a no ceder mas que una parte del saber y a mantener una zona de ignorancia"²⁸⁵.

El maestro puede dar o negar el alimento-saber: no dar suficiente puede ser ventajoso pues induce a buscar más sobre todo si ha sido presentado "apetitosamente". Por el contrario, cuando se da en exceso el alumno puede atiborrarse y rechazar el alimento en una especie de "anorexia escolar". Puede ocurrir también, que en ocasiones los alumnos apetecen de un cierto saber diferente al que el maestro les impone.

Todas estas asociaciones alimenticias describen sin duda algunos fenómenos escolares.

²⁸³ Marcel Postic. *La relación educativa*, Ed. Narcea, Madrid, p.122.

²⁸⁴ *Ibid*, p.123.

²⁸⁵ *Ibid*, p. 124.

Como ya no hay mas comentarios se pasa a analizar el último dibujo (Una construcción que es mirada por 8 personajes).

Alondra: A este yo no le entiendo.

Se hace un silencio todos miran el dibujo. Después Nicolás dirigiéndose a Juan Luis le dice:

Nicolás: Es tuyo verdad...

(Juan Luis asiente con la cabeza, sonríe y se sonroja. Se mantiene en silencio. Evidentemente se encuentra incómodo).

Coordinador: ¿Qué nos quieres decir de tú dibujo?.

Juan Luis: Bueno para mí la escuela es como una casa... ojalá hubiera comedores y dormitorios ahí. Aquí (señala su dibujo) aparece la escuela todos van a entrar a prepararse y cuando terminan este aparato que se me figura como una catapulta los va a lanzar al exterior para que hagan su vida.

(De nuevo hay un momento de silencio).

Nicolás: Oye ... y ¿Por qué dibujaste la Basílica de Guadalupe?.

(Todos rien).

Alondra: Si es cierto se parece a la Basílica.

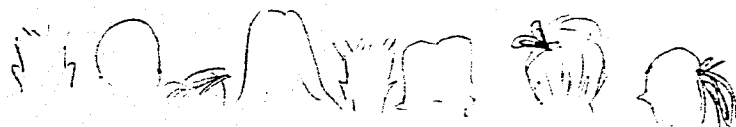
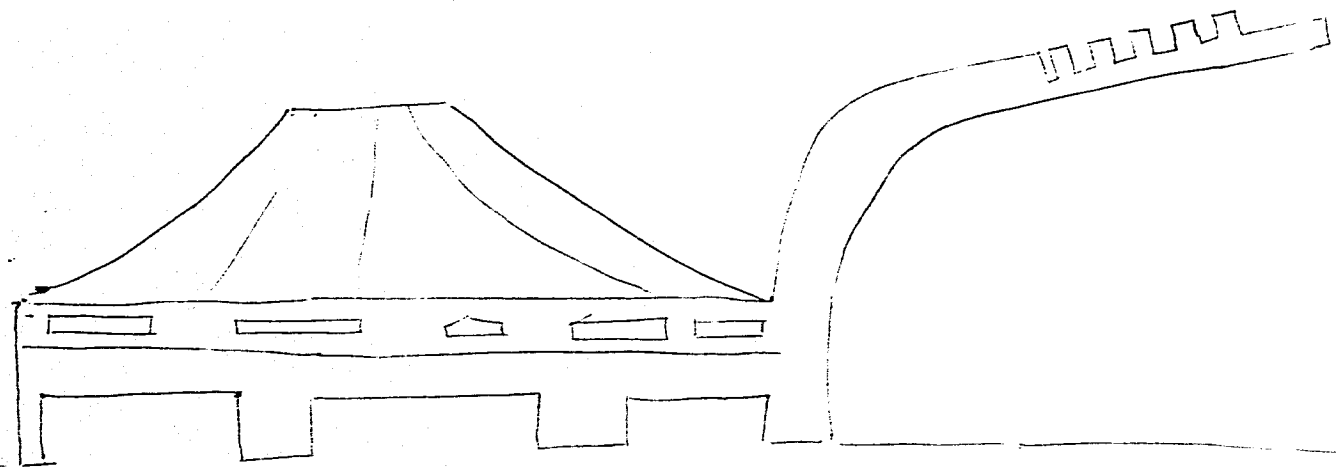
Juan Luis: (Observa su dibujo intrigado):... si se parece... pero no se porque la dibuje así... para mí es la escuela.

Coordinador: ¿Como una casa...? ¿Como un templo....? (En ese momento recordé una frase del himno de mi secundaria "Es nuestra escuela segundo hogar... donde aprenderemos el porvenir...").

Juan Luis. No lo había pensado así, pero qué curioso ¿verdad? (Sonríe).

Nicolás: Mis maestros decían que la escuela era el templo del saber.

Dibujo 6.



Coordinador: Y ¿Qué serían los maestros?

Juan Luis: Los sacerdotes...

Coordinador: Por lo que han dicho, hasta ahora son como los padres, en ambos sentidos de la palabra: los sacerdotes y los padres de familia... Si así son considerados los maestros. ¿Cómo consideran a sus alumnos?

Comentario: Es pertinente recordar que la consigna era representar a través de un dibujo la práctica docente. Frente a esta consigna el dibujo de la basílica resulta interesante en virtud de los múltiples significados que puede condensar la representación de un templo que pretende ser una escuela. Son importantes también los desplazamientos de las asociaciones que despierta el dibujo: Escuela=Casa, Escuela=Templo, Maestros=Padres, Alumnos=Hijos, Maestros=Sacerdotes, Ministros de Dios, Apóstoles, Misioneros; Alumnos=Creyentes, Convertidos.

Esta condensación de imágenes y desplazamientos de asociaciones no son gratuitas, sino que adelantan una serie de imaginarios que subyacen en los vínculos transferenciales de estos maestros, imaginarios que reaparecerán posteriormente, cobrando una importancia trascendental.

Nos habíamos excedido 5 minutos de la terminación de la sesión, así que decidí terminar aquí (como si fuera una escansión). Les dije que si querían leyeran el material que se les había repartido la parte que más les llamara la atención, que la próxima sesión analizaríamos "¿Por qué somos maestros?"

Tita y Alondra preguntaron que páginas se iban a leer, le señale que el material de lectura era sólo un pretexto para favorecer el análisis y por lo tanto podían leer lo que quisieran, incluso si conocían lecturas interesantes sobre el tema, les pedí que las trajeran para que la compartieran con el grupo para leerlas.

Todos se acercaron a los coordinadores para despedirse de mano y comentaron que la "clase" les había parecido muy interesante.

Comentario de la Primera Sesión

La primera parte de la sesión fue bastante convencional, aun cuando les hablé de los grupos de formación y de los planteamientos de Balint sobre la relación médico-paciente, señalándoles que analizaríamos la relación maestro-alumno, la resistencia a salir del esquema tradicional de clase no se hizo esperar: incluso yo sin darme cuenta di una exposición empleando el pizarrón como se acostumbra. Con la presentación de los participantes y las expectativas, la dinámica cambió un poco, sin embargo, creo que se hubieran necesitado varias sesiones para hacer entrar en el análisis de la relación educativa a los participantes, si no se hubiera empleado una técnica de movilización como la del dibujo que se utilizó en la 2a. parte de la sesión.

La técnica del dibujo permitió que empezaran a aflorar algunos imaginarios no sólo de los dibujantes sino de los demás participantes que intentaban dar su interpretación.

Estos imaginarios forman parte de los vínculos transferenciales que guardan estos maestros con sus alumnos (en las sesiones posteriores: estos vínculos se conocerían con mayor claridad), este es un primer acercamiento que nos brinda un material rico en contenido para el análisis.

El primer dibujo pone de manifiesto el deseo de mantener una relación de igualdad y armonía con los alumnos. No es casual que fue el dibujo que se eligió primero para analizar y que todos coincidieron en lo "agradable" y "bonito" que les había parecido.

En la engañosa edad de la maestra-niña que aparece como protagonista, puede inferirse el deseo oculto de los maestros de conservarse "más jóvenes" al mantener contacto con sus alumnos (generalmente de menor edad).

El dibujo también refleja el deseo de romper con los cánones de la enseñanza tradicional, pues los símbolos que la representan aparecen como "dejados de lado": el escritorio, las mesas de trabajo y el pizarrón están vacíos, mientras que la maestra y los alumnos se encuentran "irreverentemente" sentados en el piso aprendiendo-jugando (Recuerdo la "irreverencia" del maestro Keating al hacer que sus alumnos se subieran a su escritorio en la "Sociedad de los Poetas Muertos").

Este mismo deseo de cambiar las formas de enseñanza aparece de manera irónica en el 3er. dibujo, que con un crítica mordaz denuncia al maestro que habla como perico

(repetiendo lo que "aprendió" de los libros) o que se comporta como judicial reprimiendo a sus alumnos (y a veces estorcionándolos como acostumbran hacer estos "servidores públicos". La crítica va también para los alumnos que son vistos como grabadoras que buscan sólo capturar el discurso (para reproducirlo en los exámenes) o como bocinas que hacen escuchar al maestro la "melodía" de sus "dulces palabras" fielmente repetidas. Y lo más triste: las bancas vacías, que representan a los alumnos que pasan desapercibidos en clase, como si no existieran, y para los que la educación tampoco existe, (pues no logra interpelarlos como personas para hacerlos presentes ahí).

Otro imaginario que aparece con claridad es el del **maestro como figura nutricia**, (dibujos 2, 4 y 5), que se coloca frente a sus alumnos sentados a la mesa con la expectativa del platillo de "saber" que el profesor les ha preparado. Imagen transferencial de la madre que guisa para sus hijos. Alimento-saber que puede ser recibido con gusto o despreciado con desagrado. Platillos que pueden mejorarse con recetas didácticas o adornos audiovisuales, pero cuyo sabor depende del sason que el maestro imprima en la relación educativa.

Maestra-madre nutricia, objeto transferencial de amor, venerada con la ambivalencia de quien se espera protección y amor, pero de quien se teme el abandono y/o la indiferencia. Imagen fantasmática del segundo dibujo (que pone los "pelos de punta") la cual puede representar lo mismo una escena familiar que escolar.

La imagen de la **escuela-casa** con comedores y dormitorios, donde se vive en familia, bajo la atención de los padres. Donde uno es preparado para ser "lanzado" después a la vida. O bien la escuela templo, donde se venera al saber y a sus ministros. Donde se recibe el ritual de iniciación para la vida futura.

En este imaginario de la **escuela vista como la Basílica** se condensan otros imaginarios que subyacen a los vínculos transferenciales, cuyas implicaciones en la dinámica escolar son muy importantes. Entre otros encontramos: la fantasía del maestro como ministro de Dios, que comparte con él el poder y la gracia de "formar hombres" de representar la verdad y en consecuencia encausar a los hombres al buen camino.

6.2. Segunda sesión (Primera parte).

3 de noviembre 1992.

Asistencia: 6 participantes, la observadora y el coordinador. Mara deserta del grupo y cede su lugar a Elba.

La Sesión comenzó recordando brevemente el encuadre, en especial "las reglas" del trabajo:

1. La participación es abierta, es decir, cada quien está en libertad de decir lo que quiera aunque parezca absurdo o irrelevante, pues todo lo que se piensa y se siente tiene un significado que puede ser importante para analizar.
2. Respetar la participación del otro, escucharla con atención, tratar de comprender el significado que cada participante da a su discurso, respetándolo.
3. Ayudar a entender los "puntos ciegos" de lo que dice el otro y tratar de descubrir "nuestros puntos ciegos".

Una vez hecho esto se comenzó la sesión con las interrogantes: ¿Por qué somos maestros?; ¿Cómo llegamos a serlo? y ¿Por qué seguimos siéndolo?

Tita: Yo llegué a la docencia un poco por el azar y un poco por el destino. Tenía la motivación personal de **compartir con otros todo el saber** que había acumulado en mi experiencia. Llegué a la Universidad para estudiar una maestría, como me exigían dedicación de tiempo completo y me becaban, dejé el trabajo del hospital donde trabajaba. Una vez dentro de la Universidad y **comencé a trabajar como maestra me pareció fascinante porque los jóvenes son muy frescos...** y no están comprometidos con ningún sistema realmente o por lo menos en aquel tiempo, por que luego se hacen masa por que los manipulan, a ellos no los manipulan los maestros... Entonces eso era padrísimo porque **es como revitalizarse ¿no?** estar viendo como está floreciendo la vida, sus conceptos... con intereses diferentes a los míos **obviamente**, por que hay como 5 millones de años luz de diferencia en edad, y bueno muy bonito... Y bueno como siempre hay alumnos de todo, algunos muy lentos, otros inteligentísimos. Entonces **al estarse enfrentando a ellos todo los días... o compartiendo...** bueno una veces enfrentarse y otras veces compartir, algunos son tan inteligentes que te cuestionaban y te hacen preguntas **tan fabulosas**, que te hacen estar siempre aprendiendo, aprendes de sus actitudes, de la

vida, de como estudian... bueno algunas cosas son ciclicas pero siempre hay algo nuevo.

Después de un silencio el coordinador invita a Félix a participar pues mostraba mucho interés en la participación de Tita.

Félix: Yo entré a la docencia circunstancialmente, pues no encontraba donde hacer mi servicio social y un compañero me dijo que en el INEA de "Los Reyes" podía hacerlo trabajando en el área administrativa. Sin embargo, una vez trabajando debido a la falta de asesores, me pidieron que me desempeñara como asesor, así me convertí en maestro de primaria, secundaria y preparatoria abierta. Ahora después de 6 meses que termine el servicio social (que duró otros 6 meses) sigo como asesor por que es muy estimulante para mi ver como se superan todos estudiando de una forma distinta a la que yo estudie. Me da mucha satisfacción porque a la vez que los estoy ayudando a ellos, a mi comunidad, me estoy superando a mi mismo.

Un nuevo silencio ahora interrumpido por una sonrisa nerviosa de Juan Luis, a quien se le invita a participar una vez que se le explica lo que se estaba haciendo ya que había llegado tarde.

Juan Luis: Yo creo que no tenía otra salida más que ésta... Ahora que he estado en Psicoanálisis, ... pero más bien, desde la sesión anterior (de este grupo) tomé más conciencia y me di cuenta de que tenía muchos problemas personales que no podía resolver... Me crié en un pueblo chico y quería estudiar pintura. Mi madre se oponía y convenció a mi padre para que se opusiera también.

Quería salir del pueblo y conocer otras cosas. Así que les dije a mis padres que estudiaría otra carrera. Un tío me aconsejó que estudiara Ingeniería Industrial. Terminé la carrera y pensaba estudiar pintura. Pero mi madre muere, y mi padre no puede sacar adelante los negocios que tenían, así que no pude contar con su apoyo para seguir los estudios. Se me olvidó que ya había acabado mi carrera y busque a un paisano que me había ofrecido una plaza como maestro y así ingresé a la docencia. Conseguí una adscripción en una escuela cerca de UNAM, lo que me permitía estudiar. Me inscribí en la Lic. en Historia (que en la actualidad

sigue cursando). Pensaba dejar la secundaria porque no me gustaba el ambiente sumamente autoritario que existía. Sin embargo, a raíz del movimiento magisterial de 89, todo empezó a cambiar... cambie mi actitud frente a los alumnos, la escuela fue más democrática y le comencé a encontrar gusto a esto, creo ahora ya no lo dejaría, pero lo tomaría combinado con otra cosa... (suspira profundamente).

El grupo sonríe y se muestra inquieto por la forma en que Juan Luis se conmovió con su relato. El mismo Juan Luis ríe. Nicolás de inmediato interviene.

Nicolás: Yo, también me hice maestro de manera circunstancial, Entré en contacto con el CUEP buscando apoyo para lucha que estaba haciendo el grupo al que pertenecía. Buscábamos defender la única zona verde que quedaba en la colonia, misma que el gobierno del estado quería fraccionar para hacer una zona comercial. El CUEP nos dio asesoría y después logramos dar marcha atrás con el proyecto de las autoridades. Después me enteré del trabajo que se realizaba en el Centro y me invitaron a participar como asesor. Paulatinamente me inserté en las actividades educativas. la verdad me gustó la manera en que se trabajaba a diferencia de otros grupos religiosos donde había estado en los que había mucha represión por parte de los párrocos...

Félix: (Vuelve a intervenir y comenta que estudió como maestro normalista y después siguió estudiando ahora la carrera de informática)... al terminar la normal de inmediato me metí a estudiar en el Poli y fue hasta que hice el servicio social que trabajé como maestro, cosa que no estaba en mis planes a pesar de haber terminado la normal. Una vez que llegué al Centro empecé a encontrarle sentido a "ser maestro". pienso que la educación es un compromiso bastante grande. Es un reto.

Las dificultades en las aulas de la secundaria donde trabajo son muchas hay más de 50 alumnos, casi no hay salones, las clases a veces se dan en aulas prefabricadas o cuartos improvisados... son zonas marginales con muchas carencias, la forma de comportarse de los alumnos es muy compleja, la agresión y la violencia son cotidianas. La comunidad es difícil se compone de familias que se van asentando en la zona... pero a pesar de las dificultades en esta comunidad sigo trabajando como maestro, aún cuando ya

terminé mi carrera en Informática,... trabajo como maestro en una secundaria por las mañanas y por la tarde como voluntario en el CUEP.

Alondra: Yo estudié para educadora porque desde niña quise ser maestra. Mi mamá cuenta una anécdota mi papá decía 'Oye porque no metes a esa niña a lavar los trastes' y mi mamá le decía 'Pues haber métela tu' y yo andaba en la calle formando a los niños de la cuadra (Todos sonrien) Siempre fue algo que desie, Cuando no entré a la Nacional de educadoras, le prometí a mi papá pagarle la carrera si me la pagaba en una particular... Cuando saqué mi título me dijo 'me la debes'.

Después que terminé la carrera puse una guardería, tuvimos un accidente se nos murió una bebita, fue cuando deje yo de trabajar estuve un año sin trabajar, después entre a un CENDI vespertino, como había amenazas de que lo cerrarian, cuando tuve la oportunidad de entrar a un Centro Psicopedagógico hice mi examen y aunque era muy difícil entrar me quedé y ya llevo cuatro años. Pienso que sería muy bueno que las educadoras primero pasaran por un Centro de esos le echarían más ganas al trabajo, porque perjudican mucho a los niños, cuando no se tiene conciencia de lo que se está haciendo... a veces si le echan ganas pero sin saber que objetivo se persigue y cómo se puede ayudar a los niños, hay que estar ahí porque si no estimulamos algo, o les decimos algo que los marca...

(Se hace un silencio).

Coordinador: ¿Por qué nos haremos maestros? (Elba, que era la única que no había intervenido, responde)

Elba: Bueno por muchas razones, para algunas personas tiene poca importancia, pero para otras que realmente les interesa enseñar a leer unas palabras, las primeras letras, como en el caso de los que enseñamos a personas adultas es algo muy importante por lo menos para mí... Uno se va metiendo con las personas, en su vida, nos compartan lo que ellos hacen cotidianamente y uno también, aprendemos unos de otros... y no se como expresar este sentimiento el hecho de enseñarles y darle un poquito de libertad.

Co-coord.: ¿Qué piensan de lo que se ha dicho? se ha hablado del trabajo en la comunidad, de la fe, de la vocación

de ser maestro, Alondra nos dijo que desde niña deseaba ser maestra ¿Qué piensan de todo esto?

Juan Luis: Me sorprendió mucho lo que dicen los compañeros que trabajan en comunidad, pues aunque me "crie" en un pueblo, no tenía ese espíritu de comunidad de los compañeros. Sin embargo he comenzado a adquirir ese espíritu comunitario desde que estoy trabajando en la secundaria. Me pregunto ¿Cómo es que una zona semiurbana como los Reyes han desarrollado ese espíritu de comunidad. Yo pienso, que es a partir del servicio que los sacerdotes realizan en su zona parroquial que se despierta este sentimiento de solidaridad comunitaria. Así también el Centro que tiene conexiones con la "Ibero" que es dirigida por Jesuitas... Me sentí mal por que no tengo ese sentido de comunidad, apenas lo empiezo a adquirir.

Coordinador: Sin embargo en la sesión anterior cuando hablaste de tú dibujo (que parece ser Basílica) hablaste de la escuela como casa.

Juan Luis: (Sonríe) Sí es contradictorio, a mí me gustaba ver a las familias humildes de las rancherías que los domingos llevaban a vender a la plaza del pueblo sus artesanías y productos. Veía que entre ellos eran solidarios, mientras que la gente del pueblo era muy individualista. Por eso como que veo a la escuela como algo ideal como algo donde hay una comunidad. A lo mejor he venido persiguiendo ese ideal y no me daba cuenta. Estaba cansado del individualismo. En eso me parezco a mi papá. El venía de una clase alta pero siempre se llevó bien con los pobres. Le gustaba ir al campo, cruzar el río Bravo, ir a cazar y convivir con la gente humilde. Ni él ni yo estábamos a gusto donde estábamos.

Se hace un silencio y después se le pregunta a Tita (que mostraba un actitud reflexiva) sobre lo que piensa.

Tita: Creo que consciente o inconscientemente tenemos un mismo común denominador que es una actitud de servicio. consciente, consciente, como en el caso de Alondra e inconsciente como en Juan Luis, creo que de alguna manera todo mundo a tratado de dar lo que tenía. Mi vocación más verdadera es la investigación, soñaba con los laboratorios y bueno. Así lo hice.

Coordinador: Han estado hablando de la docencia como un ideal de servicio, sin embargo en la sesión pasada con los dibujos se habló de poder. Les recuerdo el dibujo de la Policía Judicial Federal, así como el dibujo donde el maestro es un personaje que se encuentra de pie frente a un grupo de alumnos "sentados a la mesa" que Alondra interpretó como el papá sirviendo a los niños.

Alondra: Es el poder de decirles a los alumnos sé más, yo les voy a dar lo que yo sé. A mí me gustaba dirigir pero yo siempre quería ser la maestra nunca la alumna, si yo no era la maestra no jugaba.

Tita: En mis grupos el trato es de mucha igualdad. Ahora ya les cuesta trabajo hablarme de tú conforme me han salido las canas. Sin embargo me gustan los alumnos, son capaces de decirme tú dirás lo que quieras... me han tocado unos super-rebeldisimos, casi siempre los mas geniales, que me han llegado a escribir en el pizarrón unos versos de Walt Wiltman. "Yo soy igual que tú o más que tú... o quien sabe que" pues no hay bronca, pues si así es, pero sientes el reto.. Yo siempre le he dicho que un maestro debe ser mas como un coordinador que un detentor de poder. Vengo de una familia muy estricta y trato de no serlo.

Yo siento que hay algo muy importante, siento que Juan Luis y Yo somos como 'líricos' y que la formación para maestros es muy importante para saber como enseñar, saber que está pasando con ellos y todo lo demás es como perfección pero eso es la base fundamental.

Juan Luis: Bueno yo... en mi formación como Ingeniero Industrial habia dos etapas, en la primera, que era como preparatoria se llevó materias pedagógicas en la fase que denominaban "enseñanza técnica". Sin embargo, pienso que sigo siendo "como lírico" y por eso asisto a cursos en la UPN.

Alondra: Incluso la formación normalista no es suficiente para enseñar siempre hay que estarse preparando.

Co-coord.: En la Normal les enseñaron las técnicas, pero que en los grupos eso no es suficiente.

Elba: En los círculos del "Centro" La dinámica consiste en tratar de establecer un diálogo entre asesor y alumno, se les dice y se les hace sentir que. "Yo soy tan capaz

como mi asesor lo es" y en ese sentido lo vamos haciendo y aprendemos los dos. Y los alumnos responden a la postura abierta que tomamos nosotros. Por ejemplo ante un problema de matemáticas o de física, si no sabemos buscamos con los compañeros y junto con los alumnos los vamos resolviendo. Por eso como que no se da mucho esto del poder, a lo mejor sí pero como que es un poquito más difícil.

Félix: Ahí como que el trato con los alumnos es igualitario, que incluso ellos les hablan a los asesores por nuestro nombre y participan todos para aclarar la duda de que cualquiera de los compañeros.

Coordinador: ¿Qué edad tienen tus asesorados?

Félix: Son mayores de 15 años.

Elba: La mayoría oscila entre los 18 y 20 años, la condición es que sean mayores de 15.

Nicolás: Se busca que se haga un diálogo, que todos conozcamos un poco el material y participemos y en esa medida se borra la imagen del poder. Se debe ser coordinador, que su función sea coordinar el estudio... Soy especialista si es cierto, pero un especialista que puede ser cuestionado por la comunidad y que lo único que hace es dar juego a los demás para que aprendan.

Tita: Yo creo que si hay un remanente de poder. Un poco sentido por el propio maestro aunque no lo ejerza y además reconocido por el alumno, por que a final de cuentas toda relación de poder es no solamente que uno lo quiera ejercer sino que el otro lo esté reconociendo. Entonces a final de cuentas uno tiene la opción de la calificación o de otra forma, pero si queda un remanente de poder reconocido por ambos.

Elba: A lo mejor desde su experiencia porque en mi experiencia propia no, porque si cabe aclarar que nosotros no aplicamos exámenes, únicamente preparamos para el examen y nosotros mismos no calificamos y no tenemos acceso a conocer el tipo de preguntas que les hacen a ellos. Es otra gente ajena al Centro la que lo hace. Además se presenta un grupo de gentes y cada quien presenta un examen distinto, a lo mejor uno presenta el examen global de la primaria, otro matemáticas de

secundaria, entonces están así. Nosotros nada más preparamos en base a programas.

Alondra: Pero yo creo que desde el momento en que preparas la clase tú tema que vas a dar ya desde ahí piensas **yo soy el que tengo que saber más que los demás** porque si no como lo voy a dar, porque eso me sucede a mí también, por ejemplo, cuando voy con las educadoras me tengo que echar unos cuantos libros porque sino, cómo se los voy a dar si no sé. Como que si debo saber un poco más que los demás. Aún cuando se dé el diálogo, porque a final de cuentas quien debe contestar las preguntas es el asesor.

Tita: Si hay un reconocimiento jerárquico de todas maneras con menor o mayor grado de poder porque si el alumno no lo reconoce pues entonces se escabulle como todos, aunque ustedes sean así lindos con ellos muy abiertos y compartidos con ellos y lo que sea...

Elba: (Interrumpe con una sonrisa que denota contrariedad) Decirle "¡Siéntate!" a un adulto es un trato "muy fuerte" y por lo tanto una forma de ejercicio de poder muy evidente. Claro que si, no, definitivamente ¡tiene que existir el poder! si uno dice ¡Siéntate! ya estamos ejerciendo autoridad, claro que se ejerce el poder de una u otra forma, pero la dinámica es diferente.

Coordinador: Si lo que cambia es la dinámica, en esto influyen muchos factores: por un lado mientras la edad de los alumnos es mayor y se equipara a la del maestro o la rebasa, el ejercicio del poder no es tan explícito, por otro lado el maestro es el que en última instancia pone la calificación, podrán hablarse de 'tú' y dialogar, pero al final el maestro pone la calificación.

Tita: "Bueno en mi caso el alumno es el que se pone la calificación (alguien pregunta: "¿Hasta en las actas?")... Bueno sí, porque yo tengo un defecto cuando tengo muchas líneas juntas me puedo equivocar así que los alumnos tienen acceso a ver si les estoy poniendo una buena calificación, tienen acceso a revisar sus actas, sus promedios... En realidad son ellos los que se van calificando, si tienes un examen 'mugre' pues tú contestas ¿no? Tienen derecho a decirme que te equivocaste... luego nos ponemos a revisar los exámenes,

no siempre cambia la calificación, pero bueno la lucha siempre se hace.

Alondra: A mí me pasó algo curioso acabo de terminar la licenciatura (en la UPN) y un asesor nos dijo que nos pusieramos la calificación, todos se pusieron de acuerdo y la mitad del grupo se puso diez y a la hora de entregar el proyecto de trabajo el asesor dijo: 'si ya se pusieron diez ya no tengo por qué revisar algo que ya tiene diez'. Hasta nos hizo sentir mal... y a mí me hubiera interesado que criticara mi trabajo. Hay relación de poder también y aun en un nivel tan ...

Coordinador: Pedagógico...

Alondra: ...si, tan pedagógico

Coordinador: El poder se ejerce ahí al decidir el maestro que la forma de evaluación es de autoevaluación, sin embargo en un momento determinado puede cambiar de "opinión".

Alondra: ¡Exactamente! si a mí me hubiera hecho ver que mi trabajo no merecía el diez, pues perfecto, Ud. tiene los elementos y no tengo el diez, pero de eso a que ya te lo pusiste y ya para qué lo reviso, eso nos hizo sentir mal y hasta la fecha nos vemos y seguimos comentando lo del maestro (ríe apenada).

Coordinador: 'Sentirse mal', esto significa que hay culpa.

Alondra: Sí, me hubiera sentido mejor que me lo pusiera él, si hubiera visto mi trabajo.

Co-coord.: Algo muy importante que señala el coordinador es que ustedes trabajan con personas mas o menos de la misma edad, además efectivamente los están asesorando, o sea ustedes no tienen... ¿No se si haya una diferencia de trato entre ustedes que son asesores hacia los demás que son maestros?.

Nicolás: No, nos tratan igual.

Co-coord.: Es el mismo trato entonces tú eres igual que ellos, por qué, porque al final no son ustedes lo que van a evaluar, lo que les van a autorizar el pase a otro nivel, ciclo u otro grado, sino que es la SEP, la que a través de un examen va a calificar incluso al

asesor, si no pasaste el examen, 'pinche' asesor no enseñó bien, aun cuando no lo expresen algo pasó... si pasé quiere decir que me enseñaron bien; entonces las situaciones son diferentes, porque acá está la institución, que les ha dado el 'titulo' de maestros y en muchas ocasiones te encuentras en dificultades porque el alumno no entiende pero como eres la maestra, el alumno te reclama pero como dice Tita, nada pierde con hacer la 'luchita' para ver hasta donde llega, va probando límites, lo que se dice con los niños 'es que ya te tomó la medida', mido hasta donde llegan los límites, si los límites no se acaban, no voy a dejar de pedir, porque me angustia muchísimo no se hasta donde termine esta omnipotencia, yo te mido haber hasta donde hay límites.

Alondra: Cede dándole la calificación a aquel que participa, aquel que le cae bien y no cede cuando no participa o no hace nada aún cuando tenga razón.

Tita: Yo siento que eso es muy peligroso... por supuesto que uno siente más simpatía por unos que por otros, pero no se vale tratar de calificar más mal porque no me cae bien...

Alondra: No calificarlo más mal, sino aquel que 'hizo la lucha' pero si le caía mal no cede al cambio y aquel que le caía bien si obtiene el cambio.

Tita: (indignada) No, en eso si soy como muy "reglista", por ejemplo ha habido niñas y ¡hasta niños! que me han llorado y eso si como que me saca de quicio, les digo saben que, si no tolero que una niña llore por una calificación, un hombre me parece que... bueno a lo mejor son mis ideas machistas... (risas) me parece muy indigno, sí, a mí me choca que una niña llore porque me parece indigno que una mujer consiga las cosas llorando, coqueteando ¡Por Dios! por eso Diosito nos dio neuronas a todos,... muchas veces me cuesta mucho trabajo calificarlos, pero por eso tengo mis exámenes, anoto diario su actividad en la clase para poder hacer un promedio sin que se desbalancé porque me caían bien.

Coordinador: ¿Y siempre sale...?

Tita: Es muy coincidente, los niños que estudian diario presentan exámenes extraordinarios y al final quedan exentos cuanto tienen un promedio de 9. A veces... muy

rara vez por cierto, pon tú que en 17 años fácil 3 alumnos que no los podía ver pero ni pintados, que tenía que contar hasta un millón, pero no, ... tenía que ponerles lo que ellos se habían sacado.

(Es curioso como se refiere a su alumnos como niños y así los trata).

Juan Luis: Yo me quedé pensando que es cierto... La SEP es eso que parece abstracto pero tiene una forma de imponer su autoridad... recuerdo que en años anteriores nos fijaban un límite de reprobados que podíamos tener, eso ocasionó muchas discusiones con los maestros porque sentían que realmente sus índices de reprobación eran para quedar bien con la SEP pero no eran reales... y aunque la SEP parece algo abstracto impone su autoridad, antes venía una investigación de la jefa de clase porque habíamos rebasado el índice de reprobación. Comenta después que los maestros de secundaria cuentan con las llamadas horas de servicio que no están aun reglamentadas por la SEP, por lo que en vez de ocuparlas en preparar clases o calificar exámenes los directores hacen que los maestros ocupen esas horas en ir a "cuidar" alumnos en los grupos que no tengan profesor y los maestros no quieren ir por que saben que aun cuando pueden dar clase de su materia, los alumnos no les van a ser caso, porque no son sus maestros y no los van a calificar.

Co-coord.: A los maestros voluntarios la SEP no les va a poner un límite de reprobados, pero no sanciona a los maestros porque son voluntarios aunque seguramente los alumnos, si reprueban el examen pensarán al igual que la SEP, que lo maestros no son "buenos".

Tita.: ¡Que injusto! porque que tal si el alumno es un burrisimo que no estudia y entonces reprueba no porque tenga un mal maestro.

Nicolás: Nosotros no somos controlados directamente por el INEA y no buscamos metas cuantitativas, sino que preferimos preparar bien para el examen aunque sean pocos.

Coordinador: ¿Quien creó el Centro? ¿De quién dependen?

Nicolás: El Centro surge de manera autónoma, pero después el INEA tiene que insertarse. Entablan relación con el

instituto porque es el que puede certificar los estudios. Pero INEA busca sólo cumplir sus metas cuantitativas no le interesa la calidad

Elba: El INEA tiene diversos proyectos en todo el país en uno de ellos mantiene cierta vinculación con el CUEP (Centro Urbano de Educación Permanente) que cuenta con Educación formal en los niveles de primaria, secundaria y programas especiales como el CETIS 14 para niños de 10 a 14 años que pueden hacer su primaria en año y medio y obtener su certificado para continuar sus estudios. También cuenta con un sistema de Educación no formal como talleres comunitarios de: carpintería, mecanografía, corte y confección. Esta Organización es popular y nace de las necesidades de la comunidad, INEA descubre el Centro y se vincula promoviendo que el CUEP se convierta en un Centro de Estudio INEA, divide sus Centros en zonas y a cada zona le asigna metas a cubrir, por ejemplo: 100 alfabetizados, 50 certificados de primaria al semestre.

Nosotros como Centro no obedecemos esas metas sino que sólo en función del aprendizaje de los alumnos reportamos datos reales en cuanto al número de alfabetizados y sólo enviamos a presentar examen a los compañeros que consideramos que ya están aptos para hacerlo.

Nicolás: No hay apoyo, piden que se abra un taller de carpintería y no dan herramienta.

Coordinador: ¿Cómo surgió el Centro?

Félix: El Centro originalmente estaba en un local prestado por el PRD, pero como intentaron hacer proselitismo político, nos salimos de este local y construimos uno en un terreno donado por una persona de la comunidad... el proceso ha sido largo y difícil, pues hemos tenido que exigir a las autoridades del estado que nos apoyen con recursos y esto se ha logrado a partir de fuertes luchas.

Elba: La institución INEA sólo sirve para certificar y a veces ni eso porque tardan mucho en entregar los papeles. Hay cosas tan elementales que nos deben de dar como son libros para primaria y secundaria (algunos ríen)... a lo mejor dan una dotación para los asesores y eso porque no les queda de otra ya que ahí viene lo que

tienen que manejar: el programa. En primaria si tenemos libros, pero porque nosotros los hemos conseguido y gente de la comunidad nos los han donado. De secundaria no hay. Es absurdo, ¿no? piden tantas metas pero no hay material para trabajo... Concertamos con el municipio con el presidente municipal, se asiste a cabildos para decirles que existimos y que necesitamos material y apoyo. Lo poco que hemos conseguido ha sido con mucho esfuerzo. También hemos concertado con empresas papeleras, cartoneras y nos han dado entre otras cosas cartón para techar nuestras aulas rústicas y así... se ha ido formando el Centro a través de la concertación y a esto le llamamos la autogestión.

(Silencio).

Coordinador: Concertación y lucha, porque es una lucha permanente...

Juan Luis: Un compañero a tratado de organizar cursos de regularización para alumnos reprobados, no tiene gente ni tiene apoyo.

Coordinador: Mientras en un caso hay una base con todo un proyecto de trabajo pero no hay apoyo, en el otro proyecto es incipiente y tampoco hay apoyo. Lo curioso es que aparentemente todos llegaron a ser maestros por "azares del destino", menos Alondra que desde chiquita siempre quiso ser maestra y que, según nos cuenta esto significaba "ser la que manda a los niños", porque no era un juego en el que primero Alondra era la maestra y después a los otros les tocaba ser maestros y Alondra pasaba a ser alumna, no Alondra siempre jugo a ser ella la maestra. Por otra parte, los compañeros realizan un trabajo muy gratificante porque es estar trabajando para otros, en colaboración para la comunidad, pero aquí no es tanto la docencia, lo que los gratifica, si buscan enseñar y que los otros aprendan, pero pareciera que lo más gratificante es la lucha por hacer algo.

Juan Luis: Así como los compañeros han hecho trabajo comunitario, también los maestros de mi secundaria, después del movimiento magisterial han empezado a hacer trabajo comunitario incluso cuando el director "no les hace caso", entre los maestros se reúnen y van a hacer peticiones a la delegación y han logrado algunas cosas para la comunidad y la escuela. Yo creo que ha influido en esto, el hecho de que unos maestros se han

politizado, incluso algunos son del PRD, sin embargo no tienen una organización fuerte de trabajo comunitario entre los maestros.

Coordinador: Hay algunas diferencias entre las situaciones que han descrito hasta ahora: Por un lado los compañeros de "Los Reyes" que hacen un trabajo comunitario más ambicioso y amplio que no tiene los obstáculos y determinantes de la institución escolar como ocurre con los demás compañeros. También hay algunas diferencias, en cuanto al tipo de alumnos y de institución en la que cada quien trabaja: Alondra con niños "desechados" de otras escuelas, Juan Luis con adolescentes "marginados" en situaciones socioeconómicas difíciles, con todas "las crisis" y problemáticas que les son propias, Tita con universitarios que supuestamente ya han decidido formarse en una profesión, pero que en ocasiones su destino es la desocupación, aunado a esto otra determinante es la concepción de ciencia y de enseñanza que la institución maneja. Una constante en todos los casos es el lugar que se le designa al maestro como figura de autoridad aún cuando en todos nosotros existe la inquietud de transformar e incluso hemos "jugado" al maestro "democrático" y al maestro que se olvida de su "lugar" de maestro, y tal vez por eso estamos aquí, pero es un juego que no tenemos claro, porque detrás de este juego está la institución y para el alumno las posibilidades de cambio son muy remotas.

Juan Luis: Estoy de acuerdo contigo por ejemplo hoy, el Director había dado permiso para que en las dos últimas horas los alumnos hicieran un convivio. Como a los alumnos les agradan las discotecas se las ingeniaron para tapar las ventanas con cartón negro y llevaron su luz y sonido para hacer su "disco". Como yo soy el asesor del grupo, el subdirector me buscó escandalizado y me dijo: "Maestro tiene usted que ir porque eso está muy oscuro y qué estarán haciendo ahí en la obscuridad" (el grupo ríe). Los alumnos estaban bailando, pero me doy cuenta de eso que tú acabas de decir, que no podemos actuar con libertad porque está atrás la institución que no nos deja.

Tita: Nosotros estamos tratando de enseñarles a ser libres de darles libertad y entonces cuando leí los 'apuntes' se me cayó el techo encima, porque como tú dices uno está tratando de jugar a ser un maestro libre para poder enseñar a ser libres, no un maestro que solamente está

repite y repite, mejor se compran la última edición del libro... eso me choca de las universidades que de alguna manera se deshumanizan los maestros y no tienes, si no quieres, oportunidad de enseñarles nada, porque simplemente con que tú llegues y les des una información ya es suficiente y esto me parece que es pésimo y antihumano tanto para el maestro como para el alumno... además que es muy triste que el Centro haya tenido que salirse del local del PRD porque los tratan de usar con fines políticos. Sin embargo, no se trata de ser apolítico, porque esa es ya una postura política, sino de ser político con conciencia, hacerlos libres es ir en contra de todo un sistema y son auténticamente políticos. Desde que regresé de Alemania voy con resistencia a clase por el transfondo de la institución, no me tienen que marcar de la 'A' a la 'Z' lo que tengo que hacer, pues soy una persona responsable y tengo un diálogo con mis alumnos sin embargo me "traen corta". Ahora se me hace criminal que los estás haciendo supuestamente de excelencia académica y entonces los lanzas al ruedo y me siento muy mal... Sabes que tus alumnos se fueron al extranjero y se hicieron doctores y te visitan te dicen 'sabes me acuerdo mucho de ti' y sientes que se te expande el corazón aunque ya quedaste 100 escalones mas abajo que ellos porque ya son unos supergenios, no importa porque diste un granito, bueno pero es un crimen que existan estas universidades que son como un colchón... Se me hace terrorífico y frustrante porque tienes que formar un tipo de personal como en 'El mundo feliz' donde tienen que salir a una institución específica, si bien les va, o sea tienen que sufrir una deformación específica para que les den chamba y eso sólo lo conseguirán muy pocos.

Coordinador: Una de las cuestiones más importantes para nosotros como maestros, tú la acabas de mencionar en una forma muy clara refiriéndote a los universitarios y Alondra también, qué significa haber logrado algo con un alumno: re-conocer, saber que sabe y después nos viene a re-conocer o sea eso que tiene que ver con una satisfacción personal... Con una satisfacción narcisista que es normal como comentábamos la vez anterior; el darnos cuenta de muchas cosas que nos suceden, no quiere decir dejar de hacerlas, yo puedo reconocer que para cualquiera de nosotros como maestros es muy importante el reconocimiento del alumno saber que "creció gracias a nosotros"... Esta satisfacción narcisista es normal pero en ocasiones se convierte en obsesión.

Tita: Yo veo como si al alumno se le pasara una "estafeta" no tanto como si fuera producto de uno como maestro. Pero es como que pasaste una estafeta mas que nada, o sea okay tú diste pero pasaste una estafeta. No necesariamente que venga y diga hay eres lo máximo.

Coordinador: No ¿pero bien que sentimos bonito?

(Todos rien).

Tita: Si, si sientes bonito pero sobre todo sientes que cumpliste.

Coordinador: Lo importante seria aceptar que sentimos bonito, pero que también podemos quedarnos en eso y encontrar la satisfacción en otra forma y... ahí tenemos otras cuestiones opuestas ellos (los de Los Reyes) no están encontrando el reconocimiento sino que el objetivo es otro el objetivo es construir algo para la comunidad hay dos posiciones completamente diferentes, que después trae también una satisfacción pero es diferente a la nuestra. Es peligrosos trabajar como maestro buscando únicamente el reconocimiento de los alumnos, porque en ocasiones entonces su formación pasa a segundo termino. Es importante darnos cuenta, no porque pensemos: "ya me di cuenta que es la pura satisfacción narcisista y ya ni voy a querer dar clase" (Risas) No, pero además de eso tengo que buscar otra, la satisfacción por ese trabajo en sí, porque yo soy capaz de dar sin esperar recibir y si recibo que padre pero si no lo recibo ya construí, ya construí algo...

Elba: El Centro donde estamos es distinto porque no se subordina al INEA, a diferencia de otros Centros que si lo hacen, la coordinadora de zona (y otros directivos) se supone que deberían de hacer un trabajo que no hacen, sino que nosotros hacemos, los que estamos en el campo haciendo la jornada.. y que si lo queremos ver así estamos haciendo un trabajo por el que ellos perciben un salario y esto lo manejamos estamos conscientes de ello y en ese sentido también no hay subordinación a la institución es otra la dinámica, tanto es así que han tratado de cerrar el Centro...

Comentario: La metáfora del trabajo docente como hacer la jornada en el campo remite a la idea de la enseñanza como

una creación del campesino que tiene que ver con la aspiración de obtener de una semilla la cosecha de frutos.

También cabe resaltar el carácter voluntario y gratuito de la labor que realizan estos docentes, trabajo que no sólo sirve a la comunidad es decir los alumnos que reciben la asesoría, sino que a la vez permite, porque justifica, la subsistencia de toda una institución que aunque no paga, si pretende coordinar su trabajo. Curiosamente al parecer la mayor parte de los Centros se subordinan por completo a la institución aunque esta no les pague, mientras que el CUEP no.

Nicolás: Está la consigna del todo el Edo. de México para cerrar el Centro... Cuando llegamos a la coordinación de zonas no llegamos a pedir favores sino a pedir que cumplan lo que ellos mismos dicen que van a dar, no venimos a pedir más de lo que dicen dar y no lo tienen...

Elba: ...O lo tienen y no lo quieren dar... (Risas) porque se ha ido a instancias superiores y denunciar las anomalías que hemos visto tanto ha sido esto que han tratado de cerrar el Centro en tres ocasiones y 'se cierra porque se cierra' y así nos gritaron... nos gritó el delegado estatal... y éste que por qué va a cerrar mi Centro si ni siquiera vienen a hacer un trabajo y que nosotros estamos haciendo con todas las ganas del mundo, pero que gente de escritorio no valora este trabajo y da coraje ¿no? ¿tú quién eres que te atreves a decir que vas a cerrar mi Centro?... a lo menor tienes toda la autoridad pero no trabajas aquí y no ves toda esta realidad...

Juan Luis: Yo por otro rumbo... pero también he llegado, como a aterrizar a donde ustedes han llegado cada vez me doy cuenta que los directores y los subdirectores cuando faltan, la escuela siempre marcha bien (risas), pienso que todos los maestros se van dando cuenta que esos trabajos son como un premio escalafonario pero en realidad no hacen nada para mejorar la escuela y el director sólo va a descansar a la institución y el subdirector se tiene que sacrificar a hacer ese trabajo, pero porque sabe que cuando se vaya el director le va a dejar su lugar... hasta las secretarías, me dicen 'que a gusto estamos cuando no está el director', pero en realidad no lo necesitamos, él nada más está

fiscalizándonos en todo, pero no tiene una función yo creo que real...

Co-coord.: Tiene una función representativa... representa a la institución.

Alondra: Pero tampoco nos representa porque por ejemplo: los cursos de actualización a los inspectores, los inspectores se los dan a los directores más deformados y los directores a las educadoras más deformados y las educadoras ya les llega tan deformado el curso que nunca lo aplican... se supone que los inspectores y directores deben ser multiplicadores de los cursos pero lo hacen mal esto es una crueldad.... (risas).

Tita: Pues saben que a mi me tocaron unos maestrasos ¡guau! que hasta la directora de la escuela eran sensacionales... en aquel entonces todos eran buenisimos maestros...

Juan Luis: ...en la jerga de nosotros son unos cuantos... son la excepción, más bien son como un premio a su escalafón... Pero también se de directores que tuvieron muy en alto su escuela pero son contados...

Co-coord.: Claro y son también los que conservan la tradición de la educación del México antiguo...

Tita: Esto también como se daba... como cuando desembarcó Colón... enseñaban la raíz cuadrada en tercer año y ...

Coordinador: Es que eran los misioneros... que curioso ... los que estudiaban la normal, y aquí hay normalistas, el orgullo de ser normalista era casi el orgullo de ser misionero, lo que se enseña ahí es como el código de honor de ser maestro:... tú vas a la comunidad a partírte la tía pero tú tienes que sacar a la comunidad y tienes que hacer todo lo posible aunque te mueras de hambre, aunque pase lo que pase; se llegaba con ese espíritu ... estamos hablando sobre todo de los años treinta cuando también apareció la educación socialista pero ¿qué pasó ahora con esos maestros ahora en la actualidad? ¿siguen teniendo esa mística de misioneros? yo lo que me encuentro aquí en este salón es que hay varios misioneros y yo me siento chiquito, más chiquito de lo que soy, frente a estos misioneros (risas) ... y yo me pregunto y bueno estos, misioneros ¿Qué vinieron a buscar aquí?... (silencio) aquí al menos yo pensé:

Bueno la vez pasada hablamos que los grupos de formación eran para analizar situaciones de difícil manejo, pero estos misioneros las pueden todas....

Juan Luis: Mmmh... ¿Será? (risas)

Alondra: No, no podemos ... (risas)

Coordinador: A mi me surge esa pregunta ¿Estos misioneros que vinieron a buscar aquí? ...

Juan Luis: Nos sentimos ahorita como franciscanos. . . (risas)

Nicolás: Esto es importante porque el Centro se llama: Centro de Estudios Fray Francisco de Asís...

(Risas)

Juan Luis: ¡No sabía eso...!

Comentario: Curiosamente el comentario de Juan Luis parece anticiparse a lo que dirá después Nicolás, como también en su dibujo de la basílica se anticipa a todas estas connotaciones religiosas en torno a la labor educativa ¿Habrá una comunicación inconsciente en el grupo?

Nicolás: La promotoría de Derechos Humanos, con Sergio Méndez Arceo, tiene ... mucha vinculación ... bueno ... Problemas del Centro tienen mucha vinculación... tiene que ver... con San Francisco Victoria y con el Centro de derechos humanos del CUC, los dominicos, los jesuitas, tienen que ver con el campo religioso, con la misión.

Co-coord.: Es que eso es lo que se siente en la mística es esa mística religiosa esa mística del misionero y eso bueno... quien lo puedo concretizar en un dibujo fue Juan Luis (risas... Juan Luis ríe fuerte, varios hablan al mismo tiempo entre risas) (hay ansiedad en el grupo).

Félix: "La iglesidad".. (¿Iglesia-Universidad?).

Nicolás: Un curso basilico... (Se oyen carcajadas).

Juan Luis: Yo me considero ateo de veras... (siguen las risas)

Coordinador: Ahí está la Basílica.

Co-coord.: Está la Basílica.

Juan Luis: Las puertas... (risas).

Co-coord.: Sí...

Juan Luis: Yo no sabía nada de eso... (risas).

Co-coord.: ¿Qué está pasando... qué curioso no?

Tita: Hay una cosa que me llamó mucho la atención porque en las zonas de ustedes de los párrocos... -iba a decir pacorros, (risas),- están hostilizando; en el pueblo donde yo vivo es como un intermedio de Santo Domingo, la gente ahí es como más progresista, pero en el pueblo de Los Reyes (Coyoacán), el párroco se desvive por llevar que les enseñen a escribir, hay señoras que les están yendo a dar clases de corte, tejido, de esto del otro y lo demás allá y la gente no va. Es algo que me llama tanto la atención es un pueblo difícilísimo y entonces cuando mucho, dijeron que si querían enseñarlos a leer y escribir que fueran a sus casas de cada quien ah pus...

Co-coord. Se sintió rencor.

Juan Luis: Así es esa zona de ahí.

Tita: Difícil.

Juan Luis: Fijate, esa zona así es... es muy... por eso decía que aunque aparezca como una zona conflictiva dentro de Santo Domingo, no tiene nada de eso y ahorita que los escuchaba a ustedes yo tengo a una compañera en el trabajo, ella milita en un partido pero ella vive aquí por la zona de Iztapalapa, y ahí ella logró formar algo así de comunidad como el tuyo, yo siento como que aquí en esta zona de Iztapalapa no sé que condiciones sociales se dieron para que pueda surgir esto. Porque ella se compró una casa o sea fue consecuente, con sus ideas, ella vivía por la Alamos, vendieron su condominio allá, se compraron una casota más grande por acá y entonces yo veo que ella se puede ir a trabajar y su hija, otra vecina los lleva a la escuela, ella hace otra cosa, otra les da de comer y ella gran parte de su tarde, o sea, yo/ella (sic) si es también muy misionera, gran parte de su tarde la dedica a andar gestionando cosas, pero ella está aquí en esta zona. No sé, hay

algo... hay aquí... en esta parte del distrito ... yo no conozco otras donde se puedan dar estas cosas.

Co-coord.: Claro las tradiciones, las tradiciones antiguas, en las tradiciones antiguas esto estaba muy ligado al pensamiento religioso. Entonces ustedes mencionan San Francisco de Asís, mencionan la organización del pueblo de la comunidad, pero aquí qué tiene que ver la iglesia ¿por qué San Francisco de Asís? ¿Cómo se metió San Francisco de Asís? (Risas).

Nicolás: La calle, la avenida donde está se llama San Francisco de Asís...

Juan Luis: Por ahí se metió (risas)

Nicolás: (Un poco molesto por la interrupción y las risas): La calle se llama San Francisco y el Centro Fray Francisco de Asís, y tiene que ver con la creación del Centro ¿no? que es un programa de la Ibero.

Elba: Un programa que a lo mejor un señor con masturbaciones intelectuales se le ocurrió hacer todo un diseño todo un proyecto que a lo mejor recibió muchos aplausos pero se guardo, se retoma de alguna forma y se trata de aplicar.

Coordinador: ¿Y quién lo desarrolló?

Elba: Un... catedrático de la Ibero.

Co-coord.: ¿Jesuita?

Elba: Filósofo y Teólogo.

Juan Luis: Pero fíjate que no ha de ser masturbación intelectual porque yo conocí a un jesuita que había sido el rector de la Ibero y nos comentaba que han trabajado en la zona de Santa Fe...

Co-coord.: En ese entonces estaba en la campestre donde buscaba la Ibero desarrollar sus proyectos era en Iztapalapa, Netzahualcóyotl...

Juan Luis: A la... a esto es lo que a mí se me hacía que sólo era en Santa Fe.

Alondra: En la Ibero cobran bastante caro y de ahí salen proyectos para la comunidad, o sea que le dan una buena utilidad.

Nicolás: El proceso es diferente. Hay un grupo que trabaja en un proyecto por eso es de la Ibero, pero alguien lo saca de ahí y lo lleva a desarrollar en la comunidad no tal como es porque cada comunidad tiene sus variantes y es así como surge el proyecto del Centro.

Co-coord.: Pero fue otro teólogo.

Nicolás: Fue un grupo.

Co-coord.: Bueno pero al final de cuentas siempre jesuitas.

Elba: Lo que pasa es que estos proyectos son para ... es que se tiene que justificar un presupuesto que se le da a la gente, entonces vamos a sacar un proyecto un equipo de colaboración y vamos a hacer un proyecto y con esto justifico el presupuesto... Hay proyectos que le han dado lustre a la Ibero como el Consejo Popular Juvenil de Santa Fe... pero otros proyectos que los han encajonado, si está muy bueno pero hasta ahí y vamos a guardarlo ¿no?... Entonces por eso yo me refería a masturbaciones intelectuales, porque a lo mejor ni siquiera las personas que lo hicieron han vivido una experiencia semejante.

Juan Luis: Si tienen porque yo me di cuenta, porque en el pueblito donde vivía, también ellos viven en comunidad, tienen una casa donde la comparten, saben lo que es la vida comunitaria...

Elba: Si pero yo también cuestionaría un poquito... con esto no estoy diciendo que todos los jesuitas, pero yo entiendo que son grandes hombres intelectualmente hablando, con muchos doctorados una eminencia si pero de trabajo de campo no saben nada y esto es cierto entonces hay jesuitas que se meten en el trabajo y en el trabajo de campo pero la mayoría no lo son... a eso me refería con lo de masturbaciones intelectuales, serán muy jesuitas pero la mayoría no... incluso yo cuestiono el mismo lema de la Ibero "Formar hombres y mujeres para los demás" ¿para quienes demás? ¿quienes son los que estudian en la Ibero? ¿que hacen? ¿donde trabajan?

Coordinador: Para los de-más recursos (risas).

Elba: Su discurso puede ser muy religioso, pero yo pregunto ¿realmente es religioso en el sentido amplio de religioso...?

Co-coord.: En esos términos es religioso y lo que señalaba Alondra no es tan distante de lo que estas mencionando, o sea, viene uno con sus masturbaciones mentales y elabora un proyecto, ese proyecto a lo mejor no tiene aplicación y se guarda en un escritorio, viene otro que sí le encuentra aplicación y se cumple con los objetivos de los jesuitas, de todo el mundo no sólo de la Ibero, los jesuitas de todas partes se han ocupado de la educación y la educación ¿que quiere decir? La formación del individuo por eso sí es "para los de-más recursos" pero también para los demás o sea ellos van a ocupar puestos que son claves, ya sea en la difusión de una ideología en el trabajo comunitario pero con el objetivo de desarrollar una cierta ideología o en puestos de mando... entonces sí cumplen con los objetivos.

Coordinador: Aparte en la institución Ibero -y como institución jesuita- hay muchos grupos y entonces los proyectos entran en competencia para obtener recursos: para algunos no hay recursos porque se plantean en zonas conflictivas que no les interesan, o porque no hay recursos por que se van a emplear en otros Centros, o no hay recursos porque no me caes bien. Eso también se pone en juego para que un proyecto reciba apoyo o no.

Juan Luis: Si en esos casos uno tiene que jugársela para obtener recursos.

Tita: Otra vez volvemos a caer en lo que son los grupos de poder. Ahora de tipo religioso. Porque algo que dijo Elba así como que se avienta unas cosas así, como veintes, pero de a pesos nuevos ¿chas! Porque religiosamente es una religión... debería ser como una manifestación de religiosidad... en cuanto amor real, en cuanto a la transformación del hombre en sí mismo y ser como un exponente real de esa religión que esta profesando o por lo menos de los fundamentos, yo creo que esas son dos cosas que están y que se dan simultáneamente alguien que realmente se interesa por los demás, pero de alguna manera lo que se mencionó queda secuestrado dentro de una organización y otra vez vemos que la organización va a modular todo esto ¿no?

Juan Luis: Y volveríamos a lo que nos dijiste, uno en su práctica está atrás la organización.

Coordinador: Si esa es la cuestión

Co-coord.: Pero hasta que punto en el Centro por ahí permea también la organización... El Centro surge por la organización de la comunidad pero por detrás o junto o en algún lado está esa presencia de una organización religiosa.

Tita: Bueno, que podría ser político, social o lo que fuera ¿no?

Coordinador: Lo importante es que independientemente de establecer un juicio de valor, que malo que esté, que bueno que esté, está.

Tita: Está

Coordinador: Y lo importante es saber que está, para saber qué es lo que permea la organización en su conjunto de la institución religiosa... no para quitarla ni mucho menos sino para saber qué es lo que permea.

Tita: O simplemente y sencillamente para conocer esa información también.

Coordinador: Claro y eso puede potenciar mucho más el trabajo en vez de limitarlo y dado que nos estamos refiriendo a una zona con tradiciones religiosas muy arraigadas, pero del pasado, no de los jesuitas o de las actuales y que nos habla de un organizarse para hacer determinado tipo de actividades, bueno eso fue lo que a lo mejor posibilitó que se pudieran organizar y que surgiera el Centro y eso puede posibilitar muchas cosas más...

Juan Luis: Eso es lo que a lo que yo me refiero a las tradiciones antiguas...

Co-coord.: Pero muy antiguas o sea prehispánicas en Los Reyes, nos acercamos más a una tradición texcocana y hay que diferenciar esas culturas; por ejemplo la tradición tolteca es la cultura el canto toda una tradición diferente a la mixteca. Netzahualcóyotl.

Elba: Chimalhuacán...

Co-coord.: Chimalhuacan exacto.

Juan Luis: Tienen razón porque Santo Domingo es nuevo no tienen esa tradición.

Tita: Curiosamente en los reyes (Los Reyes, Coyacacán) y que imagino que tienen en Texcoco, es una religiosidad sincrética gruesísima, parecen ser cristianos pero en realidad tienen rituales prehispánicos y tienen órdenes medio secretas, pero es toda una tradición prehispánica.

Juan Luis: Eso no ocurre en Santo Domingo.

Tita: Ellos son muy especiales me gustaría invitar a un antropólogo porque es una comunidad como nunca en mi vida había visto... cerrada, extraña.

Co-coord.: Significa el poder de Tenochtitlán que sometían a todos para hacerles pagar tributos.

Tita: Sí, tratan de no someterse, pero curiosamente en los años 30 todavía tenían chinampas, ya los succionó la civilización, pero de todas maneras son muy especiales y guardan sus tradiciones.

Juan Luis: Esto viene desde la Colonia... ya con esto podemos encontrar más explicación a lo que ocurre en Iztapalapa y los Reyes.

Coordinador: De eso se trata de intentar comprender... como hemos visto no podemos entender lo que sucede en un grupo sin contextualizarlo en la institución u organización a la que pertenece y también al orden cultural en el que está inmersa la institución, porque la institución es histórica, de ahí la importancia de las tradiciones. Hasta ahora hemos hablado sobre todo de las instituciones, pero dentro de un grupo también suceden cosas... bueno ahora vamos a un receso y regresamos para hablar más de nosotros... hay que hablar de los misioneros, se ha hablado de los Franciscanos, de los dominicos ahora hay que ver que está sucediendo con ellos...

Félix: Me llamó mucho la atención el que nos compararas con los misioneros y también que... primero nosotros tenemos principios e ideales y creo que se han establecido durante el tiempo que hemos estado trabajando, como encontrar una base en la cual fundamentemos nuestra

propia actividad, pero creo que no somos tanto como misioneros porque en primera los misioneros siempre llegan de fuera de la comunidad nosotros somos de la misma comunidad y nos preocupamos por la misma comunidad y yo creo que también tenemos una práctica educativa muy diferente también que tiene su contexto social, cultural y político en la misma comunidad donde estamos y eso hace un particularidad muy diferente y pues esa particularidad es la de la educación abierta, la educación marginal en esa región,... pero nosotros también obviamente tenemos problemas en nuestra práctica educativa y lo reconocemos de ahí que hayamos venido acá.

Coordinador: Claro... por eso es necesario analizar los problemas de la práctica educativa comprendiendo sus determinantes, porque en la medida que tengamos conciencia de ellos podremos hacer mejor nuestro trabajo y en su caso su lucha por transformar la comunidad.

Félix: Y en ese venir también a recibir también, también te damos.

Co-coord.: Y eso lo ha señalado Tita en varias ocasiones, o sea que le parece... muy enriquecedor esas experiencias de ustedes porque son diferentes muy diferentes de las nuestras.

Juan Luis: Estoy muy a gusto porque somos muy opuestos, no tenemos las mismas experiencias, por ejemplo, tú eres de educación superior...

Co-coord.: Y eso es muy enriquecedor porque generalmente cuando se habla de la docencia nos encontramos a veces hasta masturbaciones como tú dices, hay que bonitos: la excelencia académica en la Universidad... pero la Universidad es un ámbito muy especial con características muy específicas y alejado de lo que es la realidad en nuestra población mexicana y las broncas, están donde están ustedes.

Juan Luis: Me acordé de lo que nos dijeron cuando presentaron el curso que lo que los orilló a ya echarlo a andar fue la demanda de la comunidad de los Reyes.

Coordinador: Si porque no podíamos hacer caso omiso de una demanda de este tipo, porque los compañeros se organizaron y con sacrificios vienen a este curso.

Co-coord.: Eso es lo que da sentido al trabajo de la Universidad es lo que sirve para afuera de la Universidad... Vamos al receso.

2a. parte de la 2a. sesión

Coordinador Buenos sabemos que hay problemas en la práctica docente que son diferentes para cada uno de nosotros, pero bueno todos los enfrentamos entonces cuales serían fundamentalmente esos problemas.

Félix: Uno de los problemas que tenemos que enfrentar es no etiquetar a nuestros alumnos, nosotros trabajamos con el rezago educativo, adultos que no estudiaron por diversos motivos, no tenían dinero, no tuvieron la suficiente atención, se les fue el momento de asistir a la escuela o simplemente porque el filtro escolar los dejó fuera y entonces llegan con muchas deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos de ellos no saben ni siquiera leer, muchos de ellos no tienen hábitos de estudio porque nunca los han trabajado en su vida, hay gente que llega de 20 o 25 años que no han agarrado un libro nunca en su vida y si lo han agarrado son de las revistas populares... y con frecuencia nosotros hacemos énfasis en fomentar el autodidactismo como una forma de que ellos mismos se apropien de una forma de estudios y de los conocimientos.. y a partir de ahí se formen un "programa diálogo" que ellos mismos compartan sus conocimientos con los asesores... es un proceso muy difícil y después nosotros no encontramos como trazar el camino para lograr eso que es lo principal... la adquisición de hábitos elementales para el estudio...

Coordinador: Como dijo Alondra aquí nos encontramos con los desechos de la sociedad, la sociedad los ha marginado y ha producido estos rezagos, el problema es ¿Qué hacer con lo que la sociedad misma a expulsado fuera?... ¿Qué se les ocurre?

Félix: Precisamente aquí hay un interés por los nuestros, porque ven... ya sea por sus necesidades porque necesitan el certificado, o porque sus hijos les preguntan y no pueden contestar... ahora ellos asisten porque desean superarse... pero no tienen ninguna cultura...

Tita: A mi me parece muy muy preocupante... En realidad todo el sistema Nacional es un relajo de una u otra manera, entonces son minimas las gentes que tienen una preparación adecuada en el nivel que están estudiando desde kinder hasta la facultad porque nosotros estamos viviendo también este problema los muchachos que nos llegan aquí están subpreparados a veces no tienen el conocimiento de secundaria adecuado y se tiene uno que retrasar otra vez para ponerlo al corriente en química, matemáticas, hay que volverlos a levantar porque están muy carentes de conocimientos, en ese sentido nos pasa lo mismo y entonces es como retroceder para comenzar con una base más o menos mas adecuada, esta implica un gran esfuerzo de los maestros, un grandísimo esfuerzo del alumno y además se comió el tiempo... desafortunadamente hay una correlación directa entre el nivel social y el aprendizaje y es muy preocupante porque es otra herramienta de dominación, son muy pocos los que pueden sobrevivir porque tienen una preparación adecuada.

Coordinador: Entonces por un lado tenemos una determinación estructural y por otro nuestro propio actuar; por una parte es común en nuestro país esta marginación de la cultura, y quienes no están completamente marginados de la cultura, la cultura que reciben es una cultura que corresponde a lo que se espera de un "país en vías de desarrollo", un país que debe de subordinarse y someterse y desempeñar un determinado tipo de trabajo de acuerdo a la división internacional del trabajo, hasta donde pueda llegar el país, hay quienes pueden llegar más allá y quienes se tienen que contentar con una cultura a nivel de lo más inmediato de lo más práctico. Ese es el nivel estructural, Tita nos habla de la angustia que siente al ver que el estudiante no logra comprender lo que ella debería de transmitirle porque no tiene los elementos suficientes que le permitirán esa comprensión y se siente mal, qué pasa en esa situación, que es más dramática en aquellos que no tienen nada, como quiera el estudiante va a tener un libro, que si bien no entendió, porque no se nos prepara para poder comprender, pero que puede hacer una lectura y hacer un esfuerzo para comprender lo escrito con la ayuda del maestro. Pero quien no sabe y que no tiene acceso a esa cultura y que si lo tuviera podría hacer tantas cosas... cómo se siente un maestro con un alumno en esa situación ¿Qué es lo que pasa?

Tita: Yo creo que hay dos puntos fundamentales que acaba de decir: No tienen el hábito de estudiar, porque les puedes poner un libro fantástico y... ahora la gente se ha vuelto mecánica no lee... los niños se pasan 100 horas viendo las caricaturas horribles..., ya no saben sumar todo lo hacen con la calculadora, les pides divide 1.34 entre 1 y lo ponen en la calculadora, no das crédito, casi les estrellan la calculadora en la cabeza, bueno horrible, pero además existe un subsistema de dominación terrible porque la poca gente que sabe leer... leen el alarma, las novelas de quien sabe que.. pura lectura muy degradante...

Co-coord.: Y además no implica un análisis crítico de una realidad que te están presentando, describiendo...

Tita: No

Co-coord.: ...una realidad escueta y luego te llega la interpretación mira que feo, pero aquí está lo feo lo espeluznante y ya no te posibilita el trabajo de análisis... y de una propia interpretación... Esto se observa en la mayoría de la población son muy pocos los que van a tener acceso a un análisis crítico de la realidad... para transformarla. Entonces los más marginados se van a quedar a ese nivel de poder así la realidad a través de la alarma y las fotonovelas así como una descripción escueta de la realidad ya elaborada por otros... estas personas lo único que tienen es eso y la televisión... entonces no saben leer aún cuando hayan cursado lo. 2o. ó 3o. de primaria, no pueden leer la realidad o sea no pueden verla y decir lo que está sucediendo es esto, por esto o por esto otro... Ahí ¿Cómo experimentan esta situación? que me hace ver impotente, o sea por una parte nosotros tenemos la omnipotencia de a lo mejor yo reparo lo que el otro no hizo y voy a volver a empezar y les voy a llenar la laguna al alumno de lo que los otros maestros no les dieron y Yo omnipotente-maestro lo voy a hacer...

Tita: Bueno eso de omnipotente...

Co-coord.: Claro que no lo son...

Félix: Pero tenemos...

Co-coord.: Pero la fantasía si la tienen...

(Juan Luis ríe nervioso).

Co-coord.: O sea hay una fantasía de omnipotencia y claro la confrontamos con la realidad y nos damos cuenta bueno de ¿Qué te pasa? ni el trimestre alcanza, ni es mi tarea, ni el alumno me va a entender, entonces cálmate y haz lo que corresponde a la realidad y a lo que tienes enfrente, pero la fantasía ahí anda...

(Algunas sonrisas de incomodidad se escuchan).

Tita: Pero hay alumnos que ni aunque te fueras al grado de kinder los vas a levantar... pero hay alumnos que si tienen mucho interés...

Co-coord. Y entonces la fantasía se realiza...

Tita: Bueno no no es una fantasía, la fantasía no es porque el maestro lo haga realmente, el que lo hace todo es el alumno y entonces dice 'sabe que yo estoy muy mal' pero va a asesoría y te pregunta... sino, sería imposible en cambio hay otros que se la pasan (silba)...

Co-coord.: Y sentimos bonito o sea hay esa satisfacción.

Tita: Yo siento que simplemente estás cumpliendo con tú deber ¿no?...

Co-coord.: Claro pero es "bonito".

Coordinador: Pero haber me gustaría saber ¿Qué piensan los demás? aquí, se señala un problema que creo todos vivimos esa subpreparación de alumnos y cada quien responde de diferente manera a esa subpreparación, a veces nos damos cuenta y la atacamos de alguna forma, a veces no nos damos cuenta o nos damos cuenta pero no hacemos nada, y a lo mejor no hacemos nada y nos damos cuenta porque en realidad para nosotros, ese es un problema pero no es muy importante hay otros. Aquí hay un problema ¿Qué otros problemas hay? y sobre todo ¿Cómo se responde a esos problemas? porque uno puede decir bueno esto a mí se me dificulta... y no se que hacer, si no sabes que hacer, pero haces algo y sería bueno empezar a analizar también eso.

Juan Luis: Yo he caído en esa tentación que tú acabas de señalar... Como las matemáticas están muy relacionadas por la parte de lógica con español... entonces como que

he tenido esa fantasía después no la ... porque en verdad es una fantasía y ahorita lo noto más claro, después como que la segunda etapa fue no trabajarlo solo sino comentarlo con el de español para que el me reforzara y tener esa correlación y siento que también un poco porque va la jefa de clases... en secundaria tenemos jefas de clases que nos visitan una vez al año o según su interés, llegan al salón y entran a una clase, ellas no entienden que pueda ser el grupo que tenga más índice de reprobados en todas la materias... y ellas comienzan a dar un juicio sobre el maestro, y luego en la dirección hay un cuaderno de visitas y tienen que poner ahí una observación y firmar y si uno causa muy mal aspecto con la jefa de clase como que...

Coordinador: Como que están reprobados... Ustedes también.

Juan Luis: Sí... y entonces ellas como que a veces parten... como andan en tantas secundarias no se si ellas también tengan una idea ideal de lo que es un grupo, hay algunas que no, que son más realistas y saben si es una zona marginal si es una secundaria que está en la Col. del Valle o en Coyoacán, o si tienen alumnos rechazados, entonces ellas pueden ver eso. Entonces como ellas nos presionan y unido a la presión de ellas, yo que tenía también pretensión, ahora me doy cuenta, de estar llenando lagunas y aunado a la pretensión de ellas como que le daba y al final acababa muy frustrado porque no lo lograba, podía lograrlo con unos cuantos pero no con todo el grupo y eso, antes que no escuchaba todo esto pues si sentía una molestia interna...

Coordinador: Pero dices que no. (Me dirijo a Tita, porque con la cabeza parecía negar lo que oía).

Tita: Que no ¿qué? que no todo el grupo responde, esto se ha discutido mucho en mi División y en toda la UAM desde que se fundó, se hacían juntas, se hacían grupos de estudio o sea no era nada más así de que lo quiero hacer porque me sentía superman no, se veía una necesidad que era imposible corregir el sistema nacional de educación. Al inicio de la universidad venían niños que del CUM y del no se qué y del no se cuanto con un nivel altísimo y después ya no les interesó la UAM, pasó de moda y vinieron niños que tenían que trabajar y estudiar y entonces se iba cada vez acentuando más, no se aquí volvemos a caer en otro problema, todo mundo se ponía de acuerdo comenzábamos desde donde se consideraba

pertinente. Pero luego resulta que había que aceptar a un montón de niños para cubrir las cuotas que pedía el Estado, o sea, volvemos a caer otra vez en el sistema. tú puedes levantar 5 o 10 pero no puedes levantar 50 y entonces yo creo que de entrada la aceptación de los muchachos por la Universidad está mal. Llegamos a la idea de que si querían gente brillantísima tenían que subir el tope de conocimiento de los alumnos.

Coordinador: ¿Y los demás?

Tita: Es que no puedes hacer una cosa homogénea...

Coordinador: ¿Que piensan los demás de las dos situaciones?, por un lado lo que ustedes encuentran (me dirijo a los compañeros de los "Reyes") y por otro lo que sucede en las universidades.

Félix: En realidad si es un problema estructural muy fuerte...

Alondra: Yo no los marginaría sino que aceptarlos y bueno hacer grupos en donde estén más deficientes y ayudarlos a que puedan hacerlo porque a la mejor en el examen de admisión, a lo mejor estaba nervioso y no lo pudo hacer, y a lo mejor ya les estamos quitando la oportunidad de que estudien porque no tienen el nivel que la universidad requiere.

Tita: Lo que pasa es que es un círculo vicioso volvemos a caer en el mismo problema para qué queremos tener miles de miles de estudiantes, por ejemplo en la UNAM, es una población flotante de estudiantes, que bueno hay los tienen entretenidos y pueden ser fósiles durante 30 años, pero no están solucionando ni siquiera sus problemas individuales, porque salen y son tremendamente deficientes y no les dan trabajo en ningún lado o sea no se trata de llevarlos a todos a la Universidad y darles un papel yo creo que esto está pésimo esto si es un sueño porque no toda la gente sale capacitada y eso a mí me parece criminal porque si la gente sale capacitada bien bien a lo que se va a dedicar pues va a ser una rémora en esta parte.

Alondra: Pero de cualquier manera yo siento que... bueno no digo que se les de el papel sin saber nada, sino que se les ayude para que sepan y además hay mucha gente preparada que no encuentra trabajo y sin embargo hay

gente que tiene un puestazo y no sabe nada y nada más es por las palancas.

Coordinador: Viéndolo en nuestra realidad mexicana, por una parte está el discurso de la excelencia académica para, una Universidad y es cierto un profesionista que no esta bien preparado para qué sirve, además se va a quedar sin trabajo, pero por otro lado tenemos una situación real que es la que están viviendo ellos, ellos tienen a los que han sido marginados de cualquier sistema educativo, que por "x" motivo nunca tuvieron acceso ni siquiera a la primaria, a la educación básica elemental, mucho menos van a poder llegar a la educación superior, a lo mejor podrían llegar a ser brillantes profesionistas y sin embargo, pues de aquí a que lleguen a la educación superior, si con trabajo están haciendo la primaria porque un libro para ellos ya representa algo muy difícil de acceder, además el saber ha representado siempre un poder, es el conocimiento de la realidad para poderla transformar, entre menos la conozca es más fácil de dominar.

Félix: El problema que nosotros enfrentamos realmente tiene que ver con otros rezagos que pueden haber en cualquier nivel, pero yo creo que este problema es fundamental, porque... yo no soy de la idea y creo que tampoco ustedes, somos de la idea de que un tipo de educación para la élite y otro tipo de educación para las masas, y eso es lo que sucede, una educación devaluada para las masas y una educación reproductiva para las partes directivas de nuestro país, yo lo que pienso es que pensando en otros países como Cuba en el sentido en el que la educación tiene realmente un sentido social, un sentido clasista, a mi me parece que no va en contraposición la idea de la constitución que dice que la educación es para todos, debe ser obligatoria, pero eso no sucede... entonces se está violando la constitución... yo creo que por lo menos la educación elemental abre muchas puertas a la población mexicana, en ese sentido de la libertad, en el sentido de conocer su propia historia, en el sentido de conocer su propia realidad. La educación es eso abre las puertas del conocimiento de la cultura... Para mi ese es el problema fundamental del sistema educativo, es que hay una educación para las masas que está muy parcializada, muy superficial...

(Silencio)

Coordinador: ¿Qué hacen en Los Reyes con este problema de rezago educativo?

Nicolás: He ahí el porqué estamos aquí. (sonrisas). Sentimos que en el trabajo en círculos de estudio, sistema abierto... el asesor tiene un contacto directo con los asesorados, nuestro estado emocional nuestra situación tiene que influir mucho para mejorar ese rezago y... ya me di cuenta por ejemplo mi estado de ánimo afectó mucho a una... a una asesorada, la desanimó (ríe nervioso)...

Coordinador: ¿Qué estado de ánimo?

Nicolás: Pues... cuando ella me conoció me entendió muy bien una explicación de un problema... Yo estaba bien estaba de servicio ¿no?... pero después ya no estaba de humor... si deprimido... o sea, no prestaba atención y ella lo sintió, lo sintió mucho, lo sintió mucho incluso este... se cerró ella a ... entender las cosas o a lo mejor no me expliqué yo bien.

Coordinador: ¿Porqué crees que ella lo haya interpretado en alguna forma que la llevara a cerrarse?

Nicolás: Porque...si... se, se ... y captó todo sí muy bien y después este volvimos a... dejó sus ejercicios estuvimos revisando después, y a la siguiente ocasión que tocó estar con ella, revisar su material que le había dejado ¿no? bueno eso si está bien y después vamos a ver qué tanto has avanzado de lo que teníamos que trabajar para el día de hoy pero no no, no ella decía "es que no he entendido", haber vamos te voy a explicar... y que ¿ya entendiste? "si" bueno vamos a ver hacer de los ejercicios que están aquí en tú texto y yo seguía asesorando y ella pues si estaba trabajando después regresaba a preguntarle bueno a ver ¿Cómo va? No que este... ya estaba haciendo otra cosa... otra cosa, bueno vamos a hacer lo que... lo que dejamos pendiente, "es que no le entendi"... vamos a tratar de explicarlo (habla simulando un tono de molestia) o sea, pero yo ... yo se que estaba en un estado de tensión estaba muy mal ¿no?... incluso después ya ... no me lo dijo... pero después ya ella me comentó eso ¿no? que sentía mal ¿qué sentía? ¿mi transferencia?

Coordinador: ¿Y qué era lo que te tenía tan tenso?

Nicolás?: La situación en el Centro... el reajuste (ríe) del Centro... interior...

(Elba está muy atenta, pareciera como si quisiera intervenir).

Co-coord.: ¿Cómo los ves Elba.. la situación?

Elba: Pues eh... este... quisiera retomar un poquito lo de acá (con un ademán se dirige a Tita) y ahorita... Yo creo que son situaciones bien diferentes aparentemente pero van de la mano ¿no? una con la otra y que no podemos separar... tan es necesario lo que exige con justa razón ¿no? me parece por tú discurso que eres maestra de nivel superior de aquí ¿no? de aquí de la Universidad (ríe fuerte con ansiedad).

(Elba en este entonces es alumna de la UAM-I).

Tita: Pero de aquí... (Todos ríen y no alcanza a escucharse lo que dice Tita).

Elba: Bueno... (no puede dejar de reír)... bueno entonces yo creo que es justo ¿no? lo que pides... pero también es justo lo que esta diciendo Félix ¿no? pero es que hay gente que no sabe ni lo más mínimo, pero tú quieres que te lleguen personas pues bien preparadas ¿no? con los conocimientos mínimos.

Tita: No, no es que yo quiera... o sea no es un punto de vista personal porque yo quiero tener así como el superman...

Elba: Claro... claro... no...

Tita: Sino que siento que el sistema es completamente inoperante y por ejemplo Félix mencionó algo que es muy importante en Cuba toda la gente sabe leer y escribir, pero no todos son universitarios, ni todos son investigadores

Elba: Claro...

Tita: ¿Sí?...

Elba: Sí...

Tita: Entonces eso tiene una lógica que no tenemos en este país desafortunadamente, si deberíamos de comenzar... yo siento que a lo mejor sería más importante que todos empezaran a leer y escribir pero bien, bien, bien, como dice Félix, a que tuviéramos 8,000 universitarios que quien sabe como salen.

Coordinador: Analfabetas funcionales...

Tita: Exactamente es lo que a mi me parece inoperante; ahora qué pasa si uno ve otros países... o sea yo pienso que nosotros como mexicanos deberíamos de tener nuestro propio modelo, nuestro propio sistema, pero echarle bastante neurona para encontrar nuestro modelo, porque siempre estamos viendo allá, acá y acullá y la verdad es que nunca estudiamos lo que realmente nos funciona. Cuba encontró su modelo y lo llevó a cabo, están al tope de la investigación, se han asociado a otros países, Francia les ha ayudado un montón... ¿Qué pasa en Alemania? En Alemania toda la gente va a la escuela y no necesariamente tiene que ser una escuela de paga, la escuela del estado es excelente, las universidades son excelentes pero son exigentísimos, pero le dan preparación a todo el mundo lo mismo que pasa en Cuba; bueno si un niño es sobresaliente... y quieres ser físico... pero si tronó una materia de secundaria no entra a la universidad, entonces lo mandan a unas escuela técnicas de precisión maravillosas en donde salen super capacitados que no les falle ni una micra a lo que estén haciendo en un torno... o sea la gente tiene con qué vivir, con qué trabajar, como estudiar, pero no todos tienen que pasar a la Universidad con esas demagogias que nos aventamos aquí, es un sistema bien, bien operativo... ¿Cómo le hacen en Japón?

Elba: Sí... sí, cada quien lo suyo...

Tita: Entonces... bueno si sabe hacer chilaquiles entonces va a ser el rey de los chilaquiles.

Elba: Ajá... Así es.

Tita: Pero si deberíamos de comenzar por enseñar a leer y escribir...

Alondra: Enseñar a leer y escribir y a ubicarse en la realidad. A mi se me hace inútil, todo eso de los

enunciados, no se me hace... como que no les enseñan algo práctico para la vida...

Elba: O no les significa...

Co-coord. Claro mas bien eso, que no tiene significado para ellos.

Tita: Tengo una duda, a mi me da la sensación de que esos problemas se hacen mucho más agudos en las regiones conurbadas porque y he vivido bastante cerca de campesinos y bueno si sabian leer, otros no, pero curiosamente están perfectamente inmersos en su realidad y empíricamente saben muchas más cosas que nosotros, entonces como que en su medio... resuelven los problemas tienen su lógica están incorporados a las estaciones, a muchas cosas viene a la ciudad y me parece que es ahí donde se desfasan de una manera horrible porque ya no tiene el apoyo empírico y cultural. No se si esto es real o es una invención.

Coordinador: Es verdad, pero dejemos terminar a Elba.

Elba: Bueno este... al decir que tú exiges con justa razón estudiantes con cierto nivel no lo estoy personalizando en ti, sino en este momento tú estas representando a todo el número de académicos en esta y en otras universidades... pero la realidad que yo vivo de alguna forma como estudiantes de la universidad pero también como maestra en mi Centro, entonces yo creo que esto no es de echarse la bolita de que tú eres la culpable, yo quiero esto pero aquí no hay, pero no es que no haya de a gratis sino porque detrás de esto hay una estructura social, personas en el poder y de aquí vuelve a entrar esto del poder, por eso es importante no parcelar las cosas, todo está integrado y gira en una forma dialéctica, una con la otra y no se vale separar; Cuba encontró su modelo y nosotros tenemos que encontrar nuestro modelo ... y es muy difícil, nosotros lo vemos en nuestro Centro, cómo decirle al alumno que tiene que practicar ese diálogo ese famoso programa diálogo, ¿no? sino estamos acostumbrados a hablar, si nosotros mismos, como asesores, nos cuesta trabajo expresarnos ... por qué estamos aquí ¿Cómo tenemos que hacer? ... nosotros queremos hacer esto pero nosotros traemos deficiencias también que a nosotros nos cargaron ¿no? y así ... hasta aquí sería esta parte, en cuanto a lo que dice Nicolás del estado de ánimo, es muy cierto, es muy importante

mencionarlo, por una parte dice Félix vamos a tratar de llenar lagunas de ignorancia que por ahí quedaron y que en su momento no fueron llenadas, pero entonces vamos a retomar nuevamente, ese es un problema dentro de la práctica ¿Cómo le vas a llegar a esa persona? el deseo de enseñarle realmente, pero también está la otra problemática que mencionaba Nicolás, bueno es qué de que manera mis broncas las voy a reflejar en mi alumno cómo las asimila él y ahí es el proceso de la transferencia y de la contratransferencia ¿no? he ... Nicolás (sonríe) explicaba una.. una de sus experiencias muy reciente en la semana pasada y este... se me acerca la persona de la que estábamos hablando una muchachita de 16 años, y me dice este no es que... la primera explicación que le dio un día "no pues muy buena persona me enseñó muy bien estuvo excelente" incluso este... pues ya así como que me encelé de repente porque ella es mi alumna (todos ríen y comentan en broma, Juan Luis dice otra...) entonces... (Elba continúa un poco perturbada entre enojada y apenada) estamos hablando de esto ¿no?... se supone que es taller esto (el curso) entonces vamos a hacerlo taller. Entonces Yo tengo a las personas de primaria esta... esta muchacha yo la estoy preparando para que presente examen de toda la primaria entonces estamos con matemáticas ahorita y este... él es el especialista en matemáticas ¿no? (sonríe) entonces le digo dale una checada a ver como anda... resulta que sí ¿no? y la muchacha pues fascinada "no enseña muy bien, excelente maestro", porque ahí nos dicen maestros aunque somos asesores, pero de hecho nosotros sabemos que somos buenísimo" ni modo, ni modo entonces adelante ¿no? las cosas es que se aprenda, que realmente se asimile ¿no? aprehender con "h" intermedia que aprehenda, pues entonces este... hasta ahí iba bien la cosa no pues adelante ¿no? entonces que... es todo tuyo o sea adelante, pero este... en cierta ocasión ... (se oye una risa nerviosa en voz baja de Juan Luis que se trata de contener) yo no se su estado de ánimo cómo estaría... y... al siguiente día me comenta la... muchacha le digo ¿qué paso, cómo vas? ¿le entendiste? ¿si revisaron esto, no hubo problemas? etc. y este... y dice pues... que ... no... "no me quedó muy... muy bien... no comprendí muy bien esto de las tareas..." le digo ¿por qué no? ¿que no te lo explicó? Yo vi cuando te lo estaba explicando, "si pero es que... es que me trató mal" ¿no? pero ¿cómo? pues si tú me habías dicho que era un excelente maestro

y que no se que, "no pues si ... pero no sé", bueno y ahí te quedas pensando ¿no? ya desde mi ojo...

Tita: Clínico...

Elba: Clínico, psicológico, y ahora ¿qué pasó? ¿no? ¿qué pasó con esto? y después le pregunte ¿oye qué pasó? pues ¿qué le dijiste o qué? "no pues es que... no tuve la paciencia, no estaba de humor... no estaba de humor, pues si pero, pues oye... pobre muchacha no sabes... "no pues es que lo siento" dice... "lo siento no fue mi intención hacerla sentir mal" aquí estamos viendo el fenómeno este la ... transferencia ¿no? y... no sólo en él ¿no? a lo mejor... yo porque me di cuenta... pero cuantas cosas mas no hay con los otros asesores...

Coordinador: Y en la relación entre asesores...

Elba: Así es...

Coordinador: O sea te diste, cuenta de que "todo suyo, todo para ella..."

(Juan Luis ríe, los demás comienzan a reír.)

Elba: Ajá...

(Alondra suelta una carcajada).

Nicolás: (Apenado dice algo que no se alcanza a escuchar bien) ... ella porque de algún modo daña uno...

Coordinador: Mmjum...

Elba: O sea... me dio celos en el sentido de que dije si yo soy su maestra yo, yo...

Co-coord.: ¿no que sabían que sólo eran asesores? se oyen risas.

Coordinador: Pero es todo tuyo...

Elba: Ajá... (nerviosa)

Coordinador: Claro conmigo no tiene nada que ver, ni nada, ni tú ni él... es todo tuyo.

Elba: Ajá... y ahí se ve el problema aparentemente tan sencillo pero no, involucra muchísimas cosas...

Coordinador: Mmjum...

Elba: Igual yo podría decir de cada uno de los... de los asesores (ríe) pero si son fenómenos muy... aparentemente no... no tienen...

Coordinador: Y eso es lo que el próximo martes vamos a ver porque eso es lo que más interfiere en el proceso, todo iba muy bien y sin embargo algo pasa y el excelente maestro dejó de serlo.

(Juan Luis sonríe)

Coordinador: Entonces eso es lo que vamos a analizar.

Elba: Y un poco lo que decías ¿por qué están aquí? misioneros ¿no? (sonríe) pues es que son muchas cosas... toda la descarga que poseemos nosotros...

Juan Luis: Ajá...

Elba: ...que como... al reaccionar con los asesorados y al revés ¿no?

Co-coord.: Sí... y es una descarga, ¿por qué? porque nos cargamos o sea todos somos los jesuitas los que andamos metidos en estas broncas de la educación son misioneros... y ahora que andan de moda las (deificaciones) betificaciones (carcajadas) pues...

Tita: Una pregunta... a lo mejor se sale un poco del tema ... ustedes están luchando en el Centro y que además van y se ponen parejos a los que... a las personas pertinentes ¿no? O. K. entonces ayer estaba viendo una película que me impactó muchísimo, se llama "grito de libertad" a propósito entonces ... matan a un líder que era una bellísima persona: honesto, con una inteligencia brillantísima ... y pues obviamente lo mataron ... y bajo el sistema tan horrible y entonces me entró como preocupación ¿no? porque digo ... bueno ... no siempre, yo soy una gente, como ya verán como dice aquí Juan Luis... este ...: el dice que muy directa, pero yo le digo que muy atravesada entonces nunca he sido una gente muy conciliadora y siempre he sentido que si uno tiene

la verdad porqué no la va a decir y porqué no casi se la pegas en la cara a la gente ¿no? así como llegan estos escuincles ¿no? y ayer me quedé pensando muchas horas si era el mejor método estar denunciando constantemente y estarte como... exponiendo y bueno, por ahí hacen mártir y... era más importante que hubiera quedado vivo el líder este que era una persona sensacional y fue como una pérdida para la humanidad y bueno que tal si les cierran el Centro porque van y enfrentan las cosas así tan directamente...

Coordinador: Esto es parte precisamente de lo que hay que analizar... la forma de enfrentar estos problemas...

Elba: Bueno es que hay estrategias, que hay que saber usar... no siempre se gana...

Coordinador: Y seguramente hay altibajas en la lucha...

Elba: Claro...

Coordinador: Bueno el tiempo ya se nos terminó, vamos a continuar analizando las situaciones problemáticas que nos traigan, el próximo martes

Comentarios a la Segunda Sesión

En esta sesión se abordan varios temas interesantes que abordaremos a continuación.

Vocación del Maestro.

La mayoría de los participantes afirman que llegaron accidentalmente a la docencia. Sin embargo, en todos encontramos un gusto por ser maestros, a pesar de las dificultades que pueden tener en su práctica.

Detrás de este gusto por la docencia encontramos una serie de fantasías y deseos, que muy probablemente se transfieren en la práctica e incidan la relación educativa, pues como dice George Mauco: "La relación alumno-maestro dependerá en gran parte de lo que el maestro es inconscientemente"²⁸⁵

²⁸⁵ Mauco, George. **Psicoanálisis y Educación.** Ed. Carlos Lohé, Buenos Aires, 1969, p.145.

De los imaginarios que subyacen a la elección y permanencia en la docencia, encontramos lo siguiente:

En todos aparece la idea del maestro como un servidor de la comunidad, una persona que comparte su saber, pero sobre todo que ayuda a salir adelante a los demás, los emancipa: "... el hecho de enseñarles y darles un poquito de libertad" (Elba) "...estamos tratando de enseñarles a ser libres, de darles libertad" (Tita). Esta idea del maestro como emancipador, se vincula casi inmediatamente con la idea del maestro misionero del ideario normalista: "Crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, con una incansable mística de sacrificio por los demás".

A pesar de que en el grupo sólo hay dos normalistas, esta imagen del misionero en buena medida es compartida por todos, incluso Juan Luis en varias ocasiones, al compararse con los compañeros de los Reyes, lamenta no ser tan misionero y justifica que ahora ya comienza a serlo: "Me sentí mal porque no tengo ese sentimiento de comunidad, apenas lo empiezo a adquirir".

Esta idealización del docente misionero cultural, que es casi un mito para los normalistas, una idea bastante generalizada en la sociedad, hace que toda persona "en tanto [se convierta en] maestro, pueda investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural, que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir su tarea"²⁸⁷

Podríamos decir que los compañeros de los Reyes, prácticamente encarnan el "mito", es tal vez por eso que el grupo los idealiza y los pone como modelo (esto no significa que su labor deje de ser admirable, pero facilita la idealización). La imagen del misionero se ve aun más reforzada por la figura del Director del Centro: Un maestro (de la Iberoamericana), Teólogo, Filósofo y Jesuita. Además por el hecho de que el Centro recibe el nombre de Fray Francisco de Asís". Hablar de "misioneros", "jesuitas", "franciscanos", y "dominicos" (Juan Luis trabaja en Santo Domingo), nos evoca la época colonial, pero la forma de organización comunitaria de los reyes, nos remite más atrás: a la época prehispánica, a la tradición de organización comunitaria y solidaria de los texcocanos ¿El pasado se

²⁸⁷Rosa Ma. Zuniga. "Un imaginario alienante: La formación de los docentes" Mirta Bicecci. et. al. *Psicoanálisis y Educación*, UNAM, México, 1990, p. 142

repite ahora? (¿Se trata acaso de una transferencia cultural? Hipótesis interesante ¿no es verdad? pero solo la dejo planteada).

La idea del misionero como redentor del pueblo es diferente a la del misionero que catequiza y adoctrina. Los maestros de los Reyes señalan: "No somos tan misioneros porque [...] somos de la misma comunidad y nos preocupamos por la misma comunidad y [...] tenemos una práctica educativa muy diferente" (Felix). La misión de estos maestros no es catequizar, ni adoctrinar (ni religiosa, ni políticamente) es liberar, redimir a su comunidad de la esclavitud de la ignorancia. Este es un anhelo mesiánico presente en los imaginarios de los maestros, incluso, en ocasiones, se trata de un rol asignado a los maestros de manera mas o menos explícita. (No puedo dejar de mencionar que el subcomandante Marcos, al igual que muchos otros "redentores sociales" han sido maestros).

Ser redentor de un pueblo no es tarea fácil, por el contrario, implica un compromiso enorme y una carga difícil de sobrellevar, especialmente cuando se trabaja con el "rezago educativo": Adultos que no pudieron estudiar, niños catalogados con problemas de aprendizaje, alumnos de zonas marginales, estudiantes subpreparados, con enormes lagunas de conocimientos, con los que se pretende la excelencia académica. Esto hace que la "misión" se torne difícil. Y la frustración aparece cuando los frutos esperados no se obtienen. Frente a la omnipotencia pretendida, la realidad refleja la figura de un hombre que se esfuerza por transmitir lo que sabe, pero sobre todo por transmitir lo que anhela para el otro. Anhelo que el alumno no siempre puede o quiere corresponder. Es entonces cuando aparece el autorreproche y la culpa: "Seguramente no he sido un buen maestro", "somos como 'líricos', no sabemos enseñar" (Tita). "La formación normalista no es suficiente" (Alondra). Frente a esta carencia se asiste a cursos de actualización y perfeccionamiento. Este grupo de formación, surgió de una convocatoria abierta a la que respondieron (al igual que en todos los cursos de actualización) aquellos "buenos" maestros preocupados, porque consideran que requieren mejorar su práctica para cumplir con su "misión" (Existen otros maestros, a los que ya no les preocupa perfeccionarse porque consideran que no lo necesitan o simplemente porque la imagen del "misionero" no va con ellos).

El maestro misionero tiene la fantasía omnipotente de redimir al pueblo, de formar los hombres del futuro, de

acabar con el rezago educativo y reparar las deficiencias de formación. Se vive por momentos como el jornalero del campo que trabaja desde muy temprano, cuidando sus siembras, en espera del fruto deseado: "Los que estamos en el campo haciendo la jornada" (Elba).

Esta imagen romántica del misionero jornalero, se ve empañada por la sombra de un hecho que incomoda: En toda relación educativa el poder siempre está presente. "El poder no es solo una cuestión teórica, sino que siempre esta presente"²⁸⁸

De forma más o menos explícita las relaciones de poder intervienen en el proceso educativo. A través de: las órdenes que da el maestro, el saber que detenta y trata de transmitir, las calificaciones y las normas institucionales.

Aun cuando los compañeros de "Los Reyes" afirman que "se busca que se haga un diálogo [...] yo soy el que tengo que saber mas que los demás [...] aun cuando se dé el diálogo" (Alondra) y por el lugar que ocupa en la institución. "Si hay un reconocimiento Jerárquico de todas maneras con menor o mayor grado de poder, porque si el alumno no lo reconoce se escabulle (Tita)" Algo fundamental para el ejercicio del poder es el reconocimiento:

"Toda relación de poder es no solamente que uno lo quiera ejercer, sino que el otro lo este reconociendo". Para ejercer el poder se requiere que la estructura social asigne al sujeto por el rol que juega, un poder, pero este poder "solo puede mantenerse en tanto haya otros que a través de ese reconocimiento mantienen a alguien en su lugar"²⁸⁹.

Aunque a veces, incomoda el poder se ejerce. Una de las formas mas evidentes es a través de las calificaciones, aún cuando el alumno se ponga su calificación (como ocurre con los alumnos de Tita, o en la autoevaluación de Alondra) es el maestro el que firma el acta y con esto avala las calificaciones.

²⁸⁸ Michel Foucault. "El sujeto y el poder". H.L. Dreyf y P. Rabinow. Michel Foucault. *Mas alla del estructuralismo y la hermeneutica*, UNAM, Mexico, 1988.

²⁸⁹ Daniel Gerber. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" Raquel Glazman. *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP. Ed. El Caballito, México, 19 , p. 46.

Otra forma interesante de reacción contratransferencial es la que aparece en Tita al tratar a sus alumnos como niños, cuando son jóvenes universitarios. Por un lado, esto implica una forma de ejercicio de poder pues al colocar a sus alumnos como niños, en sentido metafórico implica no solo que son más jóvenes que ella, sino que son inmaduros, irresponsables, a diferencia de ella que en contraposición estaría colocada en un lugar superior. Por otro lado, esta categorización al parecer, encierra la ambivalencia de un deseo: Tita al referirse a los motivos por los que ingreso y permanece en la docencia, señala: "Como si a trabajar como maestra y me pareció fascinante porque los jóvenes son muy frescos [...] es como revitalizarse". Entre líneas podemos distinguir el deseo fantaseado de "revitalizarse" y casi "rejuvenecer" (?) si se está en contacto con esos alumnos.

3a. Sesión (1a. parte) (10 de noviembre)

Asistencia: 6 participantes, la co-coordinadora y el coordinador.

La sesión comienza con 4 participantes, Elba y Alondra se retrasan unos minutos. Félix comenta que estuvo leyendo una de las lecturas que les proporcionamos como "pre-textos" para el trabajo grupal.

Félix: Yo estuve leyendo algo, y lo que me llamó la atención es el Complejo de Edipo y me quedó la duda ¿Por qué es importante el complejo de Edipo?

Co-coord.: Es importante porque es una estructura que determina nuestra forma de ser y de relacionarnos... Es como si el pasado volviera a estar presente...

Juan Luis: Que curioso... como que... uno cuando, uno oye todas esas entrevistas, con Psicólogos y Trabajadoras Sociales y a cada rato mencionan lo del Edipo, pero siento como que a veces la gente no lo usa bien como que nada más lo meten como... nada más lo ponen como un argumento para decir el Edipo, pero como que nadie entiende lo que es el Edipo y nada más lo meten como una cosa así como...

Elba: (Llega y saluda en voz alta): Buenas tardes...

Juan Luis: ... como que nada más lo ponen en esas conferencias cuando hay problemas de cosas mencionan el Edipo pero que nadie entiende que es el Edipo...

Coordinador: Como para lavarse las manos...

Juan Luis: Ajá... (continúa)... Pero lo ponen como para aplacar el ánimo de todos los demás.

Co-coord.: Con eso ya...

Juan Luis: ... Ya con eso ya como que se calma la gente, entonces algunos otros, en esos programas de autoayuda y eso, las gentes lo ven como muy mecánico... con una interpretación muy mecánica, pero yo no le veo como consistencia y es una lástima que yo no tuviera tiempo de leer el de aquí, porque yo también tengo la preocupación que tiene el compañero, porque yo nada mas oigo que en todo meten el Edipo, y ya la gente como que se calma y ya entienden todos que está en el Edipo, pero siento como que es una cosa mecánica ¿no?

Co-coord.: Para justificar muchas situaciones ¿no? o sea a "no pues es que son relaciones edípicas" y ya con eso ¿no?...

Juan Luis: pero...

Co-coord.: ... tiene problemas de autoridad porque no resolvió su Edipo, pero eso ya encubre una realidad actual entonces es lo que yo le comentaba a Félix, que lo que queremos hacer resaltar en estas lecturas es fundamentalmente el significado que las situaciones actuales tienen para cada uno de nosotros en relación con toda nuestra historia o sea lo actual tiene que ver con el pasado, y el pasado está presente en las situaciones actuales, entonces el Edipo es una situación pretérita ¿no? que tiene que ver con relaciones muy significativas, pero se va a manifestar en relaciones actuales todo esto tiene que ver con el tema fundamental que es la transferencia y la contratransferencia entonces, este... pues precisamente la transferencia tiene que ver con un revivir en relaciones actuales lo que ha sucedido en el pasado, la contratransferencia es la respuesta que uno tiene pero a nivel inconsciente frente a esa forma de percibir las relaciones actuales viviéndolas con muchas características de relaciones anteriores, eso es lo fundamental también en lo que se refiere al poder, el Edipo, pues tiene una relevante importancia en lo que se refiere al poder en la relación

del niño con el adulto y entonces de todas todas sale perdiendo porque el adulto es el adulto ¿no? lo que está en juego en esa relación es el poder, y ahora por otra parte yo creo que aquí tiene que ver las fantasías, porque todo esto se da a nivel de fantasías, la relación no se establece con la persona real sino la imagen que nosotros tenemos de la persona real, la imagen fantaseada de la persona real, entonces es importante ver lo que se refiere las fantasías porque es todo lo que estamos manejando; todo lo que venimos analizando tiene que ver con las fantasías que nosotros tenemos en relación con las situaciones que enfrentamos esto va a cargar afectivamente esas situaciones. Como hemos empezado a ver hay muchas fantasías que andan por ahí alrededor de situaciones que nosotros tratamos de leerlas así como son en la situación real... la alumna que prefiere a Nicolás y después se enoja porque ya no fue todo para ella, entonces este... pero que tantas fantasías hay en juego ahí ¿no? tanto para Nicolás, como para la alumna, como para Elba que era también para Nicolás todo para ella ¿no?

(Juan Luis comienza a reír pero se reprime).

Co-coord.: Pues esto es lo que es importante analizar todo lo que está en juego en esas situaciones que aparentemente no son mas que situaciones así bien simples ¿no?

Juan Luis: Que parecen... ajá.

Co-coord.: ...parecen...

Juan Luis: Que parecen ajá.. ahorita que te escuchaba me llamó la atención que subrayaste un aspecto que en los programas de radio que escucho no ven tanto: lo del poder, sino que más bien ellos le dan el énfasis en el enamoramiento, pero poco... como que dejan de lado lo del poder y aquí me sorprendió que subrayan mas la parte del poder... como que mucha gente nada más ve la parte de la relación sexual o del enamoramiento...

Coordinador: Si volviéramos a las situaciones conflictivas que fue de alguna manera donde nos quedamos la sesión pasada a la mejor al abordar algunas de estas situaciones podemos traer esto que estamos hablando de la teoría del Edipo, del poder, de la fantasía, ¿cómo se manifiestan en situaciones concretas? que creo que es el principal objetivo de este seminario: tratar de abordar

las situaciones difíciles que tenemos en nuestra práctica docente cargada, si de fantasías, de poder, de transferencia, pero que no las entendemos y a la mejor este es el espacio que nos permitiría en un momento dado acercarnos a comprender esas situaciones.

Juan Luis: Bueno yo quisiera una que me ayudó mucho en lo que... por lo poco que he estado aquí o sea que ya me comenzó a dar utilidad, doy clases en 2o. año, entonces hay un estudiante que no trabaja en las clases, oía que todos los maestros se quejaban de él después comprendí porque no trabajaba en mi clase... y vi que los demás me dijeron lo mismo entonces me dedique a observarlo desde el año pasado, porque este año me volvió a tocar este grupo, y entonces él no llevaba el libro que se pidió, entonces como esta vez quería trabajar con el libro de texto y no ya con apuntes, entonces para que no pusiera de pretexto de que trajeron el cuaderno de apuntes, únicamente va a ser el libro y ahí voy a revisar todo y de esa forma ellos también les voy a enseñar a consultar un libro... y nos desligamos de los apuntes que ya también deje de usar, entonces él se resistió a llevar el libro. Así se mantuvo todo septiembre, todo octubre, pero Yo no decía nada y no trabajaba y se ponía a hacer sus caricaturas yo hacía equipos y él me decía que en equipos no quería trabajar, le decía: 'tienes que integrarte en alguno', 'entonces quiero formar un equipo con la maestra de Inglés, con usted y con el maestro Corona, con Usted seríamos el equipo mejor,' entonces que lo llamo una vez y que le digo... y entonces nada más confirmé lo que me habían dicho que él no tenía la po... o sea, no, su papá no le compra, vive con una... con su mamá nada más y él... me dijo que iba hacer el equipo, pero te das cuenta que debes tratar con gente de tú edad... nosotros está bien que yo formara mi equipo con las demás maestras, tienen mi edad, pero tú tienes que apoyarte con ellos, con ellos tienes que aprender a convivir no con nosotros los adultos, sería... ¿que te parecería que yo estuviera conviviendo con todos ustedes y no tratara gente de mi edad? no, no puede ser así; entonces él se resistía a los equipos, lo dejé solo... bueno te voy a dejar así. A otros los fastidiaba a mí no, entonces así nos pasamos hasta octubre, hasta apenas antier ya llevó el libro, pero no me lo dijo, entonces... por ejemplo a hoy, le pregunte mucho de su papá de qué es lo que podría hacer que hablara con él, que le dijera a su mamá que en las vacaciones lo fuera a ver, entonces el me dijo que su padre lo había

defraudado porque la había prometido cosas y nunca se las daba, como muy dolido por eso, ya estaba preocupado por que este niño como nada más vive con su mamá y con puros adultos el otro día lo vi con la orientadora y con el traje de deportes parece una niña ¿no? entonces yo siento que tiene que tratar con una figura paterna y la mamá como que no le diferencia este, por ejemplo, se lo hace el short como de mujer y entonces se le marcaba mucho la... este al final como el busto y entonces claro los niños le dijeron que ... comenzaron a cotorrearlo ¿no? entonces el fue con un desparpajo y una desfachatez y le dijo a la orientadora que, fue curiosamente él con otros, es que los niños a mí (enfatisa) y al otro que que... que ... este nos gritan "putas" entonces yo me quedé así... como con ese desparpajo así lo dice para provocar, la orientadora no dijo nada, y ya ese entonces me dije tengo que hablar con él y entiendo qué está pasando ahí, fue cuando lo llamé y me contó del papá y entonces como que trate de que no lo angustiara y que lo mejor no intentara volverlo a ver y ya está vez, ya como les digo antier llevó el libro, pero entonces ahora comenzó a agredirme con mucha agresión a mí dice por ejemplo... hoy pusimos ejercicios, pero parto de lo mas sencillo porque el grupo tiene un nivel variable entonces él como que comenta para sus adentros para fastidiarme "y estas cosas de jardín de niños" refiriéndose a lo que estamos viendo, pero hace los comentarios fuertes para yo... para que a mí me duela ¿no? luego llego yo y él estaba ahí me dice "puedo llevar a componer esta, banca está mal", entonces si yo ya le, lo hice que se diera cuenta de eso, le digo bueno si no quieres estar en mi clase y la quieres ir a componer ve, eso nunca lo habla hecho entonces se llevó la banca y a los 10 minutos llegó entonces se puso a trabajar porque ve que no me altero, entonces este... hicimos los ejercicios y dijo "hay que bueno que ya acabó esta clase ahí viene el maestro Colón a ver si nos da una clase mejor" ... y así está con esas agresiones, así está con esos comentarios en voz alta para fastidiarme, creo que yo antes hubiera reaccionado con mucha violencia y hubiera dicho bueno este... cómo está esto, pero ahora con lo que escuché aquí como que ya no entro en su juego sino que me he mantenido muy sereno... este... y entonces veo que él... ahorita que ya venía para acá pensé y me di cuenta, bueno del amor al odio esta a un paso, entonces él ahorita lo que sientes es odio porque yo no reaccioné como él esperaba, como un

adulto que se iba a introducir al mundo de los adultos y... veo que a la maestra de Ciencias Naturales, le tocó la cooperativa y entonces ella como lo ve muy... como que es de confiar lo puso a vender en la cooperativa y así ya entro al mundo de los adultos y antier que me fije que el pasillo él la abrazó como mamá y ella como es una maestra muy arisca inmediatamente como que, vi de muy lejos, como que sentí que quitó la mano porque como que le pareció excesivo eso... y... creo que me ayudó esto porque como que estoy ya mas sereno ya eso no me afecta a mí y siento que me a va seguir fastidiando con esos comentarios que enseño cosas muy triviales, que le gustan otras clases, este... ah por ejemplo había otra forma, no me contestó, cuando pasé lista pero en lugar de enojarme porque ya lo vi pongo la asistencia entonces... este.. creo que he aprendido un poquito aquí a manejar esas situaciones.

Coordinador: ¿Qué piensas hacer... si dices que te va a seguir fastidiando?

Juan Luis: Pienso que... me voy a reír, divertir o sea... ya cuando veo sea demasiado pues como que me he de divertir, la otra no le prestaré atención porque en realidad aunque diga que hay otros maestros mejor que yo no es como para que... yo se que eso no es cierto yo tengo otro sistema pedagógico para llegar a lo mío, yo entiendo que él como no logró lo que quería conmigo entonces me odia.

Co-coord.: En algún momento al principio señalaste que... primero pensaste que era únicamente contigo con quien tenía esas actitudes de mucha agresión, pero después supiste que era también con otros y eso ¿cómo te hace sentir?

Juan Luis: Me ayudó mucho porque entonces...ya entendí que no tenía esas actitud nada más conmigo...

Co-coord.: ¿y qué hubiera pasado si hubiera sido nada más contigo?, si te hubieran dicho no pues con todos los demás es increíblemente bueno... trabaja muchísimo y contigo no... ¿Cómo te hubieras sentido?

Juan Luis: Yo creo que ahorita estaría en un callejón sin salida...
(sonríe nervioso).

Co-coord.: Y ¿qué tiene que ver esto con lo que habíamos mencionado anteriormente de la transferencia y el poder...?

Coordinador: Y el Edipo.

Co-coord.: Y el Edipo... o sea ¿qué tiene que ver?

(Silencio).

Coordinador: La pregunta es para todos, los demás pueden también participar...

Titá: Parece un poco como el proceso del adolescente que está tratando de hacer un choque así con la lucha externa...

Co-coord.: En cuanto al alumno... y en ¿cuanto al maestro? que es la situación que en este caso se trata de Juan Luis, pero es una situación que enfrentamos cualquiera como maestros y que tiene que ver con todo lo que habíamos venido mencionando anteriormente y al inicio de esta sesión nuestras fantasías, el poder, con la reparación... todas esas fantasías entran en juego, en una situación aparentemente trivial, en la relación maestro-alumno tengo que mandar y el alumno me tiene que obedecer si no me obedece algo está pasando que tiene que ver con su crisis por ser adolescente, por sus problemas familiares, con muchas cosas, pero a mí, también algo me pasa y ahí estaba pasando algo le paso algo a Juan Luis y nos pasa a todos y es lo que estamos analizando ¿no? son las situaciones difíciles de manejar porque está en juego todo nuestro ser maestros.

Juan Luis: Fíjate que con esta observación ya me cayó... creo que ya logré lo que quería que: trabajara como alumno, hoy pasó y contestó bien creo que esa es nada más mi función entonces él ya lo está haciendo y sus comentarios pues... pueden no... no gustarle mi clase y no tiene porqué gustarle y este puede considerar que hay otros maestros mejores, yo se que lo hace porque por ahí me quiere fastidiar y ahora como que ya tengo más humor para ver esto no entraría en el humor porque entonces sería darle más pie a... a que siguiera este juego es mejor tener una actitud discretilla, lo feo, trabajar eso es lo importante... y ahorita me hiciste pensar que quizás, la maestra de la cooperativa como no le trabaja y entonces y lo logró incluir para que se gane una

calificación como a ella le están robando los demás en la cooperativa, entonces este no le va a robar y de esta forma aunque no le trabaje pero hace otro tipo de trabajo pero pienso que él logró una concesión de lo que quería, conmigo es más difícil porque no ha logrado concesiones sino que ha trabajado como deben trabajar los demás si él está repelando bueno... pero les digo que es a partir de esto (sonríe) no... no hubiera sido así que lo pudiera ver tan friamente.

Co-coord.: Y puede haber algo en común entre la situación que vive Juan Luis, la alumna o con otros alumnos...

Coordinador: O con otros problemas...

Co-coord.: ...o con otros problemas...

Alondra: Pues me da mucho, por ejemplo en preescolar es la mamá ¿no? si la mamá me cae mal por algún grito que me vino a dar, la llevo con el niño... y está mal ya que ni siquiera él...

Co-coord.: Pero aquí yo creo que hay algo en común, la mamá que viene a gritar, yo soy la maestra y la mamá que viene a gritar, yo soy el maestro y el alumno me señala que yo soy mal maestro, pero después me entero que también para él los demás son también malos maestros...

Coordinador: Me baja la ansiedad...

Co-coord.: Me baja la ansiedad yo ya estoy mas tranquila... pero hay algo en común ¿qué es lo que está en juego aquí?

Juan Luis: Yo me venía riendo porque la imagen que tenía de mí... tengo una imagen de mí que me la cuestionan y pues debo de aceptar.

Coordinador: Debo de...

Juan Luis: Aceptar... ¿Pero qué tan fácil (sonríe) no... ahorita me lo pongo como deber (ríe)...

Co-coord.: ¿Qué es lo que está en juego en nuestro ser maestro?

Elba: Es el poder o sea esta personita que de alguna forma la siento inferior, me está retando y me esta diciendo, me está cuestionando y me está diciendo es que tú no la haces... tú no debes de tener el poder...

Co-coord.: Si... por una parte, pero es que la sentimos inferior como lo ha venido señalando Tita, no los ve inferiores, los ve más chiquitos son niños ¿no? y nuestra imagen o sea de acuerdo a todas esas fantasías que todos nosotros tenemos al ser maestros pues no no anda media altita, la subimos un poquito, o sea ¿qué deseamos cuando escogimos ser maestros?

Alondra: Realmente tener el poder de mando (ríe)

Co-coord.: Por una parte está el juego del poder de mandar sobre alguien que no tiene mi mismo conocimiento ¿no? y por otra hay otras cosas que han venido saliendo aquí...

Juan Luis: El reconocimiento ¿no? ya se dijo la otra vez.

Tita: A mí me encantó mucho las últimas hojas del material... a mí me pareció sensacional hasta donde eres consciente de lo que estás haciendo. Esta cosa de la transferencia me pareció interesantísima y bueno se ponen en juego tantas cosas que... como esa cosa de querer hacer nacer a alguien a mí me pareció tremendamente impactante y luego como yo los veo como niños y eso tengo miles de años así o sea yo me sentía siempre más grande por ejemplo que los médicos que iban a hacer su servicio social en Nutrición donde trabajaba, entonces me los pasaban para que yo los adiestrara y cosas así y yo los veía así y ahora lo veo como si fuera una parvadita de niños y siempre les digo niños y tú en la primera vez lo señalaste y dije bueno pues qué tendrá de importancia, bueno es de alguna manera como... estás manifestando más que nada un instinto maternal o quien sabe que onda, pero no los estas poniendo en el nivel adecuado, porque después de ver esto que la docencia es la transmisora, es como la energía atómica puede ser utilizada para lo bueno o para lo malo, entonces la educación puede seguir estructurando a la sociedad y sojuzgándola a través de la docencia, chin! a mí nunca se me habría ocurrido eso entonces me quedé como asorada y bueno todas las cosas que van ahí y... a veces si he tratado de hacerlos crecer y hacerlos más o menos libres

pero de alguna manera cae uno otra vez en lo mismo... y no lo haces consciente...

Alondra: Pero además, como estaba leyendo, yo nunca había reflexionado y a pesar de que ahí en la Universidad se ve mucho lo del Poder, no lo había reflexionado como ahora en esté... yo siento que bueno, dice que el poder, porque nosotros **debemos ser transmisores** ¿no?... no, bueno el chiste es que si debe haber poder de alguna manera porque es cuando decían de los que creemos en Dios ¿Por qué formamos a un hombre superior a nosotros? ¿por qué tenemos la necesidad de que alguien sea poderoso de que alguien tenga el don de mando? **el chiste es saberlo encauzar para lo bueno y no para lo malo.**

(Esto no dice el artículo, voltea a vernos y se da cuenta de que no estamos de acuerdo con lo que dice)

Co-coord.: Pero siempre como el mando ¿no? como los formabas ¿no? cuando eras chiquita (risa) **yo soy la maestra no me vayan a quitar mi lugar, yo aquí mando...** sí... cómo no te va a mover la situación y luego lo que tú mencionabas en relación con hacer crecer, bueno en alguna ocasión mencionó Juan Luis también, la analogía entre la escuela como una casa, donde pueden encontrar un espacio diferente del espacio del verdadero núcleo familiar.

Juan Luis: Eso es lo que me está costando ahora soy consecuente con mis ideas y entonces digo no me puedo meter en esto porque tú también tienes tú espacio aquí, la lucha por dentro (risas) es dura porque ahora no lo digo no mas de palabra ahora le respeto pues porque es en lo que creo.

Tita: Pero aquí parece estarse dando un fenómeno bien interesante de **transferencia** porque **el niño está buscando la imagen paterna y entonces lo está retando** porque es la fase de reto de los niños para cortarse el cordón umbilical y **además está buscando algo que dicen que no aceptan los adolescentes pero que lo piden a gritos es una dirección** porque están absolutamente confundidos, entonces por ahí me parece que ahí va y la **contratransferencia** también, bien interesante porque Juan Luis es muy amoroso porque existen muchas carencias entonces el niño lo detecta. Eso de las transferencias a mí me pareció fascinante.

Coordinador: A mi me gustaría que analizáramos un poco más. Juan Luis preguntaba ¿Qué es el Edipo? y decía que no aparece, que nada más sirve para justificar (Juan Luis ríe nervioso), pero la situación que acaba de plantear es una situación edípica bien interesante, donde se juega como dice Tita, las transferencias, las contratransferencias que están ahí, en ese momento el niño, tú y la maestra de Ciencias Naturales... ¿sí? se está jugando a través de la transferencia repitiendo la situación edípica que él ha vivido en su casa y que ha resultado muy conflictiva: el padre se va, lo defrauda y busca de nuevo repetir, mamá Ciencias Naturales, papá maestro de matemáticas y ¿qué le suceda a este chico cuando trata de repetir la situación en la escuela?... eso es lo que a mi me gustaría que analizáramos un poco más, porque no es suficiente con... digamos, tú dices, bueno pues yo me río, yo se aunque él me esté retando y me esté diciendo que no soy buen maestro, etc., etc., yo soy buen maestro no hay problema, yo me río pero ¿qué pasa con el chico?... (Silencio) sí... okey, tú no eres su padre va a buscar otro...

Juan Luis: Quizás el de español, ese fue el reto que me dio ¿no? (ríe)...

Coordinador: Sí me gustaría que tratáramos de revisar un poquito más la situación.

Juan Luis: A mi fíjate ahora que venía, me acordé de otro con el que me pasó lo mismo, y este, ese niño también tenía problemas y lo descubrí, también era... no lo aguantaban los demás entonces lo llamé un día, yo tenía una hora y entonces hablamos muchísimo y ya, el también no tenía papá, pero yo creo que en ese momento lo único que quería era que no me causara prob... como llegar a una especie de reporte, le llaman así, y que ya en la clase funcionará bien y no hubiera problemas creo que esa fue mi primera intención, después cuando excavé descubrí más seguí dando mis clases y en la primera vez bien, pero después volvió con la actitud insoportable que ya nadie lo aguantaba y... entonces una vez me exasperé ahí sí todavía no entendía bien esto, me exasperé y acabamos en un pleito a muerte en ese momento yo le había hecho, le había dado oportunidad porque después de que le había dejado en blanco una calificación, le dije que se adaptara y después esas calificaciones iban a pasar... creí que había echole algo bien en escucharle y todo,

pero no entendia que no puede cambiar de un dia para el otro, me venia acordando de eso y entonces bajé ese dia furioso y como también ahí viene la mamá, fíjate que se da siempre viene el triángulo, la secretaria que llevaba su grupo era muy amiga mía, y ella lo protegía pero demasiado, entonces bajo indignadísimo y me da ahorita el acta porque le voy a poner la calificación... no voy a esperar más, me vió tan decidido y entonces que le pongo la calificación que tenía y ya no esperé más y creo que repetí creo que la de la anterior o creo que no entregó los trabajos entonces le puse la que tenía y entonces la secretaria, él bajó con la secretaria en el descanso como para ver qué había puesto yo, que qué pasaba y los demás maestros temían que viniera su mamá e hiciera algún escándalo, pero él nunca trajo a su mamá ni nada porque...

Coordinador. Porque su mamá estaba en la escuela...

Juan Luis: ... Si es cierto (sonríe) ahí estaba y ella lo defendió mucho y como que esto, la secretaria, como que eso le dolió y como que enfrió las relaciones entre nosotros, entonces para fin de año... después de eso mantuve una actitud como con este niño seguí dando mi clase, trabajó y ya nunca nos, no nos... ni él me veía ni yo lo veía, seguíamos trabajando pero ya no hubo problemas, pero entonces usé un método indirecto su mejor amigo se llevaba muy bien conmigo y entonces ya llegó que para el siguiente año cambiaron de maestro y no les daba matemáticas, les daba otro y creo que no entendía alguna cosa entonces yo me imagino que él le dijo a su amigo que me buscará y que les explicara cosas, pero creo que inconscientemente no quería ya ceder a eso yo ya había liquidado eso por completo y les dije que la próxima semana porque ahorita estaba muy ocupado, pero el otro venía y se escondía atrás de él estaba esperando a un lado y pasó así, paso, pero yo ya tenía mucho trabajo encima y yo también dije yo ya no me debo de buscar más trabajo que no quiero y ya nunca les enseñé nada, y ellos me veían y venía el otro y se escudaba atrás de él bajaba la cabeza y esperaban eso, hasta que por fin los hice pasar o vinieron unas vacaciones y entonces yo no más por cortesía les dije bueno ahora sí creo que tendré tiempo la próxima semana este, pero dice su amigo este, y ya no necesitan que les diga eso, ese no ya pasó eso ya no es necesario, ya entendimos eso y entonces en el fin de cursos y un día

después el vino con otro amigo de unidad y yo iba entrando y entonces fue con la doctora a darle las gracias por las cosas que había, con lo que le había ayudado ahí y creo que yo en el fondo como que dije ¡chin! yo te ayude, si tú supieras te ayude muchísimo, pero a mí no me diste nada y aquí le estas diciendo a ella y ella no te ayudó tanto como... lo que yo te hice. Sin embargo, este... no hasta ahí quedo y hoy que vengo, el odio este que me reta así, ahora me dije ah! por eso le dijiste eso a la doctora que estaba ahí, estabas... en realidad, si te importaba eso y me lo ponías allá pero, pero era para seducirme para hacerme eso pero no te lo entendí bien, tú me quisiste decir también gracias, pero de otra forma... me ha ayudado a resolver esos dos, que si ya los traía por dentro y no los había podido...

Coordinador: ¿Cuál es la función del padre en el Edipo, cuál sería la función del maestro en sus clases?

Juan Luis: Yo hice lo que debería de hacer el padre en el Edipo yo lo ayudé a que él valorizara como... como... porque él no se valorizaba en nada y a que se hiciera libre... (sonríe), pero me costo mucho.

Co-coord.: ¿Qué piensan los demás?... (Silencio)... ¿Tendrá que ver eso con otras situaciones, que se pueden enfrentar?...

Tita: Yo creo que siempre se están dando transferencias, de alguna manera es un mecanismo muy importante, también muy interesante, como a través de las fantasías ... tú haces una fantasía y ahí te pones tú transferencia y el cuerno, y tratas de resolver un problema que quedo desde no se cuando entonces yo creo que esto se da siempre porque no he conocido hasta ahorita una persona así totalmente equilibrada y por ahí pues como alumno uno a veces admira muchísimo a los maestros, y ahora yo caigo en la cuenta de que admiraba yo más a los maestros masculinos ¿Por qué? porque mi figura paterna era muy deplorable, era una gente que no tenía ninguna comunicación muy agresivo o me traía de gorra y marchando, y así, entonces (el maestro) era alguien con quien podía platicar y tenían valor y así ¿no? bueno por ahí también el maestro pues a lo mejor lo veo así como menciona el texto ¿no? tiene que tener alguna concordancia con ... (silencio)

Co-coord.: ¿Qué dirían por acá?

Elba: Pues no se ... respecto a la infancia yo creo que ... (silencio) originalmente Félix hizo una pregunta creo ¿no? ¿Qué es el Edipo? este ... Yo si preguntaría también a los demás ¿no? ¿Qué es el Edipo? para que partamos un poquito más seguros y no nos quedemos ahí.

Co-coord.: ¿Tú que crees que sea el Edipo? y ¿Crees que tenga una relación con una situación educativa?

Elba: Si ...

Coordinador: ¿O son fumadas nuestras...?

Elba: Pues este... se supone que se repiten los esquemas ¿no? la situación que se vive en una familia occidental y la situación que se está viviendo en una clase no del sistema escolar incluso dentro del sistema abierto pero en este cambia ¿no?

Co-coord.: ¿Por qué cambia?

Elba.: Cambia en el sentido de que a lo mejor nuestros alumnos son más grandes que nosotros en ese sentido, esencialmente no cambia, te habré de decir, son más grandes... Sin embargo, si tiene, siento yo, algo diferente en ... no sé por ejemplo acá, este ... Yo me acuerdo que cuando empezaba a dar asesorías, pues yo veía a la gente adulta ¿no? y pues ¿Yo qué les voy a enseñar? bien escuinclita yo y ya personas grandes ¿no? pero este ya en la relación pues ahora siento que pues si les vas a enseñar, les vas a enseñar las letras, a leer, pero este como que, por lo menos a mí si me costo trabajo acercarme ¿no? porque sentía que no me iban a hacer caso porque es gente adulta incluso los de secundaria somos de la misma edad, entonces sentía que no me iban a hacer caso, pero ... pues sí poco a poco te vas dando cuenta que es así como están aprendiendo ¿no? y aunque tú seas más chica te respetan como, como un maestro ¿no?... pero también había algunas personas que a mí no me dicen maestra, me dicen Elba nada más, me hablan de usted, me hablan de tú y aquí también depende del nivel en el que estén, por ejemplo las personas de alfabetización si me hablan de usted y me dicen maestra,

pero ya las de secundaria y preparatoria ya no me dicen maestra ...

Co-coord.: Ya te andan alcanzando... (risas)

Elba: Ajá... y me hablan de tú, ahora, este, pues la relación, aquí ... el poder pues cambia ¿no? se supone que nosotros pocas veces estamos así, al frente de un grupo, estamos sentados al menos cuando nos cambiamos de lugar de una mesa otra. Sin embargo siguen las miradas en nosotros mismos, la persona que esta moderando la mesa o auxiliando lo que se está diciendo o el diálogo ¿no? ... (silencio)

Alondra: Después cuando uno se desespera uno huye ¿no? yo me recuerdo cuando acababa de salir de la Normal me llegó una conocida ¿Tú no quieres ir a trabajar a la Guardería del Centro Médico? Mi primer trabajo me dan como 12 niños y había 3 niñeras, pero esas niñeras tenían 16 años de trabajar ahí, me doblaban la edad y como acababa de salir de la escuela, la verdad es que no me adapté, así que ahí nos vemos, como que esa transferencia de que no se, pues Yo iba a ser su jefa, yo debía seleccionar qué actividades iban a hacer, sin embargo ellas ya sabían al dedillo lo que tenían que hacer y pues para nada me necesitaban ¿no? entonces como yo no tenía el poder ni el don de mando porque cuando yo agarraba a un niño me decían "no, no lo agarres porque después lloran mucho" entonces ... (risas)... ahí me mandaban y como a mí no me gustaba que me mandaran entonces, ahí nos vemos, nunca me adapté, me acuerdo que duré un mes o dos ... dije ya me voy ...

Juan Luis: Coincido contigo en que ... lo que dijiste de las miradas que tienen y si creo que no se si a ti te pasa pero a mí, por ejemplo, en los veinte minutos de descanso, necesito estar en otro espacio, porque si las miradas ... necesito como un momento para mí...

Coordinador: Y ¿qué te dicen las miradas?

Juan Luis: Yo ya no las noto tanto ... ahora ya ... pero al principio tal vez cuando comencé, entonces las miradas eran... como que a veces no podían creerme un, [maestro] este ... yo necesitaba un momento donde yo me pudiera relajar, ahora ya no, ahora las miradas ya no, puedo trabajar, lo que si me incomoda es que cuando yo esté

allá en la mesa, haciendo cosas, halla los niños y opinen sobre lo que yo deba hacer, eso se los marco ...

Co-coord.: Un poco como si opinaran sobre el trabajo...
(sonríe)

Juan Luis: Sí como que te digo respeto tus, no me meto en tus cosas, ni te busco tú credencial, me tienes que respetar como yo te respeto, lo tuyo, yo no abro tú mochila, saco tus cosas para ver que tienes.

Coordinador.: No te metas con mi intimidad, yo no me meto con la tuya.

Juan Luis: Ajá...eso... si como que me gusta mantener en ese sentido una distancia.

Alondra. Y a lo mejor si ... si se acercara más lograría más, el lograr saber qué hay detrás de cada persona, como que nos comprenderíamos más ...

Juan Luis: Pues fíjate que no, por ejemplo, en donde yo estoy, como que se presta mucho al chisme, como que parte de su cultura es el chisme, entonces hay maestros que les preguntan que hace uno y como actúa uno y luego lo usan para otra cosa, entonces no me gusta que estén ahí, porque entonces toda esa forma en que yo trabajo se lo vana ir a contar a otros, incluso al director, yo lo uso como estrategia para protegerme porque luego llegan otras maestras, y ¡luego luego!... como los niños de por sí, tienen su cultura del chisme van y cuentan que haces, como andas (alguien sonríe) entonces yo no, mi lugar es de... ahora si ya he entrado a trabajar en equipos pero eso si ya no están tanto viendo a uno sino están en su trabajo ... así ya puedo trabajar con ellos y antes no podía...

Coordinador.: Lo que preguntaba, sobre que dicen las miradas yo creo que es importante porque, en las miradas ¿Qué se transmite?, ¿Qué se dice?, ahí está la transferencia, cada mirada ... cada grupo, mira diferente, se siente el peso diferente en la transferencia y como nosotros nos saturamos pues a veces desde las 7 de la mañana hasta las 2 de la tarde, grupo tras grupo, grupo tras grupo, ¿Cuántas miradas? ... si hay 50 alumnos en un grupo ¿De cuántas miradas tiene que ser blanco el maestro? si vemos que la

transferencia es también una demanda, una demanda de ... colócate en este lugar que yo te quiero colocar y es como estarse escapando de ese lugar y decir ¡no! ¡Yo soy yo!, y eso que tú quieres de mí eso no lo puedo ser, 'guarda tú distancia', 'guarda tú distancia' y hay la necesidad de que en veinte minutos nadie me mire, que nadie me demande algo (la hora de descanso es una hora de intimidad para comer, platicar y dejar de ser maestro) algo que no puedo ser o que no quiero ser, porque a lo mejor lo que está demandando es algo que no quiero asumir, pero si me mira como el maestro todopoderoso, buena gente, buena onda, a todo dar, que me sigan mirando, pero si me demandan otra cosa, que no soy, que me refleja lo que no soy, a eso si le tengo miedo, ¡así no me mires!... sería bueno que reflexionáramos un poquito sobre eso.

Co-coord.: Porque acá se hablaba también de las miradas, esas miradas ¿Qué dicen? ¿Qué están demandando esas miradas? (silencio)

Elba: Bueno ... lo que pasa es que son diferente tipo de gente ¿no? y por ejemplo en primaria son generalmente señoras entonces este ... la mirada, siento, creo yo, que lo que buscas es que , o que lo que piden es 'no, no te enojas'

Co-coord.: ¿Cómo esta eso, son señoras y ellas son jóvenes, muchísimo más jóvenes y la demanda es no te enojas y entiéndeme?... ¿Qué está pasando ahí?

Tita: Tienen un concepto de sí mismas muy pobre ... entonces, este ... el hecho de pensar que están en su casa y que no tiene ningún valor esa actividad, pues ... yo creo que es como una castración mental, como que se da uno por vencido antes de cualquier cosa.

Alondra: Yo creo que desvaloradas... entiéndeme que yo tengo hijos ¿Cómo quieres que aprenda tan fácilmente? tengo que remolcar a los hijos, hacer la comida, hacer el quehacer, como que tengo muchas cosas que hacer y estoy haciendo mucho por venir acá, yo lo tomaría en ese sentido, no de desvalorización porque sino yo creo que no iría ¿no? no iría a querer aprender a ...

Co-coord.: ¿Pero no puede haber una desvalorización social? porque tú pudiste ser, eres mas joven que yo y sea por

lo que sea, por mis hijos, porque me he dedicado a mi casa, por mi esposo, por lo que sea, pero tú si sabes y yo no, apenas voy a aprender, tú me estas dando el conocimiento y eres casi mi hija.

Alondra: Ajá...

Tita: Como en un exceso de autocompasión es una manera... tú ves a las muchachas en la universidad, que tienen marido, hijos y a veces trabajan y van a la universidad, no toman esa actitud, como que si hay un concepto diferente.

Co-coord.: Ustedes que piensan.

Elba: Pero ... lo que pasa es que es diferente, las personas que van a la primaria muchas de ellas en sus casas no saben que van a la escuela y otras si lo dicen, pero en su casa o les hacen burla o sencillamente les ponen muchos obstáculos para que asistan, entonces ellas van así como muy ... se siente, se siente que van muy como que con temor ...

Co-coord.: Con culpa ...

Elba: Ajá...

Felix: ... y ahí están ...

Elba: Por eso también me dicen las señoras que están muy a gusto conmigo que soy muy paciente que están bien conmigo y por ejemplo, les dejo una lección de tarea o les dejo de hoy a mañana que me traigan una serie de ejercicios , o que se yo, y cuando los llevan bueno pues vamos a revisar lo primero ¿no? ¿hicieron la tarea? no pues este ... a bueno vamos a revisar y ya hacemos un grupo de trabajo, pasan al pizarrón y están a gusto se sienten contentas ...maestra reviseme a ver si estoy bien, a ver si estoy mal, pero cuando no hacen la tarea, me dicen solitas, me va a regañar, me va a regañar, pero así hasta se encogen ¿por qué? pues es que no hice la tarea, pero ¿ por qué no hizo la tarea? pues es que tuve que lavar, o mi hija le paso esto, o tuve que salir, o cosas así , o vino mi marido y ya no puede hacer cosas' pero si como que sienten temor, y cuando son seguidas las veces que no traen la tarea entonces les digo ¿Qué pasó? están flojeando mucho, me voy a enojar, pero se los digo, no es que me enoje nada más se los digo (Juan

Luis Sonrie) se apenan y al siguiente dia ellas mismas me dicen 'ahora si traje la tarea' 'ahora si traje la tarea' entonces este... pues no sé... (Risas...)

Nicolás: Yo soy la parte opuesta ... yo soy muy tranquilo yo no manifiesto mi enojo ...

Coordinador:.: Aunque de repente se te sale ¿no?

Nicolás (sonríe): Si ... pero no soy así ... tiene que ver el hecho de que a uno no lo vean enojado ... y a lo mejor se pone como el director de enojón ... no, yo no soy el director ...

Coordinador:.: ¿El director es muy enojón? (Risas)

Nicolás: Cuando regaña regaña bien...

Elba: Lo que pasa es que es muy exigente, es demasiado exigente, si te falla una, hasta que no la corrijas, es demasiado exigente, el da el curso introductorio a preparatoria y secundaria y les da como las herramientas para defenderse en el sistema abierto, qué hacer, como estudiar, la planeación, su horario ... llega la gente por primera vez con el director entonces, él como es demasiado exigente pues así como que se espantan, no se, ahí pasa algo muy chistoso ¿no? por ejemplo, las personas de primaria ven como les exige y les pide como les pide, que tienen que ser las cosas, entonces a mí las personas de primaria me han dicho, al principio cuando entran 'si maestra y aquí hago mi secundaria y voy a hacer mi preparatoria', hacen sus planes a futuro y están contentas, pero después van viendo como para pasar a secundaria o preparatoria tienen que pasar con el director entonces como que se espantan y a mí me han dicho si en un momento inicialmente, me dijeron que iban a continuar, ahora me dicen 'yo creo que ya no sigo, nada mas hasta primaria y ya...'

Coordinador:.: Nada mas con mamá, no con papá.

(todos ríen)

Elba: Entonces les digo no, pero ¿por qué? miren la secundaria, 'no pero es que es muy enojón el maestro', pero él se enoja porque no hacen bien las cosas, pero si saben leer bien y hacen bien las cosas no tiene porque

decirles nada, 'no pero de todos modos yo nada mas termino mi primaria y ya', entonces hay que hacer la labor de convencerlas ... 'si, es exigente, pero tú también eres buena, sabes leer y sabes leer bien, sabes hacer las cosas y las sabes hacer bien'

Co-coord.: O sea las que están en alfabetización están contigo, la mayoría ...

Elba: Y primaria ...

Co-coord.: Y primaria, después ustedes (los varones) están en secundaria y prepa ... entonces primaria está más tranquilo, están en casa con la mamá... y como las sientes, porque fíjate, las regañas pero no mucho, nomás les dices que estas enojada (todos rien) y haber hagan la tarea...

Elba: Pero no es tan así, yo creo que no soy tan

Tita: ...Barco...

Elba: ...Tan maternal, porque no es mi dinámica o de ellos, me dicen es que eres también agr ... no, no demuestras, tus sentimientos ... ¿Cómo me dices tú? (Se dirige a Nicolás, todos rien)

Nicolás: Huraña...

Elba: No ... bueno no, no demuestro mis afectos, con ellos igual así soy...

Co-coord.: Que chistoso ellas lo sienten (Elba ríe) mas vale quedarse en la primaria nada más después la secundaria pasar por el director, cómo que ya no les agrada mucho, qué chistoso ¿no?

Félix: Creo que en forma consciente o inconsciente hacemos esa labor ... sabemos que es necesario en determinado momento ser exigente, esa exigencia tiene sus puntos buenos y malos ¿no? y lo que me decía el director es "que ustedes no, nunca regañan a nadie", yo creo que somos más flexibles y en el momento en que ocurren problemas cuando dicen que ya "no voy a venir" hacemos nuestra labor de convencerlos para que terminen sus estudios, pero también ocurre que hay jóvenes que no, a parte si no tienen la solidez en el estudio y más con esa exigencia se espantan con frecuencia ... También

ellos vienen con ideas extrañas quieren terminar rápido la secundaria con esa desinformación, porque lo requieren para su trabajo, porque ellos mismos creen que en el sistema abierto van a terminar en un mes o dos meses sus estudios.

Co-coord.: Esas son sus expectativas ¿no?

Alondra: Ya quiero acabar ¿no?

Elba: Es que están mal informados, el sistema abierto no es fácil, es difícil, pero siento que es completo, tiene más ventajas que el escolarizado, pero eso que ofrecen "las escuelitas" que ofrecen terminar la secundaria o la preparatoria en seis meses cuando no es cierto eso, eso no es cierto ... y por otro lado la angustia ¿no? a la mejor se los exigen en su trabajo ¿no? ...

Coordinador:.. O se les va el tiempo como dice Alondra ¿no?

Alondra: ... si luego ya sales bien viejo (risas) cuatro años en la escuela, se me hacia eterno, como que la edad ya no te ... se te va el tiempo, como que ya no vas a tener más chance de estudiar ...

Elba: Pues ahí también la desesperación del alumno y desertan

Coordinador:.. ¿Y desertan mucho ?

Elba: Si, pues en realidad sí, y se quedan los selectos, digamos ... ahora ellos mismos se clasifican, digamos, se quedan los que a lo mejor los que tienen más tiempo, los que tienen más ganas, no sé, pero si se queda la gente más constante.

Nicolás: Hay que hacer notar que después regresan, el Centro es muy estricto, el director es exigente, pues se salen los muchachos, andan vagando ... pero finalmente regresan, regresan a la regañada, ya saben ellos (risas)...

Co-coord.: ¿Y dónde quedaría el Edipo en todo esto? (Risas)

Félix: El Centro es tan especial en el sentido de su trabajo, me parece tan diferente, que bueno, yo entré como servicio social, para terminar la carrera y al principio yo estuve en tres Centros diferentes, pero el

trabajo nunca me convenció, porque definitivo, en ocasiones es necesario que al alumno que tiene muchas deficiencias se le haga mucho hincapié en ese sentido, de que debe mejorar sus hábitos de estudio y es lo que a veces ellos lo entienden más como un castigo, realmente aquí se les exige mucho, pero quienes lo aprovechan, quienes retoman esto que se les da, se quedan ahí o como dicen ellos van y comparan, yo les digo no comparen, yo estuve asesorando en tres grupos diferentes, pero sucede con frecuencia que se nos van a otros grupos y saben que no hay consistencia en el trabajo y no tienen lo que deben tener, se dan cuenta de que aquí a pesar de las exigencias obtienen mucho, para sí mismos porque ellos buscan su certificación y allí encuentran el sentido del estudiar realmente... regresan con frecuencia ... a lo mejor se fueron por un regaño, o porque no trabajaron de forma adecuada o porque no asimilaron los hábitos de estudio, pero después regresan.

Co-coord.: ¿En qué proporción desertan?

Elba: De un grupo que entra... queda la mitad pero después regresan y se quedan...

Alondra: Porque ya vieron que las otras salieron, yo también cuando entré a la escuela yo entre con 6 compañeras trabajábamos, yo era la menos indicada para quedarme porque yo era la única casada con 3 hijos y todo y pues ellas eran solteras y ellas fueron las que desertaron. Me acuerdo que nos inscribimos 110 gentes y terminamos 17, cuando ya las invité a la graduación me dijeron: "oye pero ¿Cómo le hiciste?" pues si se puede ya ven ustedes me vinieron a embarcar y ahí me dejaron, y ahora ya se fueron a inscribir ellas, no sé que tanto tenga que ver y decir bueno si ella pudo que tiene tres hijos y yo que soy soltera ¿no? ¿Por qué no? ya todas volvieron a inscribirse en este año, no se en que consiste, pero eso de que si regresan, sí, si regresan.

Juan Luis: A mí me gustaría contestar esa pregunta de ¿Dónde está el Edipo? no se me había ocurrido y ahorita me puse a pensar en el Centro de ellos y vi que ahí la función paterna y la función materna está muy bien dividida, los chiquitos están al cuidado de la mamá y ya los adultos, ya los adolescentes, los jóvenes que van a emprender el vuelo pasan al cuidado del papá que son ellos (se refiere a Nicolás y Félix) el grupo masculino y el director que sería como el abuelo o el gran papá que es

el que regaña a los hijos que se portan mal, da los castigos.

Coordinador: Les pone límites...

Juan Luis: Ajá...

Coordinador: Y regresan a buscar esos límites.

Juan Luis: Eso quiere decir y ahí se ve en tú escuela esa función de la familia.

Coordinador: : ¿Por qué tú eres la que estas con los primeros años?

Elba: Lo que pasa es que yo cuando entré al Centro, entré como asesor de preparatoria en matemáticas, porque soy egresada de una vocacional, en el área físico matemáticas, así estuve un año casi dos años en el área física y química, yo entré dando matemáticas a preparatoria y secundaria pero después se forma el grupo de primaria y no hay quien, había una maestra normalista pero ya no va, entonces no había quien estuviera con esas personas, después entraron ellos, entonces... si es su área, pues agótenla ¿No?

Co-coord.: Saben explicar mejor que tú además... "¡No!" (dice uno de los compañeros, los demás rien).

Elba: No ... no es cierto, lo que pasa es que, pues es su área, se supone que ...

Co-coord.: Pero era lo tuyo ¿No?

Elba: Ajá ... pero no hay asesores de primaria.

Co-coord.: ¿A ustedes, les hubiera gustado ser asesores de primaria?

Félix: En cierta forma se puede decir que también asesoramos primaria.

Nicolás: No de lleno como Elba, pero sí.

Co-coord.: Pero es esporádico ¿No? más bien ustedes están con los de secundaria y preparatoria y esporádicamente apoyan...

Nicolás: Lo que pasa es que como hay en la mañana y en la tarde, ella está en la mañana y yo en la tarde, en la tarde casi no hay primaria ...

Elba: Lo que pasa es que Felix está en la tarde entonces, se acaba de pasar en la mañana y está asesorando secundaria y preparatoria pero en la tarde no hay, bueno hay una maestra que vino la primera vez (Mara), pero no está tan de lleno, va dos veces a la semana y así, como que no le agrada mucho, creo yo.

Coordinador:.. ¿Primaria?

Elba: Ajá...

Juan Luis: Y también se me hace que las señoras tienen más tiempo en las mañanas que en la tarde y entonces en la tarde ya son amas de casa.

Co-coord.: No, pues si, en una de esas viene el marido y las descubre (risas).

Juan Luis: Y luego ya no se pueden ocultar ¿verdad?

Elba: En la tarde, primaria está sin maestro, digamos, entonces...

Juan Luis: Pero fijate como que también la mamá se queda en su casa y el papá se va a trabajar y regresa en la tarde ... también ustedes me hicieron pensar mucho, cuando decías que el director te decía que ustedes no regañan y yo me acordé cuando tenía más o menos su edad y comencé a trabajar, era como en su estilo de educar y luego las que son mis compañeras de trabajo y que algunas ya son mis amigas, me exigían como tú director, que ellas regañaban y eran maestras en ese sentido tradicionales y muy exigentes, según yo era el asesor y me llevaban a que yo tenía que poner pinto a un grupo porque a ellas no les hacían las tareas y esas cosas y yo me acuerdo que hablaba con la persuasión y notaba que nada más porque se llevaban conmigo, y ahora me cae el veinte, me toleraban pero ellas han de haber dicho de mí, que yo no regañaba tampoco y que les hacían al revés lo que querían y ahorita me estaba acordando que cuando se llega a esa edad así comencé a trabajar como ustedes y notaba que los demás si eran muy regañones, supongo que como por reacción yo creaba otras condiciones como las

que ustedes están creando y que hacen que la gente se quede, o sea como que en cierta medida, hacia como las funciones de un colchón en la escuela que a los niños que se hubieran ido porque los maestros los estaban corriendo casi de ahí, como encontraban alguna comprensión o tolerancia como que de ahí se agarraban y tal vez, eso fue lo que hice en ese momento pero no lo tenía claro, uno reacciona siendo más tolerante cuando los otros son muy autoritarios y eran además maestros por el pelo, por las faldas, porque muy pintadas ...

Co-coord.: Porque ya asumieron su papel ¿No?

Juan Luis: Ajá...

Co-coord.: Y el director pues es director.

Juan Luis: Tienes razón y yo no lo asumía, estaba como ustedes todavía, en esa transición entre ser y no ser la imagen del maestro clásica ¿No? que se tiene.

Co-coord.: Alondra mandaba ...

Alondra (riendo): Porque era más fácil mandar a los chiquitos que a los grandes ... incluso ahora que he trabajado con grupos de padres y educadoras, me llama la atención dar clases en secundaria, ya vencí el miedo de dar a personas más grandes y ya podría dar a personas más grandes (riendo nerviosa) y ahorita ya porque no estaba preparada.

Co-coord.: ¿Qué se siente mandar a niños más chiquitos y son los niños que han sido rechazados?, que no sirven ¿NO?

Juan Luis: Y que se te van a rebelar algún día.

Alondra: Yo en el Centro Psicopedagógico, casi no trabajo con los niños, sino con los padres, pero si trabajé 10 años con los niños (riendo) porque era más fácil mandar a los chiquitos.

Elba: Aunque tienen sus dificultades ¿No?

Alondra: Sí pensándolo bien, si se me hacían más dóciles que los grandes, sí es más fácil el manejo de ... pero para algunas personas es más difícil, ya es como lo vea cada quien.

Juan Luis: Fíjate que ahorita puedo entender esto, estoy tomando otro curso con maestros de educación indígena, fui ayer con ellos y me preguntaban ¿Y qué, los adolescentes no se te ponen difíciles? porque ya es la imagen que tienen de los adolescentes, ahorita, ¿no se te ponen difíciles? ya lo voy entendiendo que ellos se quedaron en primaria porque les tienen miedo a los jóvenes ¿Ajá? ... como tú dices que ahorita ya te arriesgarías a entrar a secundaria ¿Ajá?, como cuánto hemos aprendido hasta este momento.

Co-coord.: Lo que señalaba Tita el adolescente tiene sus crisis que se ven reflejadas en esas situaciones que hemos venido revisando en donde el Edipo, otra vez entra en juego ¿No?

Coordinador.: Y se repite, y se repite.

Juan Luis: ...Y yo creo que no pasé a dar clases en la universidad porque no quería dar en la universidad.

Co-coord.: ¿Qué se siente dar en la universidad?

Tita: Si es algo muy bonito como muy vital de alguna manera estas definiendo otras gentes con otras ideas, a mí me parece muy interesante porque como casi soy del tiempo en que desembarcó Colón pues vas viendo como muchas etapas de muchas gentes...

Co-coord.: ¿De veras serás tan vieja?

Tita: Pues ya estaba pero ... (rie)

Co-coord.: O sea que naciste vieja.

Tita: (Ríe más) Hasta eso, es que no, pero ... este ... cronológicamente si soy muy, muy diferente de los alumnos.

Co-coord.(riendo): O sea que muy, muy vieja (todos ríen).

Tita: O sea comparativamente sí, o sea en el tiempo, si tú los oyes platicar, no hombre es que es un señor ya viejísimo, tiene 30 años, aaay ... o sea todo es comparativo, pero a mí me pareció fascinante, porque ahora estas viendo como que se abren las flores o algo

así ¿No? hubo un comentario que me pareció muy interesante de Alondra, de la manera de percibir a los alumnos y dijo ¿Qué no los podemos percibir de manera directa? y a mí esa pregunta a mí se me hizo ... porque a través de esto se supone que sólo tendríamos la oportunidad de percibirlos únicamente a nivel psicológico en base a las transferencias y a las contratransferencias, pero luego dije yo, pues este sistema en esa medida y hasta este tope nunca va a servir y nunca va a cambiar porque **siempre vamos a estar viendo a la gente de acuerdo al hoyo que tenemos por ahí** y que no queremos llenar, entonces pues nunca vamos a **ver lo que es realmente la gente ...** y debiera existir una percepción directa y no necesariamente a través de los gestos o de una cosa si, sino que tú sepas quién es quién delante de ti, sin que te lo tenga que estar en ese juego y contrajuego.

Coordinador:. ¿Y cómo podríamos hacer para salirnos un poquito de ese juego y contrajuego?

Tita: Bueno... yo en una temporada practiqué meditación Zen, en ese momento como que percibes la cosa esencial de las cosas y de las gentes, es algo tremendamente interesante porque no estas poniendo tú idea de percepción individual que siempre nosotros tenemos un cartabón y a través de él tienen que pasar las gentes, las cosas, los hechos ¿No? era como dejar florecer las cosas ... y por ahí observabas una piedra, una flor, la gente ... y como que te caía el veinte de qué era lo que estaba funcionando dentro de esa persona ... y esto me hizo cuestionar algo que está mencionado aquí, que es la presencia del Superyó, esta terminología la escuche hace como 40 años, en ese momento me pareció muy importante y ahora que la volví a releer me pareció muy limitada, porque entonces el Superyó de alguna manera está dado por una especie de introspección también, porque es una figura que siempre te va a estar coartando que te va a decir oye estás mal, una figura de juicio, me parece un papel muy limitado, y que entonces nunca nos va a permitir desarrollarnos ... bueno claro que no se nada de Psicología ... pero bueno, como que eso ya va a ser un factor limitante, otra cosa que me llamo la atención, la pulsión del ello, porque el ello es casi, casi emanado de lo fisiológico (¿?!), me imagino, lo cual te dice hay me gusta ese galán ¡chaz! te arrancas en primera y el Superyó te dice no, no, no, que te pasa! ¿No?...

Alondra (riendo): Hazte cuenta que no le pueda gustar a tus papás...

Tita: O sea como que es catalogar al cuerpo como poco sabio y yo creo que la naturaleza es supersabía, entonces yo creo que el problema está así, como en la fase media ¿No? en nuestro desarrollo mental, o en nuestro manejo mental o como se le diga.

Co-coord.: Yo insistiría en la pregunta que hizo Raúl, hay dos formas de abordar la situación diferente, todo lo que acabas de mencionar que se refiere al superello (sic) al ello, no será real, ¿no nos pasan muchas cosas de las cuales no nos damos cuenta?...

Tita: Si.

Co-coord.: Y si yo medito y veo la florecita, pero me alejo de la florecita, quiere decir me alejo de lo que para mí significa la florecita y la piedrita y todo lo que me rodea, y no por el contrario trato de analizar qué es lo que me pasa frente a la florecita, frente a la piedrecita, que es lo que en ocasiones limita mi actuar, que es como tú dices muy limitante no conocer que muchas cosas yo las podría realizar, pero que no las realizo porque hay algo que me detiene que son valores que ya los interioricé, que ya los introyecté y que no los conozco, pero que si en una de esas caigo en la cuenta, cobro conciencia de que no actúo en una determinada forma porque hay traigo una limitación que ni es mía, era de mi papá y para que la quiero, era de mi papa, se la regreso a él me doy cuenta en una de esas actuaciones más que sintomática, entonces, como que son dos situaciones bien diferentes, por una parte meditar, pero alejándome...

Tita: No ... no es el objetivo ...

Co-coord.: Bueno ... estoy ahí ... claro, pero como tú señalabas, dejando un poco de lado ...

Elba: Metiéndote, pero ... involucrarse ...

Tita (molesta): No es que ... momento, aquí tú hablaste de introyección y pusieron un ejemplo sensacional de las películas en un artículo de Pichón Riviére (del cuaderno del curso) yo me acuerdo que cuando era niña e iba al

cine evidentemente sudas, lloras, berreas, pateas porque estás realmente viviendo eso, entonces cuando tú meditas tú te conviertes en esa cosa, no está tu juicio, porque a través de tu juicio tú no vas a percibir todo lo que es una flor, por ejemplo, no entra para nada el raciocinio, entra la intuición, son dos mecanismos diferentes que pueden ser riquísimos complementariamente, pero son dos caminos de conocimiento bien diferentes ...

Co-coord.: Pero a lo mejor los podemos complementar ¿No?

Tita: No, sí, la intuición no falla, si lo ideal se supone que además tenemos hemisferios uno que funciona para la vida racional y otro para la vida intuitiva ...

(Cambio de cassette)

Co-coord.: No será tomar conciencia, entra esa parte más consciente que está desfasada, ¿No será el objetivo tratar de que chequen un poquito?

Tita: Definitivamente ...

Juan Luis: Y ahorita fijate que esa palabra que dijiste de caer en la cuenta ... Yo, por ejemplo, ahorita me doy cuenta que ¿Por qué me quedé en secundaria? si el otro día me dio pena, cuando salí de aquí, me encontré con un compañero y mis compañeros dan clases en el nivel superior y lo ví y yo me sentí a gusto y a la vez me sentí mal y ahorita me estoy dando cuenta con eso que fui escuchando yo me quedé en la primaria por esto, yo en la secundaria por esto, y yo me doy cuenta que todos mis compañeros están dando en el, el que menos estaría dando en alguna vocacional o en una prepa pero los demás están en la Universidad o en el Poli y yo no, yo estoy feliz, estoy conforme, espero para la otra darme cuenta que fue lo que me pasó, que me impidió llegar a lo que ellos llegaron, que me limitó a la secundaria nada más ...

Coordinador.: Y qué te satisface de la secundaria.

Juan Luis: ¡Exacto!

Co-coord.: Que es lo más importante.

Juan Luis: Qué me satisface ... porque fui el único de ellos, han de decir que soy muy tonto... pero no lo han de entender...

Alondra (En voz baja): Y yo que me quede en preescolar...

(Todos ríen y comentan, hablan al mismo tiempo y no se alcanzan a comprender sus palabras).

Tita: Fijense lo que es el concepto personal, yo jamás la haría en una secundaria, yo admiro mucho a los maestros que dan en secundaria y yo lo relaciono mucho porque la parte en que me pase más mal en mi vida, fue en la secundaria, daba una guerra horrible...

(Todos ríen y comentan)

Juan Luis: ... yo hubiera podido con ella ...

Tita: Quien sabe ... mi papá no podía ...

Co-coord.: Pero para ti era tú casa ¿no?

Tita: Sí ...

Juan Luis: Ya me quiero ir de mi casa, tienes razón ... ya me quiero salir de mi casa ...

Co-Coord.: Andas queriendo crecer ... ¿no?

(Risas)

Juan Luis: Voy a tratarlo en mi psicoanálisis ...

Co-coord.: ¿Ya te vio la analista ... o todavía no?

Juan Luis: Sí, sí la sigo ...

Co-coord.: ¿No, pero ella te ve a ti o no?

Juan Luis: Sí ... si estoy yendo a sesiones, nada más que ahora pierdo la sesión de los martes, por venir acá ...

Co-coord.: No yo me refería a que te viera ...

Juan Luis: No ... todavía no ...

Co-coord.: Sigue durmiendo ...

Juan Luis: Ándale (ríe nervioso)

Co-coord.: ¿Se duerme?

Juan Luis (silencio): ... no ya no ahora (risas) ... después de lo que pasó aquí ya volvimos a trabajar.

Tita: Ay! Deveras! ... al principio decía que no lo veía y decía hay que coraje me da (ríe)

Juan Luis (Un tanto apenado): No ... ya no ... ya volvimos a...

(risas y comentarios simultáneos).

Nicolás: No, no lo ocultes ... (aumentan las risas).

Juan Luis (Después de unos segundos de risas, se hace un silencio): Yo creo que se las olió y dijo, no yo, ya ahorita voy a cambiar.

Co-coord.: Por ahí, haber como encontramos el Edipo allá ...

(risas y después silencio).

Elba (En voz baja, casi inaudible): Yo siento... Yo me siento como que ... como resistencia ¿no? yo no se Por qué la vez pasada venía mas tranquila ¿no? a lo mejor porque no sabia a lo que venía (Todos reímos a carcajadas).

Coordinador: Si hubiera sabido ... (risas).

Juan Luis: Si hubiera sabido ... (ríe)

Elba: Quise hablar algo mas, pro así como que cortaron por el tiempo... y... ya... y ahora así como que ...

Co-coord.: Si como que el haber cortado por el tiempo dejo como...

Juan Luis: Así nos dejaron como... (risas)

Elba: Si porque ... bueno hasta aquí ... (sonríe, entre un suspiro).

Juan Luis: Pero no nos queríamos ir, en la otra sesión, no nos queríamos ir ...

Elba: Y ahora resulta difícil y, o al menos para mí ... bueno yo me siento así.

Co-coord.: Por que será, ¿Qué habrá pasado?

Félix: Bueno yo, ahorita quisiera concretar lo que dijimos y de repente, lo vuelve uno a repetir ... como que es necesario que uno lo vuelva a decir porque son ideas que en determinado momento molestan en este caso las relaciones del Edipo y que por que el regaño, realmente estaba pensando en eso, el nos dijo la palabra pero yo, yo entendí el porque a nosotros nos regaño, yo entendí después y el me lo volvió a aclarar en el sentido de porque no nos involucrábamos más, en el sentido del trabajo y porque uno no tomaba parte de esas ... (tarea) que hacía como director, porque sucede que aquí la relación con el director es una relación especial, no es una relación del director con una escuela, aquí el te dice involucrate, haz lo mismo que yo estoy haciendo y ese compromiso como que de repente a veces, en el sentido de que tú también trabajes, te involucres en la dirección del Centro es un trabajo muy difícil ... lo vuelvo a retomar porque me parece muy complicada esa situación de la relación edípica de paternalismo o maternalismo, la maternalidad o paternalidad especial porque yo no siento que es una relación o un tipo de relación escolarizada y tal vez, se me hace que es una combinación de relaciones familiares puede ser o mas como convivencial ... y en ese sentido ... el precisamente trata de negar un poquito ... lo que hace, que uno se involucre ¿no? con el tiempo otra vez y en la participación de ustedes, está el involucrarse y depende el funcionamiento del trabajo del Centro porque ... como que es necesario a veces reajustar en ocasiones decae a uno... yo la verdad, siento que me deaigo en ese sentido cuantos años he pasado en mi vida en una escuela en proceso educativo, eso se pega, se pega de mis 23 años, llevo 18 años y ahora ya como maestros y el problema, bueno uno necesariamente establece relaciones con algún grupo o con algunas personas, pero a veces no tenemos un horario establecido ... es en función de las necesidades de los adultos que requieren una asesoría van y vienen y te preguntan y bueno pues siempre estamos

ocupados trabajando con ellos, trabajando en ellos
trabajando todos.

Coordinador:.: Como que la figura del Director es muy
importante ¿no?

(silencio)

Tita: Es una figura edípica que como que les da mas chance de
madurar ellos solos o sea no les dice hagan lo que yo
les digo, les dice involúcrense o sea o sea da de ti
mismo, y no les dice vas a este grupo y a este otro y de
este otro, sino que se va dando en función de la
necesidad cosa que se me hace un modelo muy bonito y mas
alejado del sentido de poder que mencionaban ¿no?

Coordinador:.: Es muy significativo ¿no? involúcrate, tienes
que regañar, un poco como yo...

Tita: Bueno en ese sentido, si ...

Félix: Si es que yo lo retomo como un tipo de poder para
formar conciencia de... de los problemas que tenemos ...

Juan Luis: Y a mí me hacen sentir como que... que lo ven un
poco como mítico... oigo que hablan como que el director
encarna algo que está por allá.

Coordinador:.: ¿El gran misionero?

Tita: Mmmmmh ... (con gesto de aceptación y reflexión)

Juan Luis: Ajá ... nosotros le decimos ... a veces, nos
enojamos y le decimos mas feo y este ... y aquí a
ustedes los oigo y hay un tono como un punto de
referencia, remoto, así se los oigo, y nosotros, las
relaciones mas viscerales con nuestro director de la
escuela, con nuestro subdirector y no lo ve... los
consideramos como muy por abajo de nosotros.

Coordinador:.: Es una figura ideal.

Juan Luis: No. Consideramos que la escuela trabaja sin él
funciona y en cambio en ti oigo, un punto de referencia
allá lejos y que ese punto de referencia no ...

Co-coord.: Que lo simbol ... que verdaderamente así lo simbolice como tú dices.

Juan Luis: A mi me encantaría estar ahí, se oye bonito

Félix: Y no tan lejos porque esta ahí realmente, si puede ser un punto de referencia bastante importante, porque nos hace seguir ahí, en el trabajo y, además para mi ha sido como el encontrar establecer principios determinados, que yo los he aprovechado para mi. Entonces esos principios que el establece parecen muy buenos. Entonces, a partir de esa aceptación yo creo que no, será tanto el poder por el poder, nada mas porque si, porque diga aquí yo mando así y nada mas sin tener una justificación de nada ... y siempre le encuentro justificación a muchas cosas de las que hace o toma.

Coordinador.: ¿Qué mencionaban sobre el Superyó?

Tita: Aaaaah!... que te dice que tenemos que ser ideal de eso es lo que falta, ¿No? que se identifiquen con el si en esa cosa valorativa de esta bien o esta mal (Quiere intervenir el co-coordinador) como que hay una barrera, como un vidrio a lo mejor, pero que no permite flujo.

Juan Luis: Es un punto de referencia ¿No? Es así como lo veo.

Co-coord.: Si está cerca pero no deja de ser un ideal. O sea ... independientemente de que ... bueno está bien ¿No? ... porque lo que les esta planteando, lo que están haciendo, y el trabajo que están realizando, este pues, es valioso y les deja una gran satisfacción, y tan es grande la satisfacción que ahí están. Pero si es importante analizar el significado de la figura. Independientemente del valor que pueda tener para ustedes. Pero, como figura como que es muy importante ¿No? ... Ahora, el regaña mucho, a los alumnos. Pero, ¿Y a ustedes?

Elba: También (risas).

Co-coord.: ¿Qué chistoso!

Nicolás: No se compara ... bueno ... es muy ... es claro que dice si el espero que esto sirva de mucho (risas) quiero que entiendan 'soy tan perro como ustedes...'

Co-coord.: !O sea que él mismo se reconoce muy perro!

Nicolás: Pero ... yo creo que esta en función... bueno ... yo lo he comprendido así, dijo pero nunca lo he captado por lo mismo que no se involucran en todo el proceso en función de que quizá por lo que traes consigo ¿No? pues si es eso ¿No? ... si es ... bueno por lo menos a mí me cuesta mucho trabajo ... no se si lo quiero, si lo odio...

Coordinador.: ¿Las dos cosas no pueden ser?

Nicolás: No se ... por lo mismo, siento que me satisface el trabajo, me siento útil yo creo que a medida que producimos, nos satisfacimos.

Juan Luis: Si se les ve, proyectan eso.

Coordinador: Ahora, mencionaba Félix que les pide esta persona, el director, que se involucren, pero lo que resaltó desde un principio fue, el que ustedes están muy involucrados, me llamó la atención desde el principio, !Cuanto están involucrados y sin embargo se andan queriendo involucrar más!

Félix: Yo creo que, hasta cierto punto, eso de la mitificación, es situación que yo pensé en determinado momento, la mitificación de su figura, pero en cuanto que uno lo trata muy explícita o implícitamente las ideas o lo que él quiere, también remarca mucho eso de que bueno, pues, esos son los principios que trae él, pero quiere que uno los aproveche, y los aprovecha uno realmente, ahora en ese involucrarse hace que propiamente él se, él no quiera que uno lo mitifique porque mitificarlo es verlo desde lejos como decía, ... de lejos y, pues, bueno ... yo lo estoy viendo así como una figura de la cual yo soy, yo digo ... bueno pues ... que bien piensa o que bien hace él pero pues yo mientras tanto no me estoy pensando.

Juan Luis: Yo pienso que tú te refieres ...

Co-coord.: Pero, .. ¿La mitificación no tiene que ver con la transferencia y estar cerca... o sea sucede?

Coordinador:.. Cuando está lejos, pues, no, no me hace ruido. Dios está muy lejos.

Félix: Realmente el lo que

Alondra: (Dice algo inaudible, que provoca risas): ...lo bajamos...

Coordinador:.. O está muy cerca...

Juan Luis: No, pero fíjate que él dijo una gran verdad, la idea de Dios, ... es algo muy, muy lejos por eso quizá cuesta tanto ...

Co-coord.: Es más difícil la transferencia ... con Dios.

Juan Luis: Si, porque está muy lejos...

Coordinador:.. O está muy cerca... está omnipresentemente con nosotros vigilándonos...

(Risas nerviosas)

Co-coord.: Y a lo mejor ahorita aquí está, aquí esta seguramente. Dios, está presente a través del director.

Coordinador: Cuando les preguntaba del Superyó a mí se me ocurrió esto: ¿Cómo le hace el superyó para limitar como decía Tita?, bueno tiene dos armas la culpa y el sentimiento de inferioridad. La culpa: ¡Involúcrate! ¿Qué sienten cuando les dice a ustedes !involúcrense! ¿Por qué no se involucran como yo?... y a la vez un poco de inferioridad: !chín! !otra vez! ¿No? no me pude involucrar tanto porque me dio coraje y no pude superar que esta muchacha se fuera ...

Co-coord.: Lo bueno es que regresan ...

Coordinador: Lo bueno es que regresan ... y por ahí se reparó aquello y bueno, ya no me siento tan culpable de que se vayan, pues chance y regresen ...

Co-coord.: Ese es el miedo desmitificar a las personas que vemos así como muy importantes y que no sabemos si las queremos o las odiamos.

Coordinador: O las dos cosas...

Co-coord.: O las dos cosas que es lo más lógico y nos da miedo tocarlas y a lo mejor por eso Elba dice estoy aquí sin hablar mucho, porque se empiezan a destapar cosas que no, no hay que tocar mucho...

Elba: Lo que pasa es que ...

Co-coord.: ¿Pero eso no es ver las piedritas como decía Tita? verlas un poco como son, como piedritas como florecitas y quererlas como eso, como tales ...

Elba: Ajá ... antes de llegar aquí, hace como dos semanas, tuve un agarrón tremendo con Hugo (el director) y yo no se por qué razón dice él que yo soy la más agresiva de todos y que será, ... que me le pongo al frente y lo reto, lo que nadie, que nadie en absoluto de los muchachos, que yo soy la única...

Co-coord.: Por eso tú eres la mamá... (risas).

Tita: Por eso es la única que se puede poner con el papá...

Juan Luis (riendo): Tú eres la única que habla de tú por tú con el papá.

Elba: Pues entonces, fue un agarrón muy fuerte, muy fuerte y a otras veces, bueno una vez, con esta sería la segunda, que nos damos el agarrón feo, así feo ¿No? a mí me afectó, pero pues bueno esto lo comentábamos aquella vez que hubo junta de asesores pero, no ... no dije todo lo que debí de haber dicho, también por el trabajo, por... no sé, siento que me guardé muchas cosas, que a él se las he dicho pero solo, no con otras personas enfrente ¿No?

Coordinador.: No con sus hijos... (Silencio y después risas).

Elba: Entonces este ... así un poquito mi reacción ... no por no hacerle frente ... conmigo es con quien tiene más problemas según él, pues porque soy rebelde, responzona,

por mis actitudes, lo dejo hablando me doy media vuelta y lo dejo hablando y nadie le hace eso, nadie, entonces, un error mío de ahí se agarró para estarme ... contra mi ..., sobre Elba ¿No? pues bueno, haber cómo terminamos, pero si estuvo muy fuerte ...

Co-coord.: Se empiezan a destapar cosas que solo otros dos pueden oír, pero no los demás, que tal que si se empiezan a destapar cosas con los demás ... (silencio)

Nicolás: En la junta ella no dijo todo lo que puede decir ... pero creo que moviliza al momento ... muchos asesores, todavía no comprenden la dimensión del trabajo comunitario como uno ... bueno ... no totalmente, pero ya tenemos, ideas por eso seguimos todavía yo creo que muchos no lo valorizan porque no eran las condiciones para dar eso, en cambio ya al interior los que tenemos mas tiempo y hemos ido involucrándonos un poco mas si lo valoramos. (Alondra ríe sin explicación aparente) en determinado momento o convenia involucrarse.

(Silencio)

Co-coord.: Si, es difícil

Félix: Los muchachos no se lo esperaban, no se lo esperaban, realmente yo me lo esperaba así y así como dice él, los que están más involucrados ahí se nota más la relación conflictiva ¿Por qué? Pues porque el contacto con él, en las relaciones es fuerte y esa misma fuerza eso no implica que sean malas, pero esa misma fuerza como que hace que cuando se encuentra problemilla o se retoma cierto problemilla para remarcar ciertas cosas los problemas otros problemas que van de por sí, pues vienen las fricciones fuertes y eso también de repente lo que siempre dice, nos... pues dice ... a quien no se le involucra pues no se le regaña, no tiene justificación precisamente en ese involucrarse está el que a uno lo regañe entonces ... (corta la co-coordinadora)

Co-coord.: ¡No! Claro... entre más te quiero más te regaño! (risas)

Coordinador: Si, pues si no te quiero, pues no me importa lo que hagas.

Juan Luis: Ay, si ...

Felix: Y él así lo dice... les digo esto porque su ...

Coordinador:.: Por su bien ...

Felix: Pues por su bien, por que les digo esto porque siento que la están regando.

Tita: Eso es lo que yo estoy pensando ... quien te quiere te hará llorar... (risas)

(Frase que encierra justificación de muchos maestros autoritarios).

Juan Luis (riendo): El me decía que igual que tú ahorita que te oí dije !chín! esas son palabras que merecía yo... (risas)

Co-coord.: Es un discurso que como que se repite ¿No?

Tita: Es lo de las transferencias que tú dices, que traemos desde uuufff! desde los chichimecas ¿No?

Felix: Pero nos regaña por regañarnos.

Juan Luis: No ... ni los de nosotros, pero así lo entendió, pero así lo entendimos ...

Co-coord.: Pero unos se están formando ¿No?

Tita: ¿Puedo preguntar una cosa?

Co-coord.: Claro que si.

Tita: ¿Tú papá es restrictivo con las mujeres?

Elba: También con los hombres.

Tita: También... pero no particularmente con las mujeres, de que las mujeres no valen tanto como los hombres y que tatati, tatata ...

Elba: Sí, también mi mamá.

Tita: Esa sensación me dio porque cuando a uno lo educan en ese sistema uno trata de demostrar que uno vale tanto

como los hombres o más y te sobran calzones ¿No? entonces como que se avienta uno broncas muy fuertes y como que se está uno cuestionando a sí misma y a mí se me hace que va por ahí y él tiene algún gen machista por ahí ...

Co-coord.: Se trata de la valoración yo puede ser tanto como tú, sin necesidad de ser machista.

Tita: No pero es el fundamento ... digamos ...

Co-coord.: Yo puedo ser misma así como tú puedes ser mismo ¿No?

Juan Luis: Y él lo dijo claramente ... él dijo que ella era muy capaz de decírselo y la valoriza en ese sentido ...

Tita: Pero en la medida en que uno se siente deveras, como que llega un momento en que no le tienes que estar demostrando a nadie y entonces se baja la retaguardia o la guardia o lo que sea y dices bueno tú di misa, al cabo que yo ya se que ya ... como que se va disolviendo ese problema ¿No?

Co-coord.: O el que está arriba del pedestal puede ir bajando del pedestal también ¿No?

Tita: Lo que pasa es que entre más lo retas menos va.

Co-coord.: No, bueno... ¿Pero para ti?

Tita: A no, no, no de entrada, no esta arriba, puede ser.

Co-coord.: No puede estar arriba.

Tita: Y, entonces, me parece que por ahí se avienta uno mucho de veras.

Co-coord.: ¿Mucho? (risas)

Tita: Si yo diría.

Coordinador: Empezamos a entender porque los misioneros siguen en las misiones ¿No? algo se trata de arreglar ahí, como el chico de la secundaria, que va y reta al maestro de matemáticas, que reta a la maestra de naturales para ver si ahí se puede resolver lo que no

puede resolver en su casa, y aquí los misioneros tratan de reparar en otras cosas que a ellos les suceden, se mantienen en las misiones porque hay que involucrarse sino ¡qué culpa! ¡Qué culpa culpa de no ir al Centro! toda esa gente ahí pidiendo y demandando y yo no me estoy involucrando ¡Qué culpa! y tengo que seguir ahí aunque no tenga techo, aunque se me estén cayendo las paredes. ...

Nicolás: Aunque me odie el Director ... (risas)

Co-coord.: Aunque yo no sepa, si lo odio o no lo odio ...

Coordinador: O justamente porque lo odio y no lo odio ... y en él estoy depositando todo lo que odio y quiero a un montón de gente y voy aquí para ver si aquí lo elaboro y es un espacio especial porque bien que mal en este espacio yo soy importante, yo soy un misionero, los pobres se acercan a mí... los que no tienen, los que no saben, vienen a mí y yo les doy...

Juan Luis: Entonces entraría la suplica de los pobres: No me miren con coraje, compréndanme, es lo que dicen los asesorados ¿No?

Co-coord: Yo no pude aprender lo que tú sabes, pero ahora lo quiero hacer.

Tita: Clar ...

Co-coord.: Dámelo tú que tú lo tienes ... (silencio) ... y puede cambiar la situación si yo voy y comparto en otra forma, sin necesidad de ser misionero, con las personas algo que yo les puedo aportar sin necesidad de reparar ...

Coordinador: Es que ha de ser muy pesado, yo me imagino, como Cristo que cargó la Cruz, pues hay que estar cargando un montón de cruces ¿No? y ha de ser difícil acercarse a hacer lo mismo pero sin sentir el peso de la culpa y de la cruz, de que ¡chin! no me involucré, no fui como ... y también desmitificar aquella imagen, pero también desmitificarse uno mismo, en la medida que yo me acerco a ese ideal, volteo hacia abajo y veo que los demás me miran como al Director, incluso me miran mejor porque el Director es mas regañón y yo no, es el Dios que castiga y yo soy Dios bueno, nada mas un Diosito

(sonrisas), pero bueno ... empezar a quitar todo ese peso que le ponemos ahí, todo ese "halo", a lo mejor lo que estoy haciendo, podría funcionar mejor y yo supongo que ha de ser bueno, no se... cuando ustedes en la sesión pasada hablaban de todo lo que hacían de que pedían, buscaban, se partían la tía por toda esa gente, yo me sentí bien miserable ¿No? yo nunca he hecho eso, pero a la vez me puse a pensar, todo lo que han de dejar todas estas personas por los demás ¿No? estar ahí, dejar su tiempo, dejar su esfuerzo, no reciben dinero ¿Qué es lo que buscan? ... algo les ha de mover que los hace estar ahí, bueno la intención de todo esto que les estoy diciendo no es para que se vayan, no, sino para que estén ahí pero de otra manera a lo mejor, sin esa culpa de ¡chin, ya no me involucré! y también, un poco la función del padre en el Edipo : si aquí hay, yo te doy, pero hay límites ¿Para qué son los límites, para que tú te las arregles afuera, porque yo no voy a poder ver por ti siempre, el peligro que corren los pobrecitos que están ahí es que siempre estén apegados al misionero... ¿Por qué? porque el misionero también los necesita a ellos, el va a ser misionero en la medida que tenga a los "pobrecitos alrededor", si no, deja de ser misionero, mientras más pobrecitos tenga mas misionero será.

Co-coord.: Cambiará de misionero pero dependerá siempre de otro misionero ...

Tita: Yo creo que este paso sería importantísimo tomar conciencia porque estoy recordando un libro que se llama "Quiero ser libre", donde hablan del Complejo mesiánico, en el cual bueno uno no se siente bien con uno mismo ¿no? ese es el fundamento, pero bueno, no se puede ir uno por el lado feúcho o por el lado bueno, donde le va a dar todo a todos y donde no se va a dar uno nada y llega un momento en el cual la gente ya se sobesaturó, se agotó y no puede seguir funcionando como misionero porque no se dio uno nada y eso a mi me pareció muy importante como dice Raúl, bueno pues es buenísimo ser misionero y lo mejor por ahí dar todo lo que se pueda pero dejar un espacio personal también, algo que te dé, que te nutra tú creatividad no solamente darle a los demás, porque también es una idea muy rala de uno mismo.

Juan Luis: Es lo que siento en el descanso, el descanso es para ir hablar con las maestras que son mis amigas o con

mis amigos, pero de cosas que son de nosotros, que nos gustan de nosotros y ya olvidarme de la escuela y necesitas esos veinte minutos para hablar con ellas de nuestras cosas, y pasármela bien, son como sagrados, también nos enfada que el director nos quiera llamar a juntas, en ese momento no voy, entonces dice vamos a robarle a las clases, y nosotros si le ponemos "cara" al director cuando se mete a la sala de maestros... (risas)

Co-coord.: Es el espacio de los maestros donde pueden ser cada quien uno mismo.

Juan Luis: Si yo llevo a alguien me atrevo a llevar a algún alumno a la sala a tratar un asunto, noto en la cara de los demás que no están a gusto, que lo debo de tratar afuera porque ese es nuestro espacio. El director se metía, hasta que un día, una maestra le puso una cara muy fea y ya no volvió (sonrisas) porque sentíamos que nos está vigilando, como que no nos dejaba nuestro espacio.

Coordinador:. ¿Como el Superyó?

Juan Luis: Mjum... Todo esto ha sido en un proceso largo que se ha dado en la escuela, no ha sido fácil y ella también como que sabe eso, pero si nos costó un esfuerzo largo. (Ríe Juan Luis)

Co-coord.: Y ellos que piensan.

Félix: Ahorita, estoy pensando muchas cosas ... (risas)

Co-coord.: Risas ... silencio.

Félix: Pues mi estancia ahí, pues como decías, no nos pagan, este ... tenemos tiempo, pero no sabemos que tenemos, pero al dar la hora de ir allá y allá estamos ayudando a nuestra comunidad ... estamos pues ... (silencio largo) ... Ya habíamos comentado de eso precisamente porque de repente, da la hora y estamos ahí (en el Centro). Ese no nos pagan, yo ... comparando con mi trabajo, realmente han sido 2 ocasiones en los 2 años que llevo trabajando ahí (en la secundaria), que si de plano no voy porque no quiero, no quiero ir al trabajo, allá donde estoy yo en la secundaria porque ... pues a la mejor, porque me acuerdo de muchas cosas que me suceden ahí y digo, me quedo así pensando en tantas ... que

mejor no voy ... pero aquí (en el Centro) voy porque me gusta.

Co-coord. Y que sucede en la secundaria que no sucede aquí en el Centro.

Félix: Sucede en la secundaria que las condiciones son muy difíciles contra mi y aquí hay una relación pobre ... con los muchachos, los maestros, no yo con los maestros, sino nosotros los maestros con ellos. Ahí si realmente son muy autoritarios, pero en ese sentido de precisamente... este el día de hoy tuve un altercado con el director porque la persona que me firmó el oficio para que yo asistiera a estos cursos, en mi trabajo ... me dijo que ... y es su hermano, me firmó de recibido, pero ahí estaba, ... pero ahí estaba el día de ante ayer, y hoy regresó otra vez a trabajar, y le comenté esa situación del oficio que se le había enviado, que si le había comentado, "pues si si me comentó, pero esto ¿realmente esto crees que esto te va a servir?". Para mí si y ella está en la idea de que porque yo dejó a los alumnos y porque estoy yo aquí. Siempre la idea de que pues ... estas con los alumnos, y en este caso ella no aceptó, el que yo esté, el que yo haya venido y por eso precisamente, por eso, esa situación de hace rato, estaba comentando, tiene mucha experiencia ella, pero realmente así lo va ... pero para mí la experiencia es diferente en el Centro de trabajo, yo valoro que estoy aquí. Desde el momento que entro aquí, pues a mí se me hace magnifico lo mismo que me sucede con el Centro que pues he aprendido mucho y ahora quiero aplicar eso del Centro allá en las condiciones.

Co-coord.: Mjumh...

Félix (continúa): Y no se nada en realidad no sé nada, creo que los maestros todos trabajan en lo mismo, que yo, porque los alumnos casi no entienden porque son grupos numerosos, porque los directores establecen una relación con los alumnos bastante especial. La escuela donde estoy dice ser de las mejores y lo dicen los directores, el director les dice a los alumnos que son los mejores de entre las otras escuelas y en caso de que haya competencias deportivas, les dice vamos a acabarlos a todos ellos ustedes son los mejores, deben estar orgullosos ustedes los maestros y los alumnos porque si ustedes vieran, sucede, sucede ... de repente que muchas de las escuelas hay ... En una ocasión una persona me

preguntaba ¿Dónde trabajas? le dije que con la maestra ... ¡Ah, muy buen lugar!, para ellos la situación de la escuela es muy buena porque en competitividad y en calificaciones es la mejor, para mí sentir eso de las calificaciones como se da ahí... No pues no tienes que poner más de dos reprobados y las calificaciones arriba de 7.

Nicolás: Como le comentaba, la coordinadora de línea, la campaña de dos semanas para alfabetizar 100 personas (risas).

Elba: Esas son los metas de INEA

Juan Luis: También cuando los escuchaba del sistema ponía como referencia mi experiencia en la secundaria y yo también estoy en ese dilema yo también algo que les escuché de estas cosas pues, hasta cierto punto, se pueden ir agregando como gotitas, para medio teñir el agua, pero si cuesta trabajo lo que está causando ese malestar. Los maestros siguen en la línea y entiendo lo que te pasa porque hay un contraste muy violento entre lo que vemos allá (en la secundaria) y lo que estas viviendo acá (en el Centro).

Coordinador: No es gratuito, si ustedes se dan cuenta en preescolar toda la libertad, incluso, supuestamente en los programas el niño puede trabajar en el piso, y no hay problema, puede trabajar platicando con los demás niños, puede opinar sobre su trabajo, puede opinar sobre lo que propone la maestra; llega a la primaria y ya las cosas cambian, tú sentadito en tú banca y desde ahí vas a hablar cuando yo te diga, es un maestro que tiene controlado todo perfectamente. Pasa a la secundaria y entonces tiene muchos maestros y aparte prefectos, las reglas son más estrictas más rígidas e incluso hay un personaje por ahí, si tú estas mal te llevo al loquero (risas) es como llegar al nivel de mayor restricción en la secundaria. Ya después en la prepa, las restricciones disminuyen, puede haber prefectos, pero ya no es lo mismo y eso no en todos.

Juan Luis: En el Poli, por ejemplo, yo lei en la jornada que en las vocacionales siguen con un sistema de secundarias, yo me quede impactado.

Co-coord.: Se prolonga ...

Coordinador.: ¿Por qué será?

Elba: No pero en la vocacional no ...

Juan Luis: Si porque en las demandas de la ESIME ponen que quiten los prefectos y hasta dan los nombres de los prefectos.

Elba: ¿De vocacional?

Juan Luis: Si ... o bueno no se si serán vocacionales porque ahora tienen otro nombre No se cómo se llaman.

Coordinador.: CECYT

Juan Luis: Ajá ...

Elba: No, es que una vocacional ...

Juan Luis: Pero ahí mencionan, lo voy a volver a releer, ahí mencionan el nombre del prefecto que golpeo a unos alumnos y que es jugador del equipo de fut bol americano ...

Elba: No, esos son los porros ... (risas)

Co-coord.: Le pusieron ese nombre para que no se oyera tan feo.

Juan Luis: Lo leí en la jornada que se supone que da una información más o menos imparcial ... Entonces el uso un ...

Elba: No, es que en vocacionales no hay prefectos ... No hay ... Es un porro, ese es un porro, lo disfrazan con otra etiqueta pero son porros.

Juan Luis: Pero si hubiera ... que raro ... porque si lo hubieran puesto como en el Sol o en otro periódico así, le pudieron haber dado ese nombre o sea ...

Co-coord.: O sea a un reportero le dijeron, no pues es que el prefecto golpeó ...

Juan Luis: Pero se ve que en las vocas ... son como en la secundaria ... en el poli.

Elba: No, para nada (silencio).

Coordinador: Bueno, lo interesante es como en la secundaria se reprime y un poco es la fantasía de la sociedad, "estos adolescentes y es donde la cuestión... la situación es más difícil, porque se salen del huacal" que siempre se están saliendo del huacal, que si ahora tienen aretes, si se paran los pelos y ahora se suben la falda y "a donde vamos a dar" y entonces es como la instancia donde se tiene que regular porque si no, vamos a enloquecer y el pleito de la secundaria es córtate el pelo, quitate los aretes, bájate la falda.

Juan Luis: No mastiques chicle.

Co-coord.: Mju.

Juan Luis: Sácate la paleta, para tirarla. (risas)

Coordinador: Contrasta la secundaria con un Centro donde eso no se ve, donde los misioneros tratan de llevar a la libertad.

Juan Luis: Sí... es una, es una misión, en el sentido real del término.

Co-coord.: Que se puede convertir en un trabajo verdaderamente fructífero si le quitamos un poquito la mistificación que conlleva la misión. O sea ahí se le convierte simplemente en un trabajo.

Elba: Oye Co-coord., yo ahí, no alcanzo a entender todavía, ... este ... hablaste de culpa y también de la mistificación, pues no se yo todavía no alcanzo a ver a la mejor estoy muy ciega, todavía pero eso, no lo alcanzo a comprender. Lo de la culpa y la mistificación.

Co-coord.: Bueno, por una parte hemos mencionado, o sea, como que se siente de el trabajo que se realiza una idealización, con muchas fantasías de este trabajo... de trabajo ... y en ese sentido como que se siente esa mistificación del trabajo ¿Sí? y, por otra parte hay una persona que juega un papel muy importante así: y se le ve así como alguien a quien hay que admirar. Además ... pues nos hace sentir la culpa, nos hace sentir la culpa,

porque nos pide que nos involucremos, pero sucede que nosotros creíamos que estábamos involucrados, es más se ve a todas luces que están involucrados y que están trabajando en condiciones, en lo que se refiere a apoyo económico ¿Sí? en condiciones que son terribles porque no hay techos, o les faltan muchas cosas ¿Sí? tienen que andar organizándose para lograr que la comunidad les de material, aporte algo ¿Sí? entonces si ese trabajo no significa involucrarse, no significa compromiso, entonces ¿Qué es? ¿Qué significa? ¿Qué tengo que hacer, que más tengo que hacer para que ese trabajo verdaderamente signifique un involucrarse? y ahora quien sabe que más voy a tener que hacer, porque me están diciendo que me tengo que involucrar más, que no me estoy involucrando y además yo creo, como lo acaba de mencionar Félix que hay que trabajar en una forma diferente o sea que hay que dar mayor libertad, que hay que posibilitar el que las personas crezcan ¿Sí? y eso no lo va a hacer con tanta disciplina o regañándolos mucho, porque se asustan y se van. Si no fuera por esa libertad que les estamos dando ya se hubieran ido y no hubieran regresado, pero regresan a pesar de todo ¿Sí? entonces cuando cometo un error me lo hacen sentir, y muy duro, pues es un regaño verdaderamente porque el director puede ser muy perro, pero es muy bueno, muy muy bueno. Entonces estoy viéndolo muy bueno y estoy viendo que es muy perro también, o sea, que puede ser bueno y perro, o sea, las dos cosas, porque es una persona ¿Sí? no es un Dios, es una persona que tiene de bueno y de perro ...

Y que mi trabajo es valioso, porque estoy haciendo mucho ¿Sí? y me estoy involucrando eso es una realidad, que no responde a sus expectativas de lo que debe ser involucrarse, eso es otra cosa, eso es sus fantasías, son sus expectativas, pero mi realidad, es que estoy trabajando ¿Sí? que estoy haciendo todo lo que puedo y que además lo estoy haciendo con compromiso porque prefiero estar en el Centro que en el trabajo en donde las condiciones de trabajo serán pésimas, pero me están pagando ¿Sí? y acá no me están pagando, entonces ¿Más compromiso de ese? donde queda la culpa ¿No hay culpa? ¿Qué quiero hacer más?, ¿No estoy haciendo lo suficiente? y hasta me regañan y yo me enojo ante el regaño, porque en vez de regaño yo esperaré reconocimiento y mucho reconocimiento porque estoy haciendo mucho, y me dicen No ¿Qué te pasa! si cometes un chorro de errores.

No, no estas haciendo mucho y entonces, yo me siento... me la creo... y me enoja, pero en el fondo me la estoy creyendo. Porque si no me la creyera mucho, como dijo Tita, pues a la mejor digo, no pues mira son tus fantasías, yo sé que lo estoy haciendo bastante bien.

A lo mejor puedo mejorar ¿Sí? pero lo que estoy haciendo no está mal y no me enojaría tanto. Porque ya sentiría, o sea, me daría cuenta y reconocería que ... bueno ... no lo estoy haciendo tan mal, entonces ¿No anda por ahí la culpa y la inferioridad y la mistificación y todo eso?

(Silencio)

Co-coord.: ¿Que dirías tú Alondra?

Alondra: Pues no se me ocurre nada (Risas)

Co-coord. (Entre risas): Yo también estoy viendo un chorro de culpas. (Risas)

Juan Luis (risas): ¡Ay Alondra! ¿cuando escuchaste un camionsote de esas de recogedor de basura para tirar todo?

Alondra: Es que yo creo que si si hubiera un cambio de actitud en todos nosotros se lograría mucho más ¿No? si en lugar de ver lo malo viéramos todo lo bueno...

Elba: Pero no sólo lo bueno ...

Alondra (continúa): lograríamos mucho más, o sea, por ejemplo, porque siempre hay un motivo, por ejemplo yo recuerdo un caso en que las educadoras se enojaban mucho porque decían: "¡Ay ese niño es bien tremendo! y siempre que le digo a la mamá dice que en su casa es igual, que no puede y además ella nunca coopera, nunca viene" ¿No?

Y, bueno, pues yo, hasta fui a su casa yo viéndolo bien, todavía pues tenía que hacer algo para ese niño, entonces y pues te das cuenta de que la señora trabajaba lavando ropa o no comía o iba y cooperaba en la escuela, si cooperaba tampoco le alcanzaba para darles de comer entonces hay alguna historia atrás que no la deja ser como la maestra quisiera que ellas fueran. Entonces ya dándole la explicación a la educadora: "Oye, pues es que la señora trabaja todo el día, tiene que lavar ropa

ajena, tiene 8 hijos, no tiene marido, porque además se consiguen a los hijos así, ¿Cómo quieres que te ayude? o ¿Cómo quieres que venga y te coopere? si con trabajos le alcanza para comer”.

Entonces cambian la actitud, conociendo la historia parece increíble, pero si cambia la actitud, y como que hay más comprensión. Entonces como hay más comprensión hay un cambio de actitud en la conducta del niño, eso es bien cierto yo lo .. y en el Centro se vive mucho eso. Entonces si siento que involucrándote un tantito, no, no es necesario pues ni ir a su casa, ni nada, pero platicando, conviviendo un poco más fuera de dar mi clase y nada más porque yo soy el maestro y vengo a dar la clase porque yo soy el que sé, pues también soy ser humano y puedo comprender que a lo mejor no tuviste para la regla y como vas a sacarlos grados ¿No? no sé, es algo que si se ve mucho ¿No? sobre todo con los niños de problemas, exactamente son los rechazados porque nadie los quieren pero porque son rechazados, porque traen atrás un historial, traen atrás un mundo ya ...

Coordinador.: ¿Porque son pobres?

Alondra: vienen cargando como quien dice la cruz de todo lo que está sucediendo.

Elba: Yo lo que iba a decir es como tú bien lo dijiste no, hace un momento, o sea finalmente es una persona ¿No?, tampoco hay que verle todo lo malo, nada más ... ni todo lo bueno, sino las dos cosas o sea, es eso, ¡Eso! ¡Es un hombre!

Co-coord.: Así es

Elba: Y... pues... así no... así se tiene que ver, no es de otra forma, no hay de otra, así. Y no sé ahí sus broncas ahí con... (risas)

Elba: Si porque de veras... este por... apaga la grabadora.

Apagamos la grabadora y Elba comenta que le despierta mucha ambivalencia el Director, que por momentos lo admira mucho, pero en otros francamente lo detesta y esto la hacía sentir mal, pero ahora empieza a comprender que lo estaba idealizando y sobrevalorando y esto no debe ser.

Se hace un silencio.

Elba: El director nos ha preguntado sobre el "Curso" y dijo que está muy interesado en él y quiere venir la próxima sesión a hablar con nosotros.

Coordinador:.: ¿Ustedes qué piensan?

Tita: Pero que no quiera venir a regañarnos ¿Eh? (risas).

Co-coord.: ¿Para qué quiere venir?

Elba: No sé ... (risas) ... bueno, lo que pasa es que quiere venir a explicar lo que hacemos en el Centro.

Coordinador:.: ¿Cómo la ven los demás?

Juan Luis: Que venga, "pero un ratito", nada más, para que los compañeros no tengan problemas.

Coordinador:.: Les recuerdo que la próxima es la última sesión y que sería importante que cerráramos antes de cualquier otra cosa.

Tita: Que venga después de que terminemos, acordamos que así se hará que lo recibiremos sólo después de que terminemos la sesión y el seminario.

Tita: ¿Si es sacerdote?

Elba: Es maestro de la Ibero y que es Jesuita.

Tita: Es muy curioso que de nuevo haya una relación Escuela-Iglesia, pues si a Juan Luis le gusta tener una Iglesia en la escuela ...

Juan Luis: "Ya no tanto, ya me voy de la casa"... (risas)

Tita: Yo creo que no hay que ser misioneros, hay que ser solidarios ... se puede llegar a ser un buen maestro sin tener que intentar ser misionero...

Alondra: ...Yo pienso lo mismo, aunque la verdad es que luego, la gente espera que uno la haga así, como misionero... que arregle todos los problemas de la comunidad y a veces uno se la cree y cae en lo mismo...

Coordinador: Les señalo que es importante tomar conciencia de la manera en que asumimos nuestro papel para no obedecer a fantasías que pueden obstaculizar nuestro trabajo desviándolo de nuestro objetivo original: Enseñar y ayudar a aprender.

Como hemos rebasado el tiempo de la sesión, les digo que nos veremos, el próximo martes, que como se trata de la última sesión traten de traer aquellas cosas que quieran trabajar, para no dejar inconcluso algo. (No hubo receso).

Comentarios a la 3a. sesión

En esta sesión aparecen diferentes tipos de vínculos transferenciales (algunos reiteran los de la sesión pasada) que permite vislumbrar ciertos determinantes subjetivos que puede estar presentes en el campo dinámico de la relación educativa.

Como vimos en el capítulo 4o., la relación pedagógica configura un campo dinámico en el que los vínculos que se establecen entre los diferentes agentes educativos, van conformando una compleja "red" de relaciones, organizadas, privilegiadamente, por el eje transferencia-contratransferencia, que se establece entre estos sujetos.

Cada vínculo puede dinamizar una transferencia, es decir, una repetición y actualización de los deseos, fantasías y conflictos experimentados con objetos "anteriores" (internos o externos, reales o imaginarios), que se deslizan ahora sobre los agentes de las situaciones educativas.

Hemos visto²⁹⁰ que la transferencia es, en buena parte, un efecto de los avatares del deseo que busca realizarse²⁹¹. En esta sesión aparece algunos deseos de los maestros, vinculados con su práctica. Uno de los mas significativos, que está presente en diversos imaginarios de los maestros, es el deseo de "crear hombres", la metáfora de ver a los alumnos como los hijos del maestro, refleja este deseo que Tita expresa así: "Esta cosa de la transferencia [...] de querer hacer nacer a alguien a mí me pareció tremendamente

²⁹⁰ Cf. Capítulos 3 y 4.

²⁹¹ J.A. Miller "La transferencia de Freud a Lacan", p. 84 v. Novoa, p47

impactante y luego como yo los veo como niños [...] de alguna manera estas manifestando mas que nada un instinto maternal" "He tratado de hacerlos crecer [...] de alguna manera cae uno otra vez en lo mismo".

Especialmente en Tita, este deseo "maternal" que se transfiere en sus alumnos va mas allá del significado que tiene para el resto de los maestros, pues se entrecruza con un deseo personal de ser madre, deseo irremediamente frustrado, ahora por su edad, que sin embargo, la enfrenta cotidianamente consigo misma al ser maestra de "Biología de la Reproducción".

Otro deseo reiterado es el de **reconocimiento**, este aparece de manera más o menos explícita. Juan Luis en esta ocasión, lo manifiesta con claridad cuando relata que en su presencia una de sus alumnos le da las gracias a la doctora "por lo que le había ayudado" y él piensa "Yo te ayude muchísimo, pero a mí no me diste nada [...] y ella no te ayudo tanto como..." y después a manera de justificar a este alumno reflexiona: "En realidad si te importaba [...] pero no te lo entendí bien, tú me quisiste también decir gracias". Es evidente, que a Juan Luis le molesta que su alumno no le diera las gracias a él, que en vez de reconocer su "ayuda", se la reconociera a la Doctora. Juan Luis no ve, que si bien trató de comprender y ayudar a su alumno al hablar con él y escucharle sus problemas, cuando la dinámica de la relación no cambia y el alumno continúa con su rebeldía en clase, Juan Luis se venga de él poniéndole una calificación que él se había reservado para "ayudarlo" y después lo trata de eludir cada vez que este alumno lo busca para pedirle asesoría. El deseo de reconocimiento es tan fuerte que incluso no toma en cuenta todo esto y termina por interpretar la escena en el sentido de que efectivamente el agradecimiento que él presenciaba estaba dirigido a su persona.

La búsqueda de la gratitud de los alumnos y de su reconocimiento, se liga también, paradójicamente, con el **deseo de ejercer un poder**, cuando les preguntamos "¿Qué deseamos cuando escogimos ser maestros?" Juan Luis responde: "el reconocimiento" y Alondra afirma: "Realmente tener el poder de mando" y poco después complementa: El chiste es encauzar para lo bueno y no para lo malo". Alondra destaca un deseo explícito de dirigir a los otros, como una parte inherente al rol docente (esto ya había aparecido en sesiones anteriores y se reitera ahora).

El deseo de gratitud, reconocimiento y poder, encuentra su amalgama en el complejo edípico. La transferencia permite actualizar este complejo trayéndolo a las situaciones educativas de diferentes maneras²⁹². En esta sesión abundan los ejemplos de las múltiples formas en que las transferencias edípicas pueden manifestarse en la relación educativa. Tanto Freud²⁹³ como otros autores²⁹⁴ habían señalado que el alumno tiende a transferir los ímagos de los padres a sus maestros, dinamizando con ello el complejo edípico²⁹⁵, repitiendo así los deseos, fantasías y afectos que este complejo les despierta en las situaciones educativas.

Juan Luis relata dos ejemplos claros de la manera en que el complejo edípico se transfieren en la relación educativa. En el primero, un alumno con el que él y otros maestros "tienen problemas" porque no trabaja en clase le responde a su indicación de que se integre en un equipo: "Quiero formar un equipo con la maestra de Inglés y con usted". El joven vive con su mamá nada más, el padre no vive con ellos y siente que lo ha "defraudado" porque le había prometido muchas cosas y nunca se las daba. Juan Luis comenta que este alumno "como nada más vive con su mamá" al parecer ella lo viste como mujer: "Con el traje de deportes parece una niña" incluso relata que sus compañeros y le gritaron a él y a otro joven "putas", a este respecto dice: "yo siento que tiene que tratar con un figura paterna", a raíz de esto Juan Luis habla con su alumno, este le explica que no vive con el padre y al poco tiempo consigue que traiga en libro de texto que le venía pidiendo desde hacía dos meses. Sin embargo, la reacción del alumno, de acuerdo a Juan Luis, es de agresión, hace comentarios criticando la clase y comparándolo con otros maestros. Juan Luis piensa que como "no entró en su juego" (y no se enoja por los comentarios), ya consiguió que el alumno se integre al trabajo de grupo "ya logre lo que quería, que trabajara" "aunque siento que me va a seguir fastidiando con esos comentarios".

El triángulo edípico en este ejemplo, se completa con la maestra de ciencias naturales que incluye al alumno para que

²⁹² Marcel Postic. *Ob. cit.*, p 129.

²⁹³ S. Freud. "Dinámica de la transferencia" *Ob. cit.*, p 98 y "Sobre la psicología del colegial" *Ob. cit.*, pp 248-249.

²⁹⁴ Marcel Postic, *Ob. cit.*, pp 129-130, George Mauco, *Ob. cit.*

²⁹⁵ Véase capítulo 4 "Campo dinámico de la relación maestro-alumno"

trabaje en la cooperativa "para que se que una calificación", aunque no le trabaje en clase. Con ella dice Juan Luis, obtuvo esa concesión, "conmigo" [...] no ha logrado concesiones, sino que debe trabajar como los demás".

Algo semejante ocurre con el segundo ejemplo que Juan Luis trae a la sesión. Se trata de un alumno que tampoco le trabajaba. en una ocasión habla con él y se entera de que no tienen padre. la siguiente clase después de hablar con él, parece que el joven está dispuesto a trabajar, sin embargo en las clases posteriores vuelve a su "actitud insoportable" a tal grado que un una ocasión lo exaspero y "acabamos en un pleito a muerte"; le había dado la oportunidad de recuperarse en una calificación que "le había dejado en blanco", "furioso" le pone la calificación (seguramente reprobatoria) en presencia de la secretaria del grupo que "lo protegía" y llevaba en control de las actas. A partir de ese momento la relación de amistad que Juan Luis guardaba con la secretaria "se enfria" y el alumno comienza a trabajar y no vuelve a molestarlo. En el siguiente ciclo escolar el joven con un compañero, buscan a Juan Luis para pedirle una asesoría, si los elude en varias ocasiones hasta que ellos le dicen que ya resolvieron sus dudas. Juan Luis se molesta cuando este joven se acerca a darle las gracias a una doctora "por lo que lo había ayudado", mientras él es espectador de la escena. Al relatar esto deconfirma que a él también le estaba dando las gracias y dice: "yo hice lo que debería de hacer el padre en el Edipo, yo lo ayudé a que se valorizara [...] a que se hiciera libre... pero me costo mucho".

En ambos casos Juan Luis es colocado transferencialmente como figura paterna, sin serlo realmente, contras transferencialmente responde primero de manera comprensiva y amistosa, y después marcando límites que al parecer el padre real nunca marcó, esto provoca un reacción nostálgica hacia él. sin embargo al sostener la prevalencia de las normas deben de trabajar en clase "como los demás" y al ejercer de manera más o menos explícita el poder "paterno-paterno", logra que los alumnos se integren al trabajo en su clase. Esto es especialmente evidente en el segundo ejemplo, donde el conflicto es "a muerte" y el castigo no se hace esperar: la calificación reprobatoria y "castro". Mientras que en el primer ejemplo como reacción sus indiferencia ante las "agresiones" del alumno, éste se integra al trabajo aunque "me va a seguir fastidiando".

trabaje en la cooperativa "para que se gane una calificación", aunque no le trabaje en clase. Con ella dice Juan Luis, obtuvo esa concesión, "conmigo" [...] no ha logrado concesiones, sino que debe trabajar como los demás".

Algo semejante ocurre con el segundo ejemplo que Juan Luis trae a la sesión. Se trata de un alumno que tampoco le trabajaba. en una ocasión habla con él y se entera de que no tienen padre. la siguiente clase después de hablar con él, parece que el joven está dispuesto a trabajar, sin embargo en las clases posteriores vuelve a su "actitud insoportable" a tal grado que un una ocasión lo exaspero y "acabamos en un pleito a muerte"; le había dado la oportunidad de recuperarse en una calificación que "le había dejado en blanco", "furioso" le pone la calificación (seguramente reprobatoria) en presencia de la secretaria del grupo que "lo protegía" y llevaba en control de las actas. A partir de ese momento la relación de amistad que Juan Luis guardaba con la secretaria "se enfria" y el alumno comienza a trabajar y no vuelve a molestarlo. En el siguiente ciclo escolar el joven con un compañero, buscan a Juan Luis para pedirle una asesoría, el los elude en varias ocasiones hasta que ellos le dicen que ya resolvieron sus dudas. Juan Luis se molesta cuando este joven se acerca a darle las gracias a una doctora "por lo que lo había ayudado", mientras él es espectador de la escena. Al relatar esto decodifica que a él también le estaba dando las gracias y dice: "yo hice lo que debería de hacer el padre en el Edipo, yo lo ayudé a que se valorizara [...] a que se hiciera libre... pero me costo mucho".

En ambos casos Juan Luis es colocado transferencialmente como figura paterna, sin saberlo entonces, contratransferencialmente responde primero de manera comprensiva y amistosa, y después marcando límites que al parecer el padre (real) ausente no marcó, esto provoca un reacción hostil hacia él, sin embargo al sostener la prevalencia de las normas (deben de trabajar en clase "como los demás") y al ejercer de manera más o menos explícita su poder (docente-paterno), logra que los alumnos se integren al trabajo en su clase. Esto es especialmente evidente en el segundo ejemplo, donde el conflicto es "a muerte" y el castigo no se hace esperar: la calificación reprobatoria (¿Castración?) Mientras que en el primer ejemplo como reacciona con indiferencia ante las "agresiones" del alumno, éste se integra al trabajo aunque "me va a seguir fastidiando".

Las respuestas contratransferenciales de Juan Luis al parecer tienen algunos efectos diferentes. Cuando se sostiene como el padre firme que castiga y hace respetar sus normas provoca no sólo que el alumno trabaje, sino que después lo busque, posiblemente en un intento de restablecer una relación amistosa y tal vez en un intento de identificarse con esta figura fuerte que marca los límites (que no está en casa). Un intento entonces de identificarse con el mundo masculino también.

El Edipo, dice Braunstein, marca la división de dos mundos: "De un lado el Estado, la ley, la violencia, la guerra y la muerte: El mundo marcial de los hombres. Del otro lo doméstico, el amor [...], la piedad, el cuidado [...]. El mundo venusino de la mujer"²⁹⁶.

La ley del padre (orden simbólico) "asigna los lugares y los modos y las barreras del cumplimiento del deseo"²⁹⁷.

En el segundo ejemplo Juan Luis hace que el alumno asuma las normas e incluso pareciera que el saber, como emblema y fundamento del poder docente, es buscado por el joven, que se acerca al padre-maestro pidiendo una asesoría.

En el primer ejemplo, Juan Luis decide intervenir en el momento en que ve al alumno inmerso en "el mundo de la mujer", casi convertido en "niña" por la madre, en un intento de rescatarlo, "siento que tiene que tratar con un figura paterna [...] su padre lo había defraudado". "Es cuando habla con él y después no cae en su juego" y lo hace trabajar, "esa es nada más mi función", con la maestra de naturales tuvo concesiones "conmigo no". Sin embargo, la aparente indiferencia ante sus agresiones, hace que Juan Luis considere que lo va a "seguir fastidiando". Pareciera que en esta ocasión la "figura paterna" que actuó, no fue "tan fuerte" y los límites que detentan sus normas no son tan claros. Tal vez el temor al castigo (¿Castración?) no fue tan evidente como en el segundo caso. Cabe señalar, que las reacciones contratransferenciales de Juan Luis, parecen atravesadas por vínculos transferenciales propios. El tuvo una figura paterna eclipsada por la madre, que incluso a la muerte de ésta el padre no pudo sostener los negocios de la

²⁹⁶ Nestor Braunstein, "Edipo Vienes", Braunstein et. al. *El discurso del Psicoanálisis*, Ed. Siglo XXI, México, 1986, p. 97.

²⁹⁷ Nestor Braunstein, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, Ed. Siglo XXI, México, 1980, p. 113.

familia. Curiosamente también, este maestro al parecer se encuentra arrastrado al "mundo de la mujer": Su hablar es amanerado y algunos lapsus apuntan en esta dirección: "esta bien que yo formara mi equipo con las demás maestras", "luego las que son mis compañeras y que algunas ya son mis amigas", "el descanso es para ir hablar con las maestras que son mis amigas [...] para hablar con ellas de nuestras cosas". Tal vez la reacción contratransferencial de colocarse en el lugar de la figura paterna, que el cree que sus alumnos necesitan, es un intento transferencial de rescatarse a sí mismo, visto en sus alumnos, del mundo femenino del que sólo el padre puede marcar el corte.

La transferencia actualiza el complejo edípico en los alumnos, pero también en los maestros. Tita comenta: "Ahora caigo en la cuenta de que admiraba yo más a mis maestros masculinos porque mi figura paterna era muy deplorable".

La transferencia puede pensarse como una demanda de rol²⁹⁸ y la **contratransferencia** entonces podría verse como una **respuesta a esta demanda**. Las transferencias edípicas generalmente demandan de los maestros colocarse en los lugares de las figuras parentales, la respuesta contratransferencial a esto, está atravesada por lo que esta demanda dinamiza en el maestro. Es por ello que la respuesta contratransferencial depende de la historia personal de cada quien.

Los compañeros de los "Reyes" traen a la sesión un ejemplo interesante de transferencia edípica en la escuela: Elba, es ubicada por sus alumnos como figura maternal "me dicen las señoras que están muy a gusto conmigo por que soy muy paciente", mientras que el director del Centro es visto como la figura paterna: "El es como demasiado exigente, como que se espantan", y ya no quieren seguir estudiando porque el Director es quien da los cursos introductorios de secundaria y preparatoria.

Algunos alumnos por esta actitud del Director desertan de la escuela "andan vagando... pero finalmente regresan, regresan a la regañada" (Nicolás). Regresan a los límites y al trabajo sistemático del Centro "aquí a pesar de las exigencias obtienen mucho", (Elba) y sobre todo se dan cuenta que no es

²⁹⁸Pacho O'donell, *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1984, p. 14

posible lo que "ellos mismos creen, que van a terminar en un mes o dos meses sus estudios" (Elba).

El Director como figura paterna, representa la autoridad y las normas, pero también, cumple la función de marcar un "principio de realidad" la educación abierta requiere disciplina y "hábitos de estudio".

El Director, al igual que los maestros, al ser objeto de las transferencias edípicas ocupan el lugar de una **figura superyóica**, que emplea privilegiadamente: el regaño, la culpa y el sentimiento de inferioridad, para ejercer su influencia sobre los otros. Veamos algunas manifestaciones de esto.

Al parecer el regaño es un forma de relación "inherente" no sólo a la figura del director de una escuela sino de todo maestro. Juan Luis comenta al respecto que cuando comenzó era muy joven y no regañaba a los alumnos mientras que sus compañeros sí eran muy regañones "yo estaba [...] todavía en esa transición entre ser y no ser la imagen del maestro clásico". No ser regañón "creaba otras condiciones [...] encontraban alguna comprensión o tolerancia como que de ahí se agarraban [los alumnos], porque los maestros los estaban corriendo casi de ahí, uno reaccionaba siendo más tolerante cuando los otros son muy autoritarios". La justificación de los maestros al regaño es que de ésta manera muestran interés por los alumnos: "quien te quiere te hará llorar" (Tita) "regaño prefiero más que indiferencia", pareciera ser la expectativa que los maestros suponen tienen sus alumnos.

Félix señala que el director regaña no sólo a los alumnos sino también a los maestros-asesores, pero sólo a los que están más involucrados en el Centro: "a quien no se involucra, pues no se le regaña". Es curioso el motivo por el que el Director los regaña: "nos regañó porque nos involucrábamos más [...] él dice involucrate, haz lo mismo que yo estoy haciendo" (Félix), más adelante comenta: "yo lo retomo como un tipo de poder para tomar conciencia" a esto Juan Luis señala: "a mí me hacen sentir como que lo ven un poco como mítico". El Director cobra la dimensión de una figura idealizada, tal vez la del "gran misionero", que regaña a sus subordinados por no involucrarse totalmente con "la misión", como él hace. El regaño demuestra el interés que tiene por ellos, pero también pone en juego la culpa para hacer que se involucren más en el trabajo. ¿Involucrarse mas? Están ahí como voluntarios, no reciben pago alguno, invierten mucho tiempo en el Centro, no sólo en las clases, sino en organizar el trabajo, en gestionar con las

autoridades los insumos que requieren, en exigir, protestar y presionar para que los doten de lo mínimo que necesitan para trabajar, y a demás se dan a la tarea de ir con las compañías de la zona a pactar algunas concesiones para sobrevivir. Por si fuera poco, todavía, solicitan un curso para mejorar su trabajo y están dispuestos a tomar muchos más si es necesario. ¿Involucrarse más? ¿Hasta dónde? ¿Hasta dónde está involucrado el Director? ¿Hasta convertirse en el coordinador de las organizaciones populares de la región? ¿Hasta vivir sólo para eso? ¿Es esto lo que hace el Director? ¿Acaso el Director no es un sacerdote, profesor de la Ibero y éste no es un proyecto de esta institución? ¿Hasta dónde habría que involucrarse para no sentir culpa?

Esta figura casi "mítica" del director, ocupa transferencialmente el lugar del ideal del Yo tal como Freud señaló ocurre con los líderes²⁹⁹. En nombre de su ideal estos maestros tratan de "involucrarse" hasta el límite de sus posibilidades (o incluso más allá), a fin de alcanzar el ideal "misionero" que el modelo (Director) demanda, para tratar de preservar así la satisfacción narcisista de acercarse aunque sea un poco a esta figura inalcanzable. Pero también para no verse castigados por la persecución y la culpa que esta "misión imposible" les depara.

Esta figura ideal es blanco también de ambivalencias: "no se si lo quiero o si lo odio" (Nicolás), "me le pongo enfrente y lo reto" (Elba), "no se compara [...] claro que dice. 'soy tan perro como ustedes'" (Nicolás), "no nos regaña por regañarnos" (Félix), "él no quiere que uno lo mitifique, porque mitificarlo es verlo desde lejos [...] y pues [...] yo lo estoy viendo como una figura de la cual yo soy..." (Félix).

El ideal "misionero", fantasía muy generalizada en la mayoría de los maestros, pareciera que encuentra su modelo en este "Director". Cabe señalar que esa tarea del misionero, en ocasiones los docentes la sienten como una demanda de la comunidad, como un rol designado, Alondra comenta al respecto: "la verdad que luego, la gente espera que uno la haga así, como misionero... que arregle todos los problemas de la comunidad".

El rol del misionero es difícil de asumir, no todos los maestros lo asumen, aunque algunos en un determinado momento,

²⁹⁹S. Freud. "Psicología de las masas..." *Obras completas*, Vol. XVIII, p. 109-110.

en mayor o menor medida han llevado a cabo alguna tarea en este sentido. Pero sobre todo la gran mayoría pareciera que por lo menos se vio tentado a asumir una postura semejante.

En el caso de los compañeros de "Los Reyes" "involucrados" totalmente en este rol, en ocasiones se sienten perseguidos por la culpa, pero indudablemente encuentran una satisfacción y su labor es muy loable, pero aunado a esto hay una satisfacción narcisista que no puede dejarse de lado. La situación se torna conflictiva cuando la culpa se vuelve muy agobiante, cuando el espacio de la vida personal se vuelve muy restringido y cuando el narcisismo crea también la fantasía de ser indispensables y genera vínculos de dependencia en la comunidad, cuando estas fantasías omnipotentes terminan por agotar a los maestros, frustrados enormemente al no alcanzar lo que perseguían, "llega un momento en que la gente ya lo sobesaturó, se agotó y no puede seguir funcionando porque no se dió uno nada [...] es buenísimo ser misionero [...] pero [hay que] dejar un espacio personal también."

Salvaguardar la imagen del misionero, o simplemente del "buen maestro", es también un deseo de una buena parte de los profesores. El docente imagina, y en buena parte así es, que para los demás es un personaje importante, mas o menos idealizado, y es por esta razón que desea mantener inmaculada su imagen. Esta tarea de mantener la imagen incorruptible ante la mirada del otro es una tarea difícil y agotadora, "en los veinte minutos del descanso, necesito estar en otro espacio, porque si las miradas... necesito un momento para mí..." "las miradas eran... como que a veces no podían creerme un [¿maestro?]. yo necesitaba un momento donde me pudiera relajar" (Juan Luis).

Lacan³⁰⁰ y Winnicott³⁰¹ nos hablan de la importancia de la mirada del otro en la estructuración del Yo y de la propia identidad. El otro nos devuelve de manera especular a través de su mirada la imagen de nosotros mismos: "Tú eres eso"³⁰², Pero también la mirada vehiculiza el deseo del otro con

³⁰⁰Jaques Laan "El estadio del espejo como formador de la función del Yo..." *Escritos I*, Ed. Siglo XXI, México, 1980, pp 10-18.

³⁰¹D. W. Winnicott. "El papel del espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño" *Realidad y Juego*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1979, pp147-155.

³⁰²Lacan. *Ob. cit.*, p. 18

respecto a quien lo mira. Sartre al hablar de Jean Genet, nos muestra dramáticamente el peso de la mirada del otro:

"Sorprendido infraganti: ha entrado alguien quien le mira. Bajo esa mirada vuelve en sí. Todavía no era nadie y de pronto se convierte en Jean Genet [...] ¿Quién es Jean Genet? Dentro de un momento lo sabrá toda la aldea. Sólo el niño lo ignora [...] Una voz declara públicamente: "Eres un ladrón" [...] el niño sonámbulo abre lo ojos y se da cuenta de que roba. Le descubren que es un ladrón [...] Pasmado Genet considera su acto, lo examina [...] no cabe duda, es un robo [...] lo que quería era robar, lo que hacía era un robo; y lo que era, un ladrón. Una voz tímida protesta todavía en él: no reconoce su intención"³⁰³.

Laing y Cooper³⁰⁴ interpretan este episodio de Genet y afirman que "se experimentó a sí mismo como un objeto para el otro [...] descubrió que, sin saberlo, se había transformado en una persona, que esa persona era un monstruo, y que hiciera lo que hiciese de su vida en adelante le estaría prohibida una cosa: aceptarse"³⁰⁵. La gente honrada puede odiar en Genet la parte de sí misma que ha negado y proyectado en él de esta forma por "motivos sociales", "utilitarios" Genet se convierte en un "chivo emisario".

La mirada como un "reflejo especular" me devuelve la imagen que tiene de mí el otro, pero esta imagen no es "objetiva", el otro me ha percibido, o mejor dicho me ha apercibido³⁰⁶, es decir me percibe, pero de inmediato ésta percepción es apreciada, evaluada y asimilada a experiencias anteriores, y puede enlazarse con: imagos inconscientes, deseos o fantasías, que dinamizados, se transfieren y actualizan. La mirada entonces, puede ser transferencia y entonces puede implicar una demanda.

Al mirar a alguien lo hago tratándolo de ubicar en el lugar que subjetivamente tiene para mí, le demando entonces se coloque en ese lugar y actúe como yo espero lo haría de

³⁰³J.P. Sartre. *San Genet, comediante y mártir*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1967, pp 25-26

³⁰⁴R.D. Laing y D.G. Cooper. *Razón y violencia*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973, pp 55-76.

³⁰⁵*Ibid*, p 61.

³⁰⁶Winnicott, *Ob. cit.* , p. 151.

acuerdo a lo que transfiero: "en primaria son generalmente señoras entonces [...] la mirada lo que te piden es 'no te enojés'" (Elba), "entraría la suplica de los pobres.: No me miren con coraje, compréndanme, es lo que dicen los asesorados ¿no?" (Juan Luis).

El maestro es el blanco de muchas miradas y de múltiples transferencias, es por ello que a manera de "defensa profesional"³⁰⁷ con frecuencia sus respuestas contratransferenciales son estereotipadas, una de ellas es la de salvaguardar la imagen y la identidad docente que se ha construido, es por ello que es tan sensible, en ocasiones a la crítica, Juan Luis, dice: "Lo que si me incomoda es que cuando yo esté allá en la mesa, [...] halla niños y opinen sobre lo que yo deba hacer [...] como que me gusta mantener en ese sentido una distancia", "en donde yo estoy como que se presta mucho al chisme, [...] entonces hay maestros que les preguntan qué hace uno y como actúa uno y luego lo usan para otra cosa".

A través de la mirada se puede demandar muchas cosas pero también se puede vigilar y se puede castigar, Foucault afirma: "La visibilidad es una trampa [...] porque] garantiza el funcionamiento automático del poder "³⁰⁸. Por ellos los maestros gustan de refugiarse en la sala de maestros a la hora del descanso, en este lugar tratan de escapar de la mirada de los alumnos "si [...] me atrevo a llevar, a algún alumno [...] noto en la cara de los demás que no están a gusto" (Juan Luis), pero también de la vigilancia del Director: "El Director se metía hasta que una maestra le puso una cara muy fea [...] no nos dejaba nuestro espacio" (Juan Luis). En la intimidad de la sala de maestros, los profesores comen, platican y cuentan chistes y pueden dejar a un lado la "coraza" con la que se muestran ante sus alumnos y autoridades como el guerrero que se quito la armadura para descansar, procurando que el enemigo no se percate de la vulnerabilidad de su cuerpo.

Hemos visto como el maestro al desempeñar su rol, es objeto de múltiples transferencias, pues bien, el rol mismo es objeto de la transferencia de los propios maestros. Un ejemplo claro de esto es la jerarquía que entre ellos se

³⁰⁷George Devereux. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, Ed. Siglo XXI México, 1987, p. 117.

³⁰⁸Michel Foucault, Vigilar y castigar, Ed. Siglo XXI, México, 1980, p. 204.

establece de acuerdo al nivel educativo en que trabajan, "estoy tomando un curso con maestros de educación indígena y me preguntaban ¿Y qué los adolescentes no se te ponen difíciles? [...] ya lo voy entendiendo ellos se quedaron en primaria porque les tienen miedo a lo jóvenes" (Juan Luis), "¿Por qué me quede en secundaria? el otro día me dió pena, cuando salí de aquí, me encontré con un compañero y mis compañeros dan clase en el nivel superior [...] el que menos estaría dando en alguna vocacional o en una prepa, los demás están en la Universidad o en el Poli y yo no [...] que me pasó, que me impidió llegar a lo que ellos llegaron [...] han de decir que soy un tonto" (Juan Luis) "Y yo me quedé en preescolar..." (Alondra).

A pesar de que en la actualidad una buena parte de los maestros de educación básica tiene una escolaridad equivalente a licenciatura, el sólo hecho de trabajar en este nivel hacen que sientan que su rol es de menor jerarquía que el de los maestros de nivel medio superior y superior, esto en ocasiones genera frustración y desinterés en su trabajo, Indudablemente la elección del nivel educativo en el que se trabaja no es del todo fortuita, sino que puede obedecer a deseos, temores o fantasías, "és más fácil mandar a los chiquitos" (Alondra), "Yo jamás la haría en una secundaria, Yo admiro mucho a los maestros que dan en secundaria y yo lo relaciono mucho con la parte que me pase más mal en mi vida, fue en la secundaria." (Tita).

No es casual que en el nivel de preescolar no existan maestros varones, así como en primaria predominan las mujeres y sólo de secundaria en adelante el número de profesores hombres y mujeres sea mas o menos equitativo (anteriormente eran pocas las maestras en el nivel superior), la función paterna y la función materna está muy bien dividida: "los chiquitos están al cuidado de la mamá y ya los adultos y los adolescentes [...] pasan al cuidado del papá" (Juan Luis), "en primaria son generalmente señoras [...] dicen que están muy a gusto conmigo [...] para pasar a secundaria o preparatoria tienen que pasar con el director" (Elba). En el Centro Elba tiene a su cargo la primaria y Félix, Nicolás y el Director, la secundaria y preparatoria pareciera que, como Juan Luis señala los niños y los de nivel educativo menor debieran estar a cargo de las mujeres, mientras que los mayores o los de nivel superior "Los que van a emprender el vuelo" (Juan Luis) están privilegiadamente a cargo de las figuras paternas: "En la antigua Roma, las mujeres tenían un papel significativo en la educación familiar, pero se limitaba a los primeros años, después los hijos pasaban a

estar bajo la tutela del padre". La educación paterna era autónoma por ley del Estado, el padre se convirtió 'en pater familia', es decir, padre, patrón y artesano de sus hijos"³⁰⁹. Asociado a esto observamos también la diferencia que existe por ejemplo entre la forma de educación en preescolar donde los alumnos tienen mayor libertad de opinar y experimentar diversas formas de trabajo, a diferencia de la primaria donde las reglas son más rígidas y la educación se torna tradicional, características que se acentúan en secundaria donde la vigilancia y el control son mayores, pareciera que se buscara una mayor interiorización de las normas y prohibiciones (¿función paterna?) en estos niveles educativos a diferencia del preescolar, marcado por la función materna de cuidado y nutrición.

Todos estos vínculos transferenciales hacen que el rol asumido de cada maestro tome características peculiares de acuerdo a la manera en que contratransferencialmente se ubique como maestro.

Cuarta Sesión (primera parte)

Asistencia: 6 participantes, la co-coordinadora y el coordinador.

Cuando llegamos les preguntó si habría algún inconveniente en volver a usar la grabadora, hay sonrisas, miro a Elba y, dice que no hay problema (algunas risas). Mientras conecto la grabadora, la co-coordinadora comienza haciendo algunos comentarios y después inicia la sesión invitándolos a participar.

(Silencio)

Co-coordinadora: ¿Qué quieren trabajar ahora? vamos a trabajar con lo que ustedes quieran trabajar de todo lo que hemos venido viendo, de lo que hemos venido analizando, lo que ustedes quieran que se trabaje en esta sesión para el trabajo de este grupo.

(silencio)

Tita: Pues ahorita no me cae ni un veinte.

³⁰⁹ Mario Manacorda. *Historia de la Educación*, Vol. 5, Ed. Siglo XXI, México, 1983, p. 17.

(Risas)

Tita: En las otras clases antes traía ideas pero ahorita como que...

Co-coordinadora: traías la tarea ¿no?

Alondra: Como que antes salíamos y traíamos muchas cosas

Co-coordinadora: La trabajaban.

Nicolás: Trabajando en su papel en el Centro en donde trabajamos... definir nuestras posiciones... algo que ... por eso se mencionó se viene recalcando es saber que papel jugamos para estar convencidos de ese papel...

Co-coordinadora: Si, o debe ser qué papel jugamos al servicio de las fantasías y como podemos jugar un papel más acorde con la realidad y en ese sentido

(silencio prolongado)

Elba: Yo decía que cuando saliéramos íbamos a practicar muchas cosas, todo lo aquí dicho... como que algunas cosas... dijeron pues... que si cayeron de peso (risas) ... aparte que ustedes las ven desde afuera ¿no? A lo mejor nosotros no las podemos ver porque estamos dentro, pero también miramos invitando que hay algunas cosas que probablemente ustedes no conozcan también de ahí la importancia de que ustedes pueden ver pero si nos cayó mucho... íbamos todavía trabajando, íbamos en el camión platicando incluso todavía entre semana nos veíamos y comentábamos

Co-coord.: ¿Y qué piensan de eso? ¿Qué se les ocurre? ¿De qué estuvieron platicando? A lo mejor Tita también estaba elucubrando y le cayó el veinte como dice, o lo mejor le dejaron de caer veintes.

Tita: Fíjate que cuando me fui, me fui pensando en muchas cosas también, y creo que a lo largo del día seguía pensando, lo que pasa es que... ¿Cómo se me pudo haber cortado la inspiración?, si estaba esperando los martes para venir así a estrenar trauma nuevo ¿no? (risas). Lo que pasó es que hubo otros problemas familiares y esto

opacó el análisis... y apenas me estoy empezando a recuperar porque siempre salgo de aquí con mucha inquietud, pero una inquietud muy positiva... pero bueno, bueno, creo que valdría la pena reclamar las broncas que se viven desde el principio de acuerdo a nuestras fantasías. Bueno yo pensaba que nuestro trabajo aquí era trascendente y que tenía utilidad para la gente que venía y para los que estábamos aquí, y con el tiempo siento que se deterioró toda esa imagen, esto puede ser... o que yo perdí el interés por alguna razón o que era una superfantasía.

Coordinador: Y si la aclaramos a lo mejor puede haber un interés hacia algo más real, a veces nuestras fantasías quieren ir tan lejos, que nos damos cuenta que nuestra realidad no corresponde a lo que nosotros esperábamos hacer... o se pierde el interés, o se puede dar la ruptura violenta porque no es lo que yo esperaba... en cambio, si nos cae el veinte, puedo redimensionar mis objetivos en función de la realidad y no de la fantasía.

Tita: Ahorita me están cayendo más o menos un veinte, yo creo que son varios factores, pero ahorita siento que hay una línea de demarcación entre antes de irme a Alemania y después de regresar de Alemania, además coincidió con que se vinieron todas las devaluaciones, y como que quedas desesperanzado, ya no había dinero ni para comprar ni siquiera libros...

Coordinador: Algo muy real ¿no?

Tita: O sea como que son dos mundos: antes y después... fue en el 85.

Coordinador: En el ochenta y cinco fue el terremoto...

Tita: Si, pero antes del terremoto físico fue el terremoto económico porque yo me fui por finales de mayo y llevaba un sueldo y podía vivir bien ¿no? y al mes mi sueldo había bajado muchísimo como a la mitad o algo así, y por ahí la agresión de fuera estaba muy fuerte y curiosamente de gentes relacionadas con México, que le debían mucho a México y siempre diciendo que era un país mugre... que estábamos en la edad media... ¡oigan qué les pasa maestros si nosotros tenemos la misma tecnología que ustedes!... ¡Sácatelas que regreso! y hecho talco la ciudad y hecho talco todo, entonces como

que dices, bueno ¿a que le tiramos? y ¿Cuándo vamos a alcanzar a esos países? y ¿Realmente vale la pena alcanzarlos? de entrada ¿no? me empecé a cuestionar muchas cosas, me pareció que era desleal con mis alumnos y que los llenas de una fantasía y que los mandas..., y luego ¿para qué? y bueno siento que hubo un deterioro horrible en las relaciones humanas en esta Universidad, o será que estoy muy neurótica y me pega muy duro y veo todo lo malo y a lo mejor la que esta mal soy yo, pero así como que fue una sumatoria.

Co-coord.: Fue una época de cambio en la UAM, también como que con el terremoto cambió todo ¿no?, cambió la UAM con un proyecto nuevo, las relaciones eran un poco diferentes... porque todo el mundo anda viendo cómo sobrevivir... se empiezan a salir de la UAM y llega gente nueva o también empiezan a ver cómo hacer para tener tres sueldos...

Tita: Y además como que también cuando la gente se vino a la UAM, también tenían esa fantasía... esa palabra que para mí es como un gancho al hígado... pero si, entonces había gente de muy alto nivel por lo menos en nuestra División no puedo criticar a las otras, CBI sigue muy bien, estábamos en un nivel muy alto y ahora estamos en un nivel bastante chafa entonces como que todo ese deterioro continúa.

Co-coord.: Un poco confrontándolo con lo que decían en el extranjero ¿no?

Tita: Ay si, que bruta... y después de tantos años entonces si estamos peor que en la Edad Media, como están pasando las cosas en México.

Co-coord.: Estando lejos tratar de ver la realidad de manera diferente... luego además la realidad cambió hubo un terremoto y cambió todo, un terremoto económico y...

Tita: Exactamente...

Co-coord.: Académico... todo... entonces llegas y ¿Cuál es la realidad?, ¿la que yo tenía cuando me fui la que yo veía desde lejos o ésta?... porque también cuando uno está lejos ve las cosas de forma diferente o sea se depositan también muchas cosas...

Tita: Muchas cosas afectivas, pero no, no era ni siquiera eso, porque cuando había la Copa de Fútbol hijo me daba vergüenza... es que somos tan brutos... ¡por Dios Santo! o sea el pueblo hecho talco haciendo una copa mundial de fútbol, bueno como que dices ¿qué honda no? o sea no, no tenía una imagen sobrevalorada, pero si se notó mucho el cambio.

Co-coord.: Si eso es una realidad que le ocurrió a todo mundo.

Tita: Me preocupa un poco... en las cuestiones filosóficas o en las psicológicas no sé que tanto influye poder consultar libros..., pero en las cuestiones biológicas y químicas tienes que estar leyendo continuamente la bibliografía y bueno si queríamos tener un modelo como se pensaba antes que era una escuela abierta y que teníamos diseño, inglés y no se cuantas cosas, pues eso implica que tú puedes consultar enormes cantidades de libros y revistas, entonces ahora no te puedes comprar nada, lo único que puedes tener acceso a una fotocopia de alguien que te hizo favor que es así fundamental entonces, ¿Cómo podemos competir con escuelas de otros lugares? me parece insostenible... y por eso en alguna de las reuniones mencioné que a lo mejor valdría la pena pensar en un modelo nuestro, para lo que somos para lo que necesitamos...

Co-coord.: Más real...

(Silencio)

Coordinador: ¿Qué piensan de esto?

(Silencio).

Juan Luis: Yo por lo poco que escuche (llegó tarde) me da la impresión de que ella como que hay una queja de que no puede recurrir a unas fuentes originales... y en esa queja hay tal vez como el costo del libro, tal vez porque muy costoso... pero si hay bibliotecas que están al día el problema está quizá en que los maestros no tenemos tiempo para esas consultas, pero si pienso que hay bibliotecas y sacar copias... la otra queja de ellas es que como que deja entrever, yo estoy a lo mejor agregándole, que no pueda recurrir a la persona sino nada mas un documento impersonal que le llega y no ha la posibilidad de discutirlo...

Tita: No necesariamente... lo que yo estaba planteando es que para tener docencia de frontera se necesita tener acceso a la última bibliografía y bueno si hay muy buenas bibliotecas, pero también es cierto que se quedan lejísimo y bueno también a lo mejor es flojera mía ¿no? porque antes yo podía comprar mis libros porque yo tiendo a hacerles notas y en la biblioteca okey sacarles copias, pero vas y vienes, vas y vienes y eso te quita mucho tiempo. Ahora en los laboratorios también se ve, la tecnología que se está utilizando en los laboratorios es de otra dimensión no hay presupuesto para comprar eso, entonces se nos exige tener excelencia académica, bueno a qué se le llama excelencia académica, ¿Es competir con otros países?, ¿preparar gente para otros países? ¿o que honda?... eso es lo que a mi me parece cada vez más confuso.

Co-coord.: Hay un contraste entre la excelencia académica por un lado con las condiciones de nuestro país y por otra parte las condiciones precarias que están presentes en los Reyes, por ejemplo, sin posibilidad de tener algún estudio.

Juan Luis: También tú te refieres a un campo de la investigación en el campo de la biología y la ingeniería donde ahí si tienen que estar permanentemente actualizados ¿no? pero también me han dicho que aquí en México hay bancos de datos por computadora donde puede uno pedir lo último de tal año a tal año todos los artículos que se han publicado en el mundo, por ejemplo sobre SIDA, ellos consultan y te dicen si tenemos tal información pero tiene tal costo... Al contrastarnos con Tita ella nos permite ver que es una gama muy amplia de donde la educación se da, ella está vinculada con investigaciones aquí apenas enseñan a leer y escribir o tal vez en prepa y en mi caso en secundaria y que quizás de el salto a la vocacional o preparatoria, entonces como que... y p...

Co-coord.: Y por allá los rechazados.

Juan Luis: Aja... Con tú pregunta nos precisas más nuestras preocupaciones y debemos más que nada delimitarnos más al pequeño terrenito donde nos toca como ya no ver la Docencia con mayúsculas sino en el pedazo que a mi me toca del país...

Elba: Pero sin perder la dimensión del todo... porque hay que ver que hay detrás de todo esto, qué hay más allá?...

Juan Luis: Esas dos cosas que se pudieron juntar, que tuviéramos la capacidad de ver la educación en su conjunto,... tú pregunta yo la vería en el sentido pedagógico para que los conocimientos que les des se relacionen con lo que venga, yo también pueda tomar lo que traen de la primaria... y en lo otro como para no sentirse uno de pedir tantas cosas imposibles sino ser mas concreto a lo que uno le correspondería en ese margen pequeño de trabajo.

Co-coord.: ¿Cuáles serían esas cosas que pedirías?

Juan Luis: Por ejemplo hoy hubo una junta en la escuela me doy cuenta que los maestros les exigen a los alumnos sobre todo en secundaria... como si fueran todos a seguir carrera ¿no? entrar a la prepa, a la vocacional o al CCH y seguir una carrera, y ellos tienen una mentalidad distinta, actualmente como la educación está en descrédito... entonces ellos nada más la quieren terminar y como ahora saben que es obligatoria la educación secundaria, ellos nada más la ven como un documento que les va a permitir ya como desafanarse y ya ponerse a trabajar... por eso ella tiene razón al ver la perspectiva para los que van a seguir, decir bueno tú vas a seguir puedes ir por aquí, pero los que ya no quieren tampoco los vas a estar fastidiando sino aceptar que ellos ahí se van a detener en la secundaria y ya... entonces como que no se si los mismos programas intentan según ellos dar respuesta para gentes que dejan la secundaria y ya nada más... antes era tener primaria... por eso el tercer año era muy ambicioso el programa porque según las estadísticas desertaban los alumnos en tercero de primaria y entonces la estrategia de haber hecho un programa muy ambicioso en segundo y tercero era porque hasta ahí llegaba la escolaridad.

Coordinador: Es lo que Elba te señaló, no perder de vista el contexto.

Nicolás: Si no perder de vista el marco, Por ejemplo comentaba con el delegado, y él decía no se tienen que poner de acuerdo con los demás sólo toma en cuenta lo tuyo, ¡está loco! ¿Cómo vamos a saber que tan mal estamos nosotros sino vemos a los demás?

Elba: Pero sin perder la dimensión del todo... porque hay que ver que hay detrás de todo esto, qué hay más allá?...

Juan Luis: Esas dos cosas que se pudieron juntar, que tuviéramos la capacidad de ver la educación en su conjunto,... tú pregunta yo la vería en el sentido pedagógico para que los conocimientos que les des se relacionen con lo que venga, yo también pueda tomar lo que traen de la primaria... y en lo otro como para no sentirse uno de pedir tantas cosas imposibles sino ser mas concreto a lo que uno le correspondería en ese margen pequeño de trabajo.

Co-coord.: ¿Cuáles serían esas cosas que pedirías?

Juan Luis: Por ejemplo hoy hubo una junta en la escuela me doy cuenta que los maestros les exigen a los alumnos sobre todo en secundaria... como si fueran todos a seguir carrera ¿no? entrar a la prepa, a la vocacional o al CCH y seguir una carrera, y ellos tienen una mentalidad distinta, actualmente como la educación está en descrédito... entonces ellos nada más la quieren terminar y como ahora saben que es obligatoria la educación secundaria, ellos nada más la ven como un documento que les va a permitir ya como desafanarse y ya ponerse a trabajar... por eso ella tiene razón al ver la perspectiva para los que van a seguir, decir bueno tú vas a seguir puedes ir por aquí, pero los que ya no quieren tampoco los vas a estar fastidiando sino aceptar que ellos ahí se van a detener en la secundaria y ya... entonces como que no se si los mismos programas intentan según ellos dar respuesta para gentes que dejan la secundaria y ya nada más... antes era tener primaria... por eso el tercer año era muy ambicioso el programa porque según las estadísticas desertaban los alumnos en tercero de primaria y entonces la estrategia de haber hecho un programa muy ambicioso en segundo y tercero era porque hasta ahí llegaba la escolaridad.

Coordinador: Es lo que Elba te señaló, no perder de vista el contexto.

Nicolás: Si no perder de vista el marco, Por ejemplo comentaba con el delegado, y él decía no se tienen que poner de acuerdo con los demás sólo toma en cuenta lo tuyo, ¿está loco! ¿Cómo vamos a saber que tan mal estamos nosotros sino vemos a los demás?

Elba: Yo me refería a que fueras más allá no sólo es la escuela aislada también hay una totalidad allá afuera hay el espacio económico, el político y esto siempre lo vemos, (sonríe) no va despegado con lo demás, algo que comentaba Nicolás es eso a nosotros nos dicen, no tienen que andar relacionándose con los otros Centros, ustedes trabajen y se acabó no les interesa lo que hagan o no los otros, no los vayan alborotar. Ahí es muy clara la tendencia y la tirada de las personas que sustentan el poder en ese momento. Por ejemplo en el aspecto económico ya sabemos que no nos van a dar nada, no nos dan una gratificación... Nosotros les decimos a los alumnos ¿para que estas estudiando?, ¿para que quieres aprender estas letras si te cuesta mucho trabajo aprenderlas, para qué? nada más para recibir un papelito y decirle a tus hijos, tú padre de familia o madre de familia que ya sabes leer y escribir, ¿nada más hasta ahí? o ¿para que te puede servir todo esto?, ¿qué mas hay? Para exigir tus derechos, pero también tus obligaciones, para organizar a tú propia calle e ir a solicitar drenaje, ¿no?, no sé, o sea va más allá de enseñar una simple letra (exaltada).

Juan Luis: Mira cuando yo dije... mi principal preocupación sería el seguimiento del curriculum de la primaria, la secundaria, el bachillerato..., pero además, que no me expliqué bien, como que lo dejé por entendido eso que al saber que el tipo de instrucción que yo estoy dando, no nada más quiera decir que me limite a eso, bueno ahí dependerá de la politización que tenga el maestro ¿no?... En este grado como que te quedaría menos frustración... en no mover tus cosas, sino nada saber en tú ámbito qué es lo que tú puedes ofrecer y hasta donde te podría dar, como siquiera al menos conocer tú terreno y decir bueno aquí me muevo y ya conocer una visión tan amplia que frustre, de que los demás no lo logren, pero también por otra, como que hasta ver donde yo se que parte sí toco con la sociedad, también yo me estoy formando una conciencia social de eso...

Nicolás: Yo veo una contradicción, veo que tiendes a lo común, a la comunidad, pero a la vez como que dices, no yo no porque significa un compromiso más, significa conocer más, significa involucrarse.

Juan Luis: (un tanto perturbado) No... mm... no, yo... y además a los demás porque oigo que, que los demás por ejemplo cuando hay una junta de maestros en las evaluaciones, como que hay muchas quejas como que sus expectativas no las ven como que tienen un ideal de alumno como la que aquí se menciona, que **hay un ideal de alumno en todas las juntas** como que se están quejando que no se logran cosas en los alumnos pero hablan de una queja como de un alumno ideal y siento que a veces no lo circunscriben a ... un medio donde nosotros estamos trabajando, porque no es lo mismo trabajar en una secundaria de la Colonia del Valle o de Coyoacán, a un de Santo Domingo, entonces como que **otros maestros que vienen de otras escuelas que eran muy bien formadas** como la 8, como las que tienen tradición, **vienen con ese patrón de alumno pidiendo a las escuelas donde estamos y ahí es donde entra la frustración**, siempre están como viendo aquellos y... es cierto lo que tú dices como que los maestros no se pueden integrar a la comunidad, no se porque, yo pienso que **la estructura de la secundaria es así que no se permite nada** y ustedes como vivencian las necesidades de ahí si se puede circunscribir nada, como que las escuelas oficiales las ponen así, pero nunca... no se con qué planeación las hagan **y no están integradas tanto a las comunidades**, siempre noto como que los maestros de secundaria siempre tienen como que son el modelo y siempre están prefiriendo eso y **las demás como que las ven como con desprecio**, ahí es donde noto la frustración y lo involucran a uno, uno como que también entra si no tiene una conciencia de nada, cae en ese juego y en esa situación.

Co-coord.: Como que traes también la frustración que mencionaba Tita, ¿Qué será esa frustración?

Coordinador: ¿Frustración en torno a ideales? **Las escuelas estrella en cada zona**, además se está hablando de ¿qué? **del maestro ideal.**

Juan Luis: Aja...

Coordinador: Pero como el maestro ideal no se cuestiona entonces si las cosas salen mal es porque los alumnos no son ideales, yo sigo siendo el maestro ideal, sería bueno hablar un poco de esos ideales ¿Por qué es la frustración? **¿Cuáles son esos ideales que nunca alcanzamos?** y a partir de ahí ¿Por qué nos frustramos?

Co-coord.: Y que a lo mejor es algo latente en todos ¿no? porque eso es lo que se ha traído acá.

Tita: Mi frustración no es por no tener una escuela como en Alemania ¿eh? (risas) De entrada somos gente absolutamente diferentes... (silencio)

Coordinador: ¿Entonces cuál es tú frustración? ¿No tener equipo...?

Tita: No ni siquiera eso, ahorita que hiciste la comparación con las escuelas de Alemania, puede ser que me haya caído otro veinte, lo que a mí me parece muy frustrante es que ni nosotros ni nuestros alumnos adquirimos como un buen grado concienzal esto no quiere decir que seamos más técnicos ni menos técnicos, sino como seres humanos realmente conscientes e interesados en el medio ambiente, en los demás, en el país, eso es lo que me parece muy frustrante porque podemos sacar hasta técnicos muy buenos, los alumnos que son muy brillantes salen siendo geniales porque en la escuela que estén son geniales, pero como que el país es así como una serie de lo veo como si fuera un campo como de grava en donde todos estamos por ahí dispersos y bueno si nos echan un poco de cemento a la mejor logramos hacer algo muy importante.

Coordinador: O nos quedamos enterrados. (risas)

Tita: No se pero nadie nos comprometemos nos falta mucho compromiso no se... parecemos ...

Co-coord. Pero aquí si se están comprometiendo ¿no?

Tita: Bueno ellos si, ellos si, yo estoy haciendo mi auto-análisis. Los muchachos si me parece como que hacen una labor bellísima y muy útil para los demás pero yo estoy pensado aquí... y estoy pensando en un porcentaje altísimo del país.

Juan Luis: Quizás como que nosotros reflejamos una mentalidad de escuelas oficiales no hechas como la de ustedes que emergen de necesidades de una comunidad sino que nosotros está como una sensación que hay en escuelas oficiales, por ejemplo, otras dos anécdotas: una ahora que fueron las vacaciones hubo unos cursos y el prefecto

de la escuela en la que estoy fue a inscribirse a la escuela sede, y claro las escuelas sedes son donde están las inspecciones y me lo encuentro y me dice no maestro Juan Luis esas acabo de ver esas secundarias como las tienen, es así y así, me la describe es una disciplina de todo esto y claro es una escuela de mucho prestigio en el D.F. dentro de las secundarias oficiales entonces noto que siempre hay esa comparación al menos en nuestro medio que de donde yo puedo hablar. Y otra de que últimamente también veo que los maestros nuevos así que no tienen una carrera magisterial porque en el magisterio, si hay un orgullo de ser maestro de normal. Yo no vengo de normal pero si hay ese orgullo y en cambio en otros maestros que vienen de la universidad y que por diversas circunstancias están como yo dando clases en secundaria, entonces en ellos hay una frustración también porque se están comparando con las particulares, como decir con el Simón Bolívar tal cosa ahí en tal colegio otro piden tal cosa, entonces yo siento que eso no es lo que tú nos dices tal vez por eso nos relaciones a los dos porque siempre tal vez como algo a quien se están refiriendo ¿aja?

Co-coord.: Entonces es un modelo... sino sigue el modelo...

Tita: Hay éste psicoanálisis estuvo padre. Ahorita que menciona Juan Luis quizá también parte de la idea de la docencia, parte de las escuelas particulares en donde efectivamente... por ejemplo si recuerdo en el kinder tenía una maestra sensacional, o sea siempre tuve la suerte de tener unos maestros así. Entonces había maestros que te enseñaban a leer y a escribir en kinder, empezabas a sumar y bueno, pues eran modelos muy arcaicos, pero funcionales yo no se porque de repente el IQ de los niños pareció bajar porque ahora aprenden a leer creo que en secundaria ¿no? (risas)... Bueno no entiendo, el caso es que así era, en la primaria igual y eran como dice Juan Luis personas que eran maestros y que pues... era como toda una labor como un orgullo, como una enorme responsabilidad, era algo muy bonito y te exigían a morir, pero tú sentías como que tenían todo el derecho de exigirte, a la mejor toda esa cosa de la transferencia, o no se, pero eran escuelas muy eficientes, estoy pensando que con muy pocos recursos, pero con una entrega absoluta de los maestros y te hacían estudiar y aprender sin necesidad de golpearte ni nada y eran gente que estaba realmente muy comprometida

cambio en otros maestros que vienen de la universidad y que por diversas circunstancias están como yo dando clases en secundaria, entonces en ellos hay una frustración también porque se están comparando con las particulares, como decir con el Simón Bolívar tal cosa ahí en tal colegio otro piden tal cosa, entonces yo siento que eso no es lo que tú nos dices tal vez por eso nos relaciones a los dos porque siempre tal vez como algo a quien se están refiriendo ¿aja?

Co-coord.: Entonces es un modelo... sino sigue el modelo...

Tita: Hay éste psicoanálisis estuvo padre. Ahorita que menciona Juan Luis quizá también parte de la idea de la docencia, parte de las escuelas particulares en donde efectivamente... por ejemplo si recuerdo en el kinder tenía una maestra sensacional, o sea siempre tuve la suerte de tener unos maestros así. Entonces había maestros que te enseñaban a leer y a escribir en kinder, empezabas a sumar y bueno, pues eran modelos muy arcaicos, pero funcionales yo no se porque de repente el IQ de los niños pareció bajar porque ahora aprenden a leer creo que en secundaria ¿no? (risas)... Bueno no entiendo, el caso es que así era, en la primaria igual y eran como dice Juan Luis personas que eran maestros y que pues... era como toda una labor como un orgullo, como una enorme responsabilidad, era algo muy bonito y te exigían a morir, pero tú sentías como que tenían todo el derecho de exigirte, a la mejor toda esa cosa de la transferencia, o no se, pero eran escuelas muy eficientes, estoy pensando que con muy pocos recursos, pero con una entrega absoluta de los maestros y te hacían estudiar y aprender sin necesidad de golpearte ni nada y eran gente que estaba realmente muy comprometida con su labor, y después... pues bueno... fui pasando de escuelas y como que estaba ante todo en la funcionalidad de la escuela, en la formación de alumno y la responsabilidad del maestro y entonces, no se necesitaban enormidad de recursos, pero lo que había era muy bien utilizado todo muy bien enfocado; a mí me tocó hacer la facultad en una escuela particular, en el norte, en provincia, hace ochenta años...

Co-coord.: ¿No será menos? (risas)

Tita: Como setenta y nueve...

Co-coord.: No, creo que eran más como noventa y dos...

Tita: Bueno pero ponle por los cincuenta, hace muchos años, son cuarenta años en ese momento fijate nosotros teníamos maestros que nos daban como el último grito de la moda en análisis cualitativo y cuantitativo, aquí hasta hace diez o quince años máximo todavía en C.U. seguían en la Facultad de Química que es muy buena Facultad -de paso- haciendo análisis con cantidades así estratosféricas de reactivos. Trabajaban con unos vasos así y unos precipitados gigantescos; hace cuarenta años a nosotros nos enseñaron a trabajar con técnicas micro y utilizábamos unos vasitos así y todo por gotas y cosas así...

Co-coord.: Como los alemanes ¿no?

Tita: Pues si, pero entonces que pasaba porque el maestro se iba cada vacaciones a tomar cursos para ir así como sacando lo máximo, o sea cada quien trataba de perfeccionarse al máximo y llegaba y lo compartía, y bueno pues a mí me parecía un sistema sensacional sin nada de demagogia en ninguno de los niveles, entonces caes en un sistema oficial como dice Juan Luis si hay una gran diferencia entonces, por ejemplo, aquí todos los alumnos van a tener prácticas por que hay 20 microscopios para 80 alumnos, ¿Cuándo van a tener una práctica buena? Jamás! Pero le pagan más al coach de los mastines es muy importante tener un equipo de futbol americano, o sea, son cosas así como muy marcianas, donde entra mucha política este... no sé... actividades personales, no existe una organización que diga vamos a levantar la escuela, pero existe este plan y cada quien va a tener una función específica y la va a cumplir y no, no, todo es como entortado... Y es un sistema muy desperdiciado porque recursos ha habido.

(Silencio).

Coordinador: ¿Y los demás ideales?

Co-coord.: Félix se está durmiendo...

(risas)

(Silencio)

Juan Luis: Están como mi psicoanalista. (risas).

(Silencio)

Co-coord.: ¿Quién sabe dónde quedarían esos ideales?

Félix: A mí me hace traer muchas cosas, por ejemplo lo que había dicho... lo que decía de los problemas económicos y todo eso... después de mencionar los lugares educativos y todo eso que hasta aquí que entregamos, la situación de la escuela como el ámbito cerrado, la escuela así siempre ha sido, un ámbito con bardas una puerta que no siempre puede abrirse, que la escuela no tiene mucha relación con la sociedad y mucho menos con la comunidad con que se establece porque, porque se considera la educación como una forma de transmitir conocimientos ya elaborados, ya digeridos y que muchas veces no tienen más función que esa, que la academia, simplemente academia la de continuar con... realmente el problema es muy grave en el sentido que no se hace conciso y el alumno o "x" persona que vivimos una vida escolarizada no nos damos cuenta qué es lo que sucede alrededor y a veces sucede que terminando nuestra carrera o dejando la escuela, no somos conscientes de eso y sucede con frecuencia que, bueno... se mencionaba que personas que tienen conocimientos y tienen estudios muy elevados en cierta área licenciatura, maestría y todo lo demás no aplican sus conocimientos y no tienen forma de aplicarlos en su vida diaria; y yo creo que hay una conciencia yo veo esa situación porque también en mi escuela se da la misma cosa, en todas las escuelas oficiales e institucionales se da eso. De que las personas... las personas.. yo creo que es una conciencia... pero una conciencia institucional la del mexicano de que si alguien llega a establecerse en alguna en algún puesto directivo de una institución se establece para sacar dinero o para dominar a las demás personas para imponer su propia idea y nos sucede con frecuencia en las escuelas, porque como decía si alguien se sale fuera de ese esquema institucional de la escuela lo van tratar como un locuaz o a lo mejor que va más allá como un rebelde como una persona que no... que realmente no sirve para el sistema como una persona es una relación porque yo veo que si alguna persona se concientiza y en este caso como sucede en nuestro ámbito si sucede esta situación podemos aliviarnos algo así como diferente, como muy raro y que de raro tiene el ser humano, el ser realmente social... ser realmente... realmente consciente o preocupado de las

cosas que nos suceden de nuestra vida diaria... es lo que a veces como que esta situación... estaba viendo la situación de cada sexenio nos sella como un modelo educativo diferente y son modelos educativos triados que son aprovechables hasta cierto limite y pero nuestra realidad... esa realidad de México es algo así especial, muy especial entonces como enmarcarlos como modelos educativos está de la patada y ahora otra cosa esa realidad educativa se forma por esa realidad politizada cultural los mismos fanatismos del mexicano y se involucran muchas cosas actualmente la tendencia... ahorita la modernización, con la modernización para este momento siempre lo he entendido como que da más de ti tú pero con lo que hay vamos a ser modernos vas a rendir mas con la excelencia académica vas a ser moderno hasta que lo hagas, hagas esa excelencia académica pero sin recursos de ahí consiste la modernización.

Nicolás: Ahora mi pregunta es ¿si el sistema no nos deja crecer, ni aportar cosas por qué no nos salimos?

Tita: Muy bien (tono de apuntador)

Juan Luis: Dos cosas mira a esta pregunta creo que Félix a dado la respuesta, él esta como yo en una escuela y el ha encontrado que está más a gusto en la escuela de su comunidad y yo decía la otra vez que es ahí donde logra su equilibrio y su creatividad pienso que han encontrado una opción a tú pregunta y ahorita este creo que cuando tú decías... hay dos cosas que a mí me movieron por dentro cuando tú dijiste quizá tú no te quieres involucrar en tú comunidad pero también me movió lo que el dijo ahorita casi cuando describió la secundaria yo no se si ustedes sintieron que era como una cárcel yo lo oí con eso y me estremecí...

Co-coord.: ... la catapulta que tú les pusiste para que salieran de una.. de un nivel a otro, a la otra cárcel. (se refiere al dibujo de la "basílica").

Juan Luis: No pero fijense yo me acordaba de mi dibujo, que yo lo puse de puertas abiertas para que entraran porque efectivamente tiene razón el alumno que sale, él primero uso dos palabras locuaz y rebelde, pero el que sale es un rebelde y de ahí tomaría mas sentido la rebeldía se esta rebelando contra el sistema cárcelario el prefecto es como celador (sonríe) y nosotros los carceleros de

tal crujía a ellos mismos ahorita me estoy acordando cuando mi escuela la hicieron había aulas prefabricadas y mientras construían los edificios de concreto y los alumnos llamaban, ahorita me estoy acordando, muy significativamente a las aulas prefabricas "jaulas", se sentían en una jaula y tú ahorita lo dijiste como puedo ahorita... a tú respuesta si yo estoy en una cárcel como puedo salir a esa comunidad si ahorita... me acordaba cuando tú estabas describiendo tú sales de la prisión te ponen como Alcatraz para si te encuentran en la carretera te regresen a la prisión y allá les ponemos... piden todos los maestros que para identificar se les pongan tales franjas y 256 y tú vas viendo en la calle Esc. Tec. 278 Escuela Angela Peralta, todas tienen su distintivo para que te encuentren en el metro como pensando que ahí te van pescar y llevarte a tu... jaula. Entonces tal vez eso explique nuestra frustración que estamos como tu... tú mismo describiste perfecto, estamos inmersos en una comunidad pero nosotros somos otra dentro de esa, nadie puede salir, el alumno que se me... que se escapa (Juan Luis pareciera que asume el hecho de que el alumno que se escapa se le escapa a él) ...es una suspensión de unos tantos días ¿no? De la comunidad ¿quién va a involucrarse? si estamos volteados para adentro, para nuestro sistema de cárcel

Co-coord.: ...Pero vas a salir de la cárcel...

(risas)

Juan Luis: Yo ya me voy a salir de la cárcel.

(risas)

Félix: Resulta muy frustrante la cárcel, pero sucede que en México desde que se instaura el partido oficial, está lleno de instituciones o hecho de instituciones...

Nicolás: ¿Y por qué no salirse? ... Si no dejan crecer ¿por qué no salirse?

Coordinador: O sea ¿que hacen ahí?

Félix: Yo no creo tanto que sean malas las instituciones en sí, sino más bien que no están politizadas... para mí la política es como una forma de dirigir nada mas... ¿qué hacemos con las instituciones?

Alondra: Yo no iría tan lejos a las instituciones o al Estado sino dentro de nosotros mismos, yo me doy cuenta porque me dedico a observar, observar a los niños y de paso a las educadoras, y por ejemplo ayer lunes que iban a marchar los niños para la bandera, como que... '¿hay, quién se porto bien? tú no porque no vienes de blanco' ¡chin! y el niño como que... y eso ya no es culpa de la institución sino de uno mismo, ¿qué esta haciendo uno con ese niño? nada mas por que a lo mejor no le pudieron comprar una camisa blanca.

Juan Luis: Pero acuérdate que la institución... por ejemplo hoy hubo una junta y la institución nos dio un guión para la junta de entrega de boletas, y decía que traigan su credencial, que porten el uniforme correctamente; la institución te da las pautas e inconscientemente tú las estás repitiendo, te faltan tus tenis, te falta tú uniforme completo, es lunes te toca homenaje, tienes que venir de blanco, todo lo que tienes que traer. Pienso que ...

Alondra: Pero, por ejemplo en preescolar que ni siquiera son culpables porque pues los visten o sea quien tiene uniforme...

Juan Luis: Ahí tú dijiste algo muy importante, que ellos no tienen conciencia de eso porque ahí son...

Alondra: Hoy por ejemplo vamos todos al correo todos se forman y uno 'tú no porque no vino tú maestra y tú no puedes ir también' así la carita del niño regresarse así... o sea ni siquiera entendía porque lo regresaban.

Co-coord.: Y eso ¿que tendría que ver?

Alondra: Con el poder que ostentamos nosotros.

Tita: Nuestra falta de conciencia... (hablan varios a la vez) y conciencia de todo, no tenemos conciencia de percepción, de nada, somos como autómatas me parece

Alondra: Si porque lo hacemos quizá inconscientemente, yo estoy segura de que la educadora no quiere lastimar al niño, pero lo está lastimando.

Juan Luis: Hacemos lo que la institución quiere.

Co-coord.: Pues yo creo que la institución tampoco quiere eso, pero son las normas.

Tita: Bueno yo creo deben existir unas normas porque si no sería un caos para eso están las escuelas activas en la cual hace prácticamente lo que se le da la gana supongo ¿no?

Co-coord.: Esa es una interpretación de la escuela activa, habría que ver en realidad que es

Alondra: Una vez que entré a inscribir a mi hijo una escuela activa yo me dije voy a meter a mi hijo dicen que es muy buena, y no sé que, la maestra estaba agarrando de las orejas a unos niños que se habían mojado y yo agarre a mi niño...vámonos.

(risas)

Tita: Bueno me refiero en una buena escuela activa, como mas sentido de libertad en donde se está tratando de que el muchachito crezca y casi que sea autónomo desde una edad muy temprana.

Co-coord.: O sea si hay libertad ¿no puede haber responsabilidad?

Tita: Sí. Pero digamos el sistema es diferente o sea digamos ahí pueden ir vestidos de morado, de azul, de verde como quieran no existe ese problema, pero en el otro tipo escolar todos tienen que ir iguales

Co-coord. ¿Eso a quién beneficia?

Tita: Pues mira pienso que a lo mejor no beneficia a nadie no simple y sencillamente es un sistema

Coordinador: Hace un momento mencionaba Juan Luis cuando hablaba de las escuelas esas "estrellas" hizo así un comentario que me da al menos idea de cuales son esas "estrella" en mi zona, yo también fui orientador y también teníamos nuestras dos escuelas estrellas con las que siempre nos estaban estrellando, cual es el modelo de esas escuelas bueno pues ahí iban los mejores alumnos ahí sí se hacía selección en el examen de admisión, pues toda la zona sabía que eran las mejores escuelas,

presentaban los niños examen de admisión, y ahí sí podían seleccionar a los mejores, los otros, los reprobados, los rechazados van para las otras. Cuales eran esas escuelas estrella, escuelas donde concentraban a los mejores niños, a los mejores maestros y ¿cómo eran? ordenadas silenciosas, era un sistema carcelario ideal y no había que usar la violencia, ellos ya la traían dentro sabían que tenían que permanecer en su salón levantar la mano cuando querían hablar en fin... y ese era el ideal... el ideal ¿para quién? bueno para un maestro que no quiere tener broncas, se avienta su rollito, los demás están callados, no tiene ningún problema, lo que señalaban también ustedes. La escuela primaria ¿para qué prepara? para la secundaria, la secundaria para la preparatoria, la preparatoria para la universidad y ¿cuándo se preparan para la vida? La vida está en otra parte, en la escuela no.

Juan Luis: Pero fíjate lo terrible que acabas de decir la vida está en otra parte (sonríe)

Co-coord.: La buscamos en la escuela y no la encontramos, ¡que frustración!

Juan Luis: No estará ahí nuestra frustración, que él por ejemplo ese cuadro que me dió a mí me sacudió yo dije bueno ¡chin! o sea me hizo ver otra vez la escuela, si estoy en una cárcel, al prefecto lo ví como al celador, las puertas, el director nos tenía nos hizo... la delegación sindical le armó un lío en el que, tenían que cerrar la puerta con candado y si un maestro quería salir tenían llamar a alguien para que abriera (risas)... era algo terrible,... y no podía pasar por ejemplo yo ahora que fui con otra maestra que tenía que hacer un trabajo para la secundaria tuve que ir a su primaria y cuando ella estaba diciéndome eso me dije el reproche de él me decía.. pero como fui a su escuela era en la San Pedro de los Pinos la primaria y tuve que tocar la puerta para que vinieran abrirnos a mí y a unas mamás por las rendijas abrían entonces ya vino la celadora y abrió y me dijo tiene que pasar con la directora e informarle a que va hablar con la maestra y ya la vio que venía y le dio pena y que dice ahí viene la maestra pase y luego la maestra me tuvo que llevar con la directora para que no... para presentarme y me dice tienes que decir que eres de algún equipo, porque

pues tenía yo que justificar mi presencia allí, entonces tanto trámite, yo después me sentí tan apenado que le dije mejor ni te hubiera pedido el libro, me sentí tan mal de tanta justificación con la directora y todo porque le pedí uno de sus libros del paquete nuevo que vienen con los maestros de primaria y quería ver lo de matemáticas, entonces tanto trámite dije yo, te vaya yo a buscar un lío de que piensen que yo vine y todo eso, entonces yo ahorita que tú decías... yo me sentí de veras que estamos en una prisión y este ahora la vida, (risa) la vida no esta aquí está en, está peor... está peor eso.

Coordinador: Esas son las escuelas ideales ¿no?

Juan Luis: Cierto porque ahorita que tú describías esas escuelas silenciosas me acuerdo que el prefecto, esa fue su clásica frase y ahorita me rebota en la cabeza, él me dijo: 'es una escuela que parece que no hay alumnos, mira maestro Juan Luis que no hay alumnos llegué a la hora de clases y no había ni un solo ruido, no había alumnos', entonces pues... no se... este...

Co-coord.: Que bonito ¿no? y luego parecen como muros en piso de concreto...

Nicolás: Como piedras

Co-coord.: Guijarros

Coordinador: Las grabadoras que puso Nicolás en su dibujo eso son los alumnos, nada mas están escuchando, pero afortunadamente los bultos se quedan en la escuela, pero las mentes están en otra parte. Efectivamente no había alumnos, había bultos ahí (risas) todos los alumnos estaban fuera de la escuela, pensando en la novia, en el juego, en la televisión, en la lucha libre y el maestro también estaba afuera se estaba aventando su rollo y se imaginaba que era buen maestro. (risas)

Co-coord.: Y que lo van a premiar, en la inspección, por ser buen maestro.

Juan Luis: Sí. si de veras los alumnos como piedras o guijarros ¿no? una piedra no tiene vida de veras no

está... de veras es genial esto me salió ahorita estamos en un lugar...

Co-coord.: ...Y nos pueden echar cemento como dijo Tita (risas, intervienen todos a un tiempo).

Tita: ...y fragua.

Juan Luis: ...por eso tanta frustración traemos...

Co-coord.: Claro que ya cuando llegan las piedras o los bultos a la universidad les pueden abrir las puertas y se abre la casa al tiempo (El lema de la UAM es: "Casa abierta al tiempo").

(Risas).

Juan Luis: y yo hasta los siento como fósil... por así que están petrificados.

Co-coord.: Y nos quejamos que raros estos alumnos no tiene creatividad, no piensan, no se mueven, parece que están muertos. ¿Cómo haré para darles la vida?

Juan Luis: ... se les daba la preparación y ya ustedes el toque final.

Tita: Oye que curioso eso que acabas de mencionar afortunadamente todo el tiempo nunca me ha tocado un grupo muerto bueno con excepción de uno. Eso me llamó mucho la atención porque bueno los niños ... bueno los jóvenes, Si llámese niños todos son diferentes y tienen como una actividad diferente también y interés y por ahí hay unos que no los puedes callar con nada y otros como que casi se duermen y otros normalones pero hubo un grupo que me impresionó tanto que era como decías tú como inertes y se me hizo como algo patológico pero es el único grupo que después eran como seis alumnos no eran muchos pero todos así... no manifestaban una respuesta si los regañabas inertes, si les echabas porras inertes eran algo muy especial y además con todos los maestros. ¿a qué se podría deber eso?

Co-coord.: ¿Tú qué piensas?

Tita: No nunca me cayó el veinte, me angustiaba verlos. Mucho, me decía bueno qué onda, ¿qué están haciendo aquí? porque si no los conmueve nada...

Co-coord.: ¿En Biología?

Tita: Sí. Estaban en Biología

Coordinador: La ciencia de la vida y estaban muertos

Tita: Estaban muertos, muertos, muertos. Entonces yo estaba muy preocupada dije pues es que a lo mejor agarre un perro humor en este trimestre y empecé a preguntarle a mis compañeros, sabes que no podemos hacer nada si les pones un examen lo truenan, por que contestan puras burradas o nada así, una inercia horrorosa entonces si me preocupó pero cómo que sentía de mi incapacidad no me lograba imaginar que no tenían el menor asomo de interés por nada porque si los veías caminando en el patio eran como decías tú de esos calladitos así, hay decía yo en la torre están enfermos o que honda.

Coordinador: ¿Eran los más aplicados?

Tita: No, no, eran nada aplicados eran los más burrísimos.

Coordinador: Pero eran los más aplicados en toda la escolaridad anterior.

Tita: ¿Tú crees?

Co-coord.: Pueden haberlo sido

Juan Luis: Es el modelo.

Coordinador: Lo que pasa es que llegan acá y les piden cosas que ellos no saben hacer: Pensar.

Tita: Pero que curioso digo he visto muchos, muchos grupos porque en 18 años, ves un montón de grupos y es el único que reaccionó así en su totalidad y he tenido alumnos brillantísimos que debieron haber sido los más buenos de su escuela y que llegaban aquí y trrrrrr... ¿no? porque veías sus promedios, y daban una guerra, pero una guerra padrísima porque te cuestionaban...

Coordinador: Coloca a esos niños brillantes en una escuela oficial. En la escuela estrella de Juan Luis.

Juan Luis: Esos calladitos...

Coordinador: A ese guerroso brillante colócalo en la secundaria 8 y se lo mandan a Juan Luis a Santo Domingo porque es un alumno de difícil manejo.

Tita: Ah... mira... Pues yo debo ser masoquista porque esos son los que me gustaban. (se ríe)

Juan Luis: Para mí escuela hay alumnos de difícil manejo, problemáticos.

Coordinador: Rechazados

Co-coord.: y si es mas pequeño llega hasta la escuela de Alondra (risas) hiperquinético.

Tita: Me han dejado con el ojo cuadriculado... ¡Que impresionante! Entonces entre mas inerte es un niño más inteligente. Según los cánones oficiales.

Co-coord.: Según los cánones oficiales. Nada mas que se le olvida pensar.

Juan Luis: Porque te tienen las tareas limpiecitas como dicen las maestras hay me gusta tanto... me saca su estuchito, su goma con una frutita así, bien puesta, acomodan todo esto así bien; y ya ellas se van con esa finta ¿no? de que viene con sus tobilleras limpias, muy bien peinadito...

Coordinador: Con sus hojitas, con su margen.

(Hablan varios a la vez).

Tita: Oye en mis tiempos se usaba eso, o sea tenías que ir impecable y tener tú cajita de tus lápices y tú goma y tus cuadernos limpios y te los revisaban y tenían que estar forrados y eso, pero salías al recreo... y bueno... era como una explosión, o sea y bueno de repente también uno se portaba mal en el salón, siempre se te ocurría hacerle algo al que se distraía, era un sistema muy restrictivo pero no pero no no no.

Co-coord.: De vez en cuando había señales de vida

Tita: No. Siempre había.

Alondra: Pero cuando había señales de vida te llevaban a la dirección.

Tita: A claro.

(Risas)

Tita: Pues si te castigaban un montón de veces, pero ni modo.

Juan Luis: A mi ahorita fijate que me ayudó mucho que tu describieras ese grupo, porque... como que entonces... yo tuve una visión a futuro de los que pasan por ahí, como van a ser después, si muy real... objetiva como tú lo dices y a lo mejor ahorita me voy dando cuenta que, porque ellos creían a los alumnos de educación especial y que lo habían recalado porque él dijo nos llegan a la secundaria dijo... dice: **son como manzanas podridas** y nosotros sentimos en la escuela que **nos llegan los alumnos desechados** entonces yo también estoy trabajando en la educación especial siempre dicen **los maestros en las juntas no, es que estos alumnos no los podemos comparar con los de tal secundaria ahí sí son esto, esto otro, esto otro; estos no los podemos comparar aquí nos llegan puros rechazados.**

Elba: Yo estaba en una **escuela "estrellada"** nosotros nos inscribimos en una escuela piloto, **sin uniforme, era muy conocida por mala, era mucho desmadre. Sin embargo, se buscaba el ser no el tener. Que cada quien encuentre lo que es no lo que tiene que ser.**

(cambio de cassette)

Coordinador: Aquí se puede trabajar

Elba: No, si los mandan ¿no? también con oficios

Co-coord.: Ah no sí, aquí se podrían trabajar, el primer paso sería la secundaria estrellada y ya el siguiente si ahí tampoco pues entonces entraria protegido

Coordinador: Centro de capacitación para el trabajo.

Co-coord.: Centro de capacitación para el trabajo.

(Silencio prolongado).

Alondra: Lo peor es que vamos a estar mas frustrados cuando regresemos al trabajo.

(carcajadas y risas)

Tita: Muy bien es que después de este análisis es que entre más burro sea el muchacho y más rebelde más a todo dar.

Coordinador: Pero hay que pensar una cosa o sea las instituciones quieren eso, pero ¿hay espacios? la institución le puede decir a Juan Luis tú revisas el uniforme, tú vas a calificar, tú te fijas en la credencial, tú te fijas que vengan peinados, tú te fijas... pero cuando Juan Luis cierra la puerta del salón todo depende de él y él va a decidir si los va a preparar para la preparatoria, para el oficio o para la vida. Ahí no se puede meter la institución.

Tita: Eso es cierto

Coordinador: ...o sea hay espacios y eso es lo que hay que tratar de rescatar...

Tita: Eso es cierto.

Coordinador: ..de señalar aquí, si estamos envueltos en un sistema muy acabado, muy bien pensado, que ha funcionado muy bien para lo que querían: que la gente no piense, que no se preparen para la vida, ha funcionado perfectamente.

Co-coord.: Con sus contradicciones

Coordinador: Con sus contradicciones, claro está, pero ahora ¿qué sí esta en nuestras manos? ¿qué no está en nuestras manos? ¿qué se puede ir cambiando paulatinamente? eso sí es lo que tenemos que reflexionar y desmitificar un tanto los ideales; a mí no me interesa un grupo de piedras... porque entonces quiere decir que también yo soy una piedra más, y si yo veo a mis alumnos como el desecho y yo estoy ahí quiere decir que yo también soy

un maestro desecho, porque los mejores maestros están en las escuelas estrella y hay que cambiar esa forma de pensar ¿no?

Juan Luis: Y esa es la frustración oculta que no... no esta manifestada, ahorita tú me hiciste entender en mis compañeros toda esa frustración es decir y yo no estoy en la... yo no estoy en tal yo debería estar ahí.

Co-coord.: Y ¿por qué no estoy allá y estoy acá?

Juan Luis: ...y ¿por que no es justo estar acá?

Co-coord. Esa es ecologista

(risas)

Juan Luis: Yo siento que yo no me voy tan... tan pesimista a mí... si creo que me han servido estos momentos, si, han sido breves como que si necesitan mas... y hoy que tuve la junta como que ya con lo que aprendí aquí, como que ya no le di esa tónica, me dieron un guión pero yo lo olvide y lo guardé, y ni lo pase y les dije muy claramente va a venir al rato director y el subdirector quiere hablarles. Y me dio mucho gusto que al final una mamá, llegó el director y se puso el subdirector a discutir por la cuota que se pide cada año y que es voluntaria, y me gustó lo que dijo la señora, dice: 'mire maestro esta discusión está por demás acabamos de hablar y llegar a un acuerdo y vamos con un espíritu de paz ahorita, y usted llega ahorita y nos viene con eso, y nos hecha abajo todos los acuerdos que hemos quedado para este grupo, si usted quiere una discusión, bueno la tenemos en otro día, convoque una junta de padres y ya nos peharemos ahí, pero aquí no, porque ahorita estamos en otra cosa'. Y me gusto porque yo pienso que fue también lo que aprendí acá... que yo lo estaba usando... yo ahí antes quizá también me hubiera involucrado en el rollo del director, y yo hubiera estado en todo eso y hubiera sido algo como un motín como en la cárcel.

(Risas)

Juan Luis: Un motin y creo que.. claro ahorita como que nos pusiste mas alerta con lo que nos dijiste al menos en ese espacio chiquito de los 50 minutos pues ya allí ya depende de...otra cosa que mencionó Félix que me

encanto muchísimo es que actualmente las escuelas de por acá no tienen contacto con el exterior no tienen una continuidad pero yo creo que también es culpa en parte no solamente de la institución sino que **los papás** de alguna manera **como que avientan los niños a la escuela y no quiero volver saber de ellos**, es su problema de ustedes y a ustedes **como son maestros les toca resolver esos problemas** y entonces pues haber como le hacen pero a mí no me interesa involucrarme con la escuela **ustedes reciben una paga y ustedes la desquitan**, yo creo que siempre es todo como en ambos sentidos.

Coordinador: Algo pasa con las escuelas donde se da esa contradicción, la escuela está hecha para preparar para otros niveles no para la vida pero sin embargo eso a veces escapa al control del Estado ¿por qué? ¿qué sucede **en las escuelas marginales?** por decirles de alguna manera, **los niños no se pueden fugar de la realidad tan fácilmente** si... una escuela que esta en la colonia del valle por lo menos, mas o menos tienen arreglada su vida si puede haber problemas en la casa, siempre los hay, pero más o menos está arreglada su vida, pero un chico de Santo domingo donde pues **la realidad la tiene en la panza** que le están sonando las tripas porque no ha comido, de que ya se fue el padre, de que saliendo de ahí a lo mejor tiene que correr a Gigante, que le queda a una hora para juntarse unos pesos como cerillo, **la realidad esta ahí y la tiene presente**, afortunadamente **la vida que la escuela pretende que esté afuera no está tan afuera sigue estando ahí**. ¿Qué pasa también con las particulares, no hay problema? Puede haber problemas y demás y bueno si las particulares preparan para la producción para dirigir y demás cosas, pero hay espacios también donde bueno, ¿Qué sucede? ¿por qué allí no hay **tantas piedras?**, pues porque se paga. No pues fulano es guerroso es tremendo es... pero está pagando yo no lo puedo cortar, usted maestro se aguanta, **en la pública** no pues ya me faltó al respeto, no pone atención, no trae las tareas no se que... **lo mandan con el orientador**, el orientador dice pues que lo atienda un psicólogo, lo remiten hacia afuera a lo mejor el psicólogo lo atiende va unas dos veces y deja de ir a la secundaria, **ya lo sacaron de la escuela o se arregla su cambio a otra escuela: Las marginales.**

(Silencio).

Se da esa dinámica, ahora ¿Qué hacer con esos chicos que están con nosotros? ahí está la pregunta clave ¿Qué queremos? lo ideal es que se aprendan todo lo que es el programa, lo que dice el libro de memoria casi , y después nos empezamos a cuestionar y eso ¿para que les sirve a ellos, las raíces cuadradas los enunciados unimembres bímembres y las demás arañas? y eso ¿Dónde lo ven ellos? ¿Para qué les va servir? mejor tratemos de acercarlos a su vida en este momento, con sus intereses ¿Qué les puede interesar de esto que esta aquí? en el programa que exigen que yo les de y **empezar a cambiar la actitud**, de que si pregunta pues, que bueno está vivo no está fugado en otra parte, pero ¿Por qué está vivo? porque algo le interesó de lo que estoy diciendo...

(Silencio).

Co-coord.: ¿Y con los desechos que pasaria? o sea que por una parte están los niños desechos que los mandan a Alondra y por otra parte están los que siempre fueron marginados que son los que van a alfabetizarse, que van después a la secundaria y luego a la preparatoria y que pasa...y dice Alondra y ahora que hago...¿Serán desechos?

Alondra: Pues si son los relegados ¿no? los que nadie quiere...

Co-coord.: Ah, más bien verdad... y ¿Qué tiene que ver con los niños piedras?

Coordinador: Están demasiado vivos, están hiperquinéticos hay que aplacarlos

Co-coord.: Es un hiper-activo, o sea, tiene mucha vida... y hay que volverlo piedra y entonces te lo mandan para que los vuelvas piedra. **Aplacarlos**, entonces mas bien ahí está la cuestión. Sería: y ahora ¿qué hago? y que ahí entraría lo que acaba de señalar el coordinador "hay espacios". Y hay también responsabilidades, porque el que estén ahí y se queden ahí depende de quienes trabajan ahí también... Porque ahí se les puede regresar a la escuela

Juan Luis: Como una terapia... Como una especie de terapia o recuperación para...

Co-coord.: ...para convertirse en piedras. Pero entonces ahí estaría la alternativa lo convierto en piedra o hago

comprender que tiene vida para que se le acepte como niño vivo.

(Silencio prolongado).

Nicolás: Muy interesante, estaba escuchando... por ejemplo, hay una chamaca que estaba en el taller de primeros auxilios, ésta ¿Cómo se llama?... (se dirige a Elba) la otra ... la que es hija de enfermera... Adelina. pues bueno se quedó hasta primaria y nada más iba al taller de primeros auxilios bueno por "x" y "y" razón el instructor de primeros auxilios, ya no fue y ¿ahora que? esta muchacha salió del primer curso y está haciendo sus prácticas en la cruz roja y pues es gente que se interesa, si le hecha ganas y le gusta. Y ahora decimos que las personas de aquí vengan y sigan apoyando ¿no? el fin es eso preparar para preparar a otros, recibir y dar, si no, no se vale por dar nada más, entonces se cumple... finalmente llegamos a...

Co-coord.: ...la desmadrosa

Nicolás ...es una desmadrosa le gusta sin embargo es la que está más tiempo en la cruz roja es la que más lata nos da, es la que se sabe imponer, ni modo. es un riesgo. esta cumpliendo bien con su papel

Co-coord. Que chistoso y era desmadrosa..

(risas).

Co-coord.: ...como que hay que reconocer a pesar de desmadrosa tenía la posibilidad dar algo y hacer algo. y de tener esa responsabilidad

Nicolás: Es parte de la... del ser del Centro es eso llegan muchachos de muchos tipos y vamos lo que se busca es encauzar, encauzar, encauzar, hay diversos proyectos, veintitantos desde gays, grupos religiosos, chavos bandas, etc., etc., es igualmente yo creo que es... es no recibir, decir no es recibirte sino recibir caminos que no sabían ni conllevar a caminos que no...

Juan Luis: tú dijiste marginados...

Co-coord.: Tú dijiste marginados por la sociedad

Juan Luis: ...para nosotros es marginado social creo que hizo esa distinción. Creo que... Es marginado ¿no?

Nicolás: Creo que... Dios me conceda encauzarlos ¿no? (silba) por el camino encauzado yo me acuerdo cuando mencionaban la escuela... la **escuela estrellada**, la escuela de Elba era (risas) era ... la secundaria como era la cabecera era siempre como el ideal de los papás (risas)... entonces nosotros, nosotros nos inscribimos en una escuela que se llamaba la ETIC que tenía un plan que en aquellos años era XL3, era un proyecto tipo CCH, sistema abierto, no había... la escuela estaba abierta, sin uniforme, las materias eran: comunicación... este diferentes la dinámica era muy diferente y era famosa esa por... por mala. Siempre había gente afuera, los chavos fuera de los salones o sea mucho vago ¿no?...

Coordinador: Era mucho desmadre.

Nicolás: (se ríe)... yo me acuerdo de eso, yo creo que... y además era muy cara en aquel entonces y a mí me decían no que piden tanto material, esto y esto y es muy difícil entrar... No me gusta no me llama la atención ese modo de la escuela y además no teníamos dinero, principalmente era eso entonces caímos en los brazos de la ETI y bueno el último año me tocó todavía un mes de ese plan el era experimental básico 3 y pues si había muchas cosas carentes, se buscaba el ser no el tener y yo creo que era.. uniendo nuestra vivencia actual entonces el Centro es parte de eso el buscar que el hombre tenga el ser no el tener y que encuentre lo que quiere ser...

(Silencio)

Nicolás: ...Mira Yo creo que que en el Centro como que hay más libertad ética ¿no? y no está institucionalizado, tan como ustedes lo manejan hay más libertad en ese sentido que se pueden hacer muchas cosas, no se por ejemplo, lo más reciente lo de la ofrenda del día de muertos, así como que esperan a que alguien diga ¿no? y me dicen a mí a la señora de primaria y estábamos viendo la lección de primaria y yo hablaba de las tradiciones y me dice una de las alumnas, ¿Qué es una tradición? entonces ya empezamos a platicar después se hizo la bolita, a no como por ejemplo esto o lo otro, y ya cada quien participó y por ejemplo la que se acerca el día de muertos, es una tradición muy nuestra y empieza la

señora y de veras ¿vamos a poner ofrenda o qué? claro que sí, vamos a organizarnos pero se tienen que hacer responsables ustedes ¿no? si yo... yo traía esto, o sea ya cada quien se pone ¿no? a platicar entonces un día antes no, como 3 días antes, haber vengance para acá vamos a planear... acérquense vamos a ponernos de acuerdo ya todo el mundo suspende y se acerca así como en asamblea, que bonito, es diferente, haber miren la propuesta que vamos hacer una ofrenda tenemos que traer frutas tenemos que traer veladoras etc. si empieza una señora... yo me apoyo en ellas- haber como que estaría bien para poner en la ofrenda... no que narajas... No pero antes, antes de eso, dijimos necesitamos que 3 personas se responsabilicen, de ustedes, que sean encargadas de hacer la ofrenda, de juntar las cosas, de recordarle a los demás, nosotros no vamos a participar.

Elba: Si y haber propongan, "yo pongo... yo pongo... yo... o sea... bueno había una indecisa y la aventaron... tú, tú, dicen bueno pues sí sí, y así se iban proponiendo ellas solas.. 'Yo traigo esto, yo esto, lo otro, bueno yo traigo... que más nos falta, el incienso, bueno pues yo lo traigo, yo traigo otro pan, no, necesitamos más pan bueno yo traigo otro', se ve como que más en comunidad, se ve más participativa la gente, desde señoras hasta los niños del programa de 10-14, que son niños de 10 a 14 años también los niñitos 'hay pero es que mi mamá no va querer', 'tú le dices que venga y...' 'bueno entonces si lo traigo' así son los niños ¿no? o sea y había otra niña 'no yo no, yo ni voy a venir', bueno dice una señora 'pero trae tú ofrenda aunque no vengas ese día' y cosas así ¿no? entonces ya se va haciendo. Total que el día sábado la iban a poner y mientras nosotros estábamos en junta, en asamblea, ellos estaban colocando su ofrenda, adornando, cortando o sea ellos solos incluso hicieron cositas y colgaron fantasmitas, le hicieron la calavera al maestro, pusieron una caja de muerto... eran como unos 15 ahí colocando sus cosas ¿no? o sea esto es lo último y es diferente ya después terminamos nosotros y ya. Y habían 3 o 5 por ahí que estaban vacilando, pero ya estaba la ofrenda ya la fuimos a ver hay que bonita, les quedo muy bien, pusieron el acerrín del taller de carpintería... o sea fue bonito, otra cosa, ellos solos, después la convivencia el día martes, el día de muertos también a cada quien le toco llevar algo de comida, refrescos, no se ... y los que el día anterior no fueron, que no sabían que iban a traer, 'oye maestra que vamos a

traer... oye Elba que vamos a traer'. No, pues no vinieron. 'No pero dínos que podemos traer, ahorita vamos al mercado que está cerca, aunque sea unas tostadas o qué, tú dime que, pero dime...' Bueno ponte de acuerdo ahí con la señora que está organizando; ya se fueron corriendo a traer sus frutas 'aquí está, aquí está' ahora sí ya y empezó la convivencia, o sea es diferente ya no es tan rígido a lo mejor si los empujamos un poquito: vamos a hacer esto, haber pero **ustedes solos...**tú eres la responsable... pero es diferente y...

Juan Luis: Ahora les cuento, por ejemplo, la institucional, no la de nosotros hay una comisión de festejos entonces esa comisión de festejos que nombró el director se acercó con cada asesor de grupo, a usted le toca traer por alumno una calavera y un pliego de papel blanco, eso fue para mí, a otros fue diferente, ya que recogieron todo el material la maestra que hizo la comisión se junto con las alumnas más seriecitas en el salón la montaron y la hicieron al gusto de la maestra, no hubo calaveras no había nada divertido de eso, era muy formal y ya que estuvo a las más seriecitas les dió un guión que buscó para que ellos pasaran los alumnos y luego cada maestro asesor nos dijeron que teníamos que ir formados con nuestro grupo y íbamos pasando a entrar a la biblioteca donde se monto, daba la vuelta grupo y una niña sería les explicaba... (risas) ... entonces así venían todos los grupos formaditos iban entrando y si regresaban... eso es una escuela...

Elba: No aquí la pachanga en vivo digo poniendo la ofrenda pero a la vez 'hay mira tú Lupita...' o sea el relajo hasta nosotros por acá, ay estos... pero estaban ahí encantados con su ofrenda es algo diferente

Juan Luis: ... y el director en la junta de ayer felicitó y dijo que la ofrenda... que felicitaba a los maestros por la excelente organización...

Co-coord.: Un día muerto para los muertos.

Juan Luis: No hubo calaveras, por ejemplo, el tuyo si estaba divertido con las calaveras de los maestros.

Elba: Al maestro enojón que.. que estuvo muy bonita. Mira dentro de primaria hay una muchacha de 20 años que tiene

parálisis cerebral ella estuvo así... en diferentes escuelas y en ninguna la aceptaban finalmente llega a la edad de 20 años tiene dos meses en la escuela de acá... y este me dice yo ya no fui a esas porque nada más me traían como tonta y me aburrían (Elba imita las expresiones de sus asesorados inclusive en esta chica) ya lo que me enseñaron yo ya lo sabía... y así te lo dice y dice si maestra yo nada más iba a cotorrear me dice y le digo ah, y cuando le di su dotación de libros sus 4 primeros libros, bien contenta, 'ah por primera vez me trataron como gente adulta'. Y le dije estos son tus 4 libros y te haces responsable, son los únicos que te vamos a dar, si los pierdes ya no te doy mas, no tenemos libros y si tú los pierdes tú eres responsable, para mañana los traes forrados porque sino se maltratan, pues feliz 'y de cuadernos ¿cuántos voy a traer...?' nada más uno y lo vas a dividir en cuatro partes, yo te voy a enseñar como.. y al siguiente día llega con los libros forrados, con su cuaderno y ya había avanzado en español que es el primer libro, ya había avanzado a la lección No. 5, yo me quedé bueno vamos a revisar entonces... ella es la que ahí arma el relajo y a todo el mundo ahí empieza... en las horas de estudio generalmente esta tranquilo el Centro pero ella por acá está en el relajo... 'a te equivocaste así no se escribe, mira no sabes escribir' o sea les empieza a decir sus errores, pero así como 'mira yo si se mira como yo, aprende' (ella se esta colocando frente a sus compañeros en un lugar de saber y a ellos los coloca en el lugar de los tontos, lugar que en otras escuelas a ella le asignaron) entonces pues ya a los demás les da risa ... 'tu nada más te burlas de nosotros' y es que como es... y asimila... lo que si no le gusta es naturales (seguramente no es casual ésta aversión a las Ciencias Naturales, posiblemente haya una transferencia a todo lo que hable de la naturaleza debido a que ésta le jugo una mala pasada) pero en lo que va muy bien es matemáticas dice: 'A mí no me gusta naturales, no me gusta', pero pues bueno... ella le hizo la calavera al maestro, al maestro enojón.

Co-coord.: ¿Quién es el maestro enojón?

(Risas)

Elba: (entre risas) Para ellos es el coordinador... entonces ella le hizo su calavera... y larga, ella la hizo, una calavera creo era de 3 estrofas.

Co-coord.: No sé para ella es super, super enojón.

(Nicolás sonríe nervioso)

Elba: Sin embargo, le habla y le dice: 'haber maestro, haber usted con cuantas veladoras se va a mochar a ver a ver...'

(Carcajadas de todos).

Elba: ...El le dice 'yo traigo dos' y le dice 'hay tan poquitas' (risas) o sea también...

Félix: También como le dice... obviamente que cuando esta de buenas y con frecuencia está de buenas también no siempre está así de uñas, se lleva bien con todos y es un relajo él, es él mismo también en la forma de trabajar, de exponer, se nota que... y bueno se aprende uno mucho de él, bueno no se si hayas terminado?

(primera vez que habla fuerte y claro y es para defender al coordinador del Centrc).

Elba: No.

(Risas).

Co-coord.: Es que les da mucha risa que otros digan muchas cosas al maestro enojón. ¿no?

Elba: ...y o sea no sé... es diferente ¿no?, hay más libertad y se expresan o sea libres, no, no, no sé. Es diferente. Ella va muy adelantada, se siente...incluso ella lo dice no en aquella escuela la maestra hijole... le digo: sí ¿qué no dirás de aquí? dice 'no dice aquí estoy contenta', o sea también le sirve la señora es diferente, se lleva muy bien

Nicolás: Incluso ya está en el proyecto ¿no?

Elba: Incluso hay un proyecto de cooperativa con mujeres exclusivamente y las señoras de primaria entran más

temprano, ya van viendo que por ahí encuentran otras cosas.

Co-coord.: ¿cooperativa de qué?, ¿para el Centro?

Elba: No ese es un proyecto aparte

Nicolás: Eso ya es aparte

Elba: Que nace ahí o sea con señoras de ahí

Co-coord.: ¿cooperativa de qué?

Nicolás: Cooperativa de amaranto, apoyado por la cooperativa de...

Elba: Con el proyecto este... de las mujeres en solidaridad. financiado por... Están dando dinero alrededor de 200 millones sin... no a vía de crédito, sino dados a condición de que cuando surja y se de bien como proyecto fuerte la condición es que vayan a otros lugares donde se necesite y funden algo semejante.

Nicolás: Como cooperativa, puede ser variante.

Elba: Ya de ahí depende de cada quien si es diferente

Co-coord.: O sea que partimos de la frustración que se sentía por allá en las oficiales y acá ¿qué relación tendría con la frustración, es diferente?

(silencio).

Juan Luis: (Dirigiéndose a Félix) En tú caso estás también entre dos aguas entre.. en la parte de nosotros y la de ellos.

Félix: Realmente me parece bastante... porque primero el compañero deja de, pero también trabajar en dos ambientes diferentes y yo he llevado muchas de mis experiencias aquí en el Centro hacia allá por cierto lo que quería comentar me ha dejado muchas experiencias buenas las cuales yo aplicaba realmente así la última fue precisamente esa, también la organización de la ofrenda, allá no querían organizar la ofrenda porque según decían se armaba un alboroto y que en una ocasión tuvieron problemas y que... yo todavía no llegaba ahí,

pero se habia quemado parte del salón por las velas y todo eso...

(Risas).

Félix: ... y a lo mejor lo hicieron al propósito, no sé, y éste se organizó una ofrenda, la situación con los maestros también nosotros vamos a coordinar pero **también se les dió responsabilidad a lo alumnos**, ellos mismos ya se empezó por parte de eso se nos planteo, en cierta forma como que nos mueve la situación de la escuela, estamos ahí y queremos hacer algo pues necesariamente la escue... los directivos no van ha retener así, pero que es lo que podemos hacer nosotros si vamos a mantener esa postura de no hagan esto, porque puede ocurrir aquello, nunca vamos a hacer nada . y luego una de las maestras que es bien, bien activa, propusimos eso lo organizamos con los alumnos se llevaron muchas cosas, a cada grupo se le pidió algo pero **los alumnos fueron los que lo recogieron, lo acomodaron y ya después...** bueno la propuesta también que se hiciera una figura sobre el piso con aserrín de una caricatura de Posada y quedo bastante bien al final obviamente no íbamos a dejar que la comida se echara a perder, una ocasión si la dejamos ahí, el año pasado montamos tres ofrendas una por grado y las ofrendas se quedaron ahí fue en viernes cuando la pusimos, para el lunes muchas de las cosas ya se había echado a perder, pero sucede que al llegar el lunes uno de los platos que habían llevado de comida había desaparecido había quedado limpio, eran unos filetes. (Risas) todo lo demás estaba echado a perder y en esta ocasión se monto la ofrenda, la vieron, este quedo muy bien también y al final todos los que participaron directamente ahí y los que habían quedado ahí se repartieron **se hizo una especie de convivio un huateque**, ahí se empezó a repartir todo, para mí, me gustó como quedó mejor este año

Juan Luis: ¿Cómo cuántos alumnos son en esa escuela?

Félix: Son 4 grupos por grado de 50 por cabeza unos seiscientos.

Juan Luis: Unos quinientos, seiscientos, se repartieron.

Félix: Realmente no fueron todos, la situación es que entre los que...

Juan Luis: O nomás entre los que coordinaron.

Felix: Nomás los que coordinaron, también se metieron ahí pero si se repartió ahí, yo vi que muchos que no habían participado, porque a muchos se les pide pero como que no dan, no pues para que voy a dar, si llevo algo se hecha a perder, ahí se queda y ya no me lo van a regresar y así había sido el año pasado, y ahora muchos de los que no dieron ahí andaban.

Juan Luis: Saqueando.

Felix: Taqueando, taqueando y saqueando (Risas) Si se llevaron algo, este, pues todos, no hubo ningún problema, después se recogieron sus cosas y ahí nos quedamos un poco tarde pero pues si recogimos todo eso, y luego con la intención... bueno la orien... la directora nos dijo bueno, ya es responsabilidad de ustedes si lo hacen no... porque la directora, ella esta en que no quiere y todo eso, además de que en los otros salones cuando llegamos en la mañana también lo organizaron, pero no se ya ahí como lo hayan organizado pero sucede que los salones también los arreglaron les pusieron medias rotas en forma de telaraña y todo eso así.

Alondra: Halloween

Felix: Halloween eso y aquí nosotros quisimos retomar la tradición de día de muertos bueno yo con los grupos que tengo pues empezamos a platicar sobre todo eso y hasta por cierto hicimos un trabajo rápido pero con ellos, se les dijo que describieran una ofrenda cualquiera en su casa o la de algún familiar yo realmente ese trabajo fue el que di, me gusto mucho porque después la participación de ellos al dar lo que hicieron, unos también fueron a un campo santo y describieron parte de lo que hicieron cuando fueron con sus familias o si vieron por ahí que hicieron, me gusto mucho ese trabajo, porque... pues no va con el tema porque ahorita vamos con la cultura este mesopotámica (risas) pero el día de muertos, pero como la fecha no la podemos dejar de fuera por ser una tradición muy nuestra yo traté de jalarlos hacia ese lado porque me pareció muy bueno y el trabajo después dió mucho como para comentarlo aunque es difícil llevar, porque las trabas que se ponen los mismos alumnos y además la dificultad de coordinar grupos enormes una escuela.

Juan Luis: Si por eso te preguntaba.

Alondra: Hubieran hecho una ofrenda, presiento que hubieras colaborado

Co-coord: Hijole

Felix: Se hizo una ofrenda, fue grande, bastante grande y de ahí que existiera facilidad como para que se hiciera eso pues una ofrenda chiquita más bonita

Juan Luis: Y haz de haber repartido cuando los demás estaban en clase o ya se habían terminado las clases

Félix: No, no ya era viernes y el viernes casi por... por... cuando cae en día festivo así después del descanso ya no hay clase

Juan Luis: ¡Aaaah... tenías esa ventaja!

Felix: La situación era que después se suspenden clases y ya no había clases entonces los que se quisieron quedar, los que estaban ahí, empezaron a intervenir ahí directamente es un buen hábito.

Co-coord: ¡Que chistoso! ¿no? hemos hablado de las piedras, de las momias, de la fiesta de los muertos, de las frustraciones, de los ideales.

Felix: De las escuelas estrelladas.

Co-coord: De las escuelas estrelladas

Juan Luis: Pero parecería que vino con todo eso que ibas señalando a la muerte ¿no?

Co-coord: La muerte que se pueda festejar con...

Juan Luis: ¡Ajá!

Co-coord: O la muerte que se que hay que esforzarse para poder darle un poquito de vida, como que hay algo ¿No?

Juan Luis: Como que hubo un hilo conductor muy secreto, ¿No? Así que se ve desde la piedra hasta la muerte y que acaba en un festín.

Co-coord: En un huateque, y es diferente

Juan Luis: ¡Ajá!

Juan Luis: En cambio en mi escuelita me estaban pasando las imágenes por la mente

Co-coord: Pasados por la cárcel

Juan Luis: Ahí el reparto es en el descanso, recogieron todos los dulces (risas)

Co-coord: ¿Qué tendrá que ver también con el final del grupo?

Tita: ¡Ah! pues sí.

Co-coord: Luego se mueren, y se muere y queda vida, se muere también dando vida a lo mejor es algo diferente.

Nicolás: Si la semilla no muere no da fruto.

Co-coord: ¿Cómo es eso?

Nicolás: Sí, si la semilla no muere no da fruto; pero si muere, en abundancia da fruto

Co-coord: ¿Cómo lo podemos relacionar?

Alondra: Que este grupo tiene que morir para que funcione.

(Risas escuetas)

Co-coord: ¿A ver tú que piensas, tú que lo dijiste?

Juan Luis: Si que sentido le das tú.

(Silencio).

Nicolás: Ayer cuando hablaron de lo que se ha visto de algunas cosas que se van muriendo, que deben dar el sentido de la vida este por eso digo el Ser del Centro es muy especial encausar, dar vida a aquellos para llevar y e allí dar fruto de vida y eso es lo principal, yo creo en lo personal voy viviendo muchas cosas, cosas negativas, cosas que no se estaban ubicadas, se acabaron es algo importante saber nuestro

papel en la lucha en la lucha por la vida Es importante saberlo para a partir de ahí en comunidad hacerle frente al adversario que es la muerte, la muerte total. La muerte que significa no tener trascendencia, no dejar algo hecho a lo demás sino que mueres.

Co-coord: Dice Felix que no

Félix: Vas a despertarme.

(carcajadas).

Nicolás: ¿Andas desvelado?

Félix: Desde la semana pasada.

(Un "Ah bueno" general con risas).

Elba: Pero aún así va al Centro.

(Silencio).

Co-coord: ¿Tú qué piensas?

Félix: Yo quisiera hablar de unos alumnos que acaban de terminar de su curso introductorio que se les imparte, ellos mismos se organizaron están estudiando una materia están estudiando matemáticas pero entre ellos mismos van avanzando, apenas me hablaron a mí para que yo supervisara como van ellos, para ver como, pues que les aclarara sus dudas que les quedaron, porque ellos ya avanzaron una gran parte solos y me dicen 'nosotros nada más queremos que nos ayudes en lo que no podemos, porque nosotros estamos trabajando entre todos vamos viendo como se hace esto y así ¿no?' Entonces lo que trabajan son los reactivos de autoaprendizaje: Entre todos vamos viendo como se hace esto y aquello.

Tita: Bueno la verdad es que esta escuela de los muchachos es como una escuela de la vida. Una base fundamental es el respeto a la dignidad humana, se les enseña la comunidad a diferencia del individualismo de las otras escuelas Les enseñan mucha participación y les preparan para la vida Le enseñan a compartir y convivir y eso en otras escuela no existe.

Elba: A mí me parece que es más difícil cuando uno vive la situación que cuando las leo, por ejemplo, el poder es diferente cuando se vive que cuando se lee El día de hoy tuvimos una entrevista con el delegado, es muy prepotente, dice que el Centro hace cosas que no tiene que hacer, eso lo dice porque organizamos a los campesinos, a las mujeres, etc. Por eso él dice que eso ya se sale de la educación.

Nicolás: Sí, el delegado es muy canijo pidió hablar con el director del Centro en secreto... El director nos comentó lo que le platicó el delegado... Nos dijo que lo querían coptar, pero él se negó...

Elba: Es muy difícil conseguir algo de las autoridades por eso también nosotros además de exigirles, concertamos con las empresas para conseguir cosas. Diseñamos unas cartas de presentación con más información sobre el Centro para presentarnos con las empresas Se nos ocurrió que si el delegado las firmaba o las sellaba podríamos conseguir más cosas. Cuando llevamos las cartas la encargada nos dijo que eso lo deberíamos de ver directamente con el delegado, como quien dice se lavó las manos luego nos trae dando vueltas hasta Toluca, por eso ya mejor no vamos, si el delegado quiere hablar con nosotros que venga, nosotros somos comité Una vez nos dijo que lo que solicitamos sale de su competencia, pero sólo solicitamos libros y hojas que es su obligación darnos, por eso ya cualquier asunto le decimos que venga. No tenemos dinero para ir a Toluca Unos compañeros me dicen 'hay Elba tú has trabajado en una empresa, tú sabes que el que manda, manda' y si es cierto el poder es el poder, pero podemos enfrentarlo. Si no nos van a dar nada, que nos dejen mover, que nos den las cartas para concertar con las empresas.

Nicolás: Luego los compañeros nos dicen que no pueden con nosotros, que el delegado no puede con nosotros.

Co-coord: Sí, no pueden con ustedes, pero no les da lo que quieren.

Tita: Sí pero, mira, fijate todo esto es como la levadura cuando hay calor levanta Les produce un miedo terrible eso que no entienden así es la educación así me la imagino, tú aprendiste algo pero lo vas a enseñar Es como una reacción en cadena, como una reacción atómica.

Elba: No nos podemos salir de la institución pero podemos generar algo diferente, por eso luchamos.

Co-coord: ¿Qué les puede aportar el seminario?

Elba: Mucho. En cuanto a la práctica, me ubica más porque vas viendo la dirección de tus propios obstáculos. Te vas ubicando más en el espacio; además me sirvió porque he confirmado algunas cosas.

Tita: A mí me parece extraordinario que hayan organizado el seminario porque muchas veces criticamos pero no damos opciones y ahora no nomás hemos estado criticando sino que buscamos salidas. Me parece triste que la única persona de la División que viene al curso soy yo, los demás son como borregos que se impulsan para saltar no importa que te pisen.

Coordinador: ¿Y a los demás de qué les sirvió el seminario?

Alondra: Pues yo estoy asustada porque nunca había pensado que mis niños son los desechos. Me entra la angustia etiquetar a alguien así.

Co-coord: Uno se puede ir con la finta y pensar que estoy reparando otras cosas en esos niños, y si no lo tengo claro los puedo perjudicar o hacer mal mi trabajo.

Tita: Lo que me parece padrísimo es que este Centro de los muchachos ya se les fue de las manos a las autoridades... ya tiene su propia dinámica, ya no lo pueden parar.

Alondra: Sí, por eso trato de no etiquetar a los niños.

(Silencio).

Elba: Como CUEP tenemos dos años, tenemos poco tiempo pero creo que ya nos hemos consolidado somos un proyecto dentro de una coordinadora popular.

Nicolás: Somos un proyecto dentro de la coordinación, donde hay muchos proyectos

Co-coord: ¿Son un comité de un proyecto?

Elba: No exactamente, lo que tenemos es una coordinación de organismos no gubernamentales dentro de estas organizaciones hay proyectos El Centro de Estudios Abiertos o sea la prepa es un proyecto y el CUEP de educación básica es otro En cada proyecto hay una mesa directiva y el director del Centro es uno de los coordinadores de toda esa gama de organizaciones.

Coordinador: ¿Quién nombra al director?

Elba:: Las mismas organizaciones civiles

Coordinador: ¿Lo nombraron o lo ratificaron, porque ya estaba?

Elba: Bueno cuando se forma la coordinadora, se decide que el director del Centro sea también el responsable de la coordinadora el que coordine pues, junto con otros compañeros

Co-coord: ¿O sea que ya lo conocían y por eso lo propusieron para la coordinación?

Nicolás: Sí Hasta ahora ha funcionado bien

(Silencio).

Coordinador: ¿Y los demás se llevan algo?

Juan Luis: Bueno, yo me quedé pensando en todo lo que ha pasado y haciendo un resumen la verdad yo pienso que me enriquecí con esta experiencia compartida... Descubro mis fantasías... muchas de las fantasías me dieron tiempo de analizarlas y creó que me siento cansado porque se murieron muchas fantasías (sonríe) Al analizar las opciones de trabajo ahora ya sé que existen muchas organizaciones civiles no gubernamentales con las que se puede hacer mucho... yo me identifico mucho contigo (dirigiéndose a Félix) porque estás entre las dos aguas nuestro espacio es muy reducido yo no me puedo comprometer más Me sentí de los alumnos piedras, me estremeció eso porque pensé que a lo mejor estoy contribuyendo a hacerlos piedras, lo bueno es que ya me dí cuenta pero lo malo es que me siento aislado no se que pueda hacer yo solo.

Coordinador: El darte cuenta es ya el primer paso para hacer algo y seguramente no eres el único que quiere cambiar la forma en que se ha educado hasta ahora.

Juan Luis: Al ver lo de la transferencia y lo de la contratransferencia y todo el rollo del director yo le quito algunos barrotos a mí cárcel. Me gustaría que tuviera continuidad el curso, me pareció una visión novedosa, creo que queremos cambiar las cosas y no nos desgastamos tanto en fricciones inútiles como luego ocurre en otras experiencias.

Co-coord: Se trató de dar a cada uno lo que le corresponde, que cada quien se haga cargo de lo suyo.

Coordinador: Que cada quien reconociera las situaciones difíciles que trajo, qué está haciendo ahí, que efectos tiene su respuesta y en qué puede contribuir para cambiar la situación.

Juan Luis: Me siento muy tranquilo, me dieron armas para no desgastarme tanto. Me siento seguro de ejercer mi oficio de profesor. El sistema crea muchas confusiones, pero el trabajo de ustedes da armas para volver a nuestro trabajo.

(Silencio)

Juan Luis: Una de las cosas que aprendí, fue que es bueno trabajar en comunidad... Le devolví la palabra a los padres... incluso voy a incitar a una señora, que está en un Centro de Educación de Adultos, para que hable con mis alumnos y les transmita el entusiasmo de estas personas por aprender.

(silencio prolongado)

Coordinador: ¿Qué querrá decir este silencio?

Tita: Creo que estamos tristes es una pérdida, como un niño que tiene un mes y lo vamos cuidando y luego hay que dejarlo solo, pero uno se encariña... La vida es eso, vas dejando cosas que se vuelven obsoletas y vas aprendiendo cosas nuevas te das cuenta que se pueden hacer tantas cosas que me deja una esperanza enorme. El Interés que los compañeros demuestran por querer hacer

un cambio es sensacional. Algo que me quedó muy claro, que aprendí aquí es que uno puede tener un verdadero cambio cuando tiene voluntad, también aprendí que uno debe crecer por uno mismo más que imitar a otros países

Alondra: Yo me siento tranquila porque mi marido ya no va estar enojado conmigo (risas) (El marido desconfiaba de que Alondra asistiera al curso incluso en 2 ocasiones vino a buscarla a la salida y en una nos presentó con él) Pero al mismo tiempo quiero que ya sea la junta con las educadoras para poner en práctica todo esto

Tita: En una cena con científicos en Alemania, yo me sentía la última mugre. Estaban hablando como desde el Olimpo y decían que querían ayudar a mi país, decían que iban a transformar a México. Yo estaba furiosa; pensé: no tienen que hacer nada para México, ni en México, nosotros lo haremos. Eso es lo que están haciendo estas criaturas (refiriéndose a los compañeros de los Reyes). Lo que hay que hacer es buscar un denominador común estrictamente y ponernos a trabajar La unión hace la fuerza.

(Silencio prolongado)

Coordinador: De nuevo el silencio... creo que estamos terminando (ya había rebasado 10 minutos del tiempo acordado, en esta ocasión no hubo descanso a la mitad de la sesión para terminar esta sesión en función de que los compañeros habían preparado un pequeño convivio y que posteriormente el Director del Centro de los Reyes se presentaría con el grupo para platicarnos sobre algunos de los proyectos de las organizaciones populares que se agrupan en la coordinación de la comunidad)

(El silencio continuó unos segundos más)

Coordinador: Bueno hay algo que quieran agregar Bueno les agradezco que hayan participado en esta experiencia en la que todos hemos aprendido de todos, pero especialmente de nosotros mismos

Elba: Bueno ahora vamos al convivio

Nicolás: Vamos al huateque

(Risas)

Comentarios a la 4a. sesión

Esta última sesión pareciera marcada por un invisible hilo conductor que enlaza parejas de temas antagónicos que oscilan entre la frustración y la idealización, las escuelas estrella y las escuelas "estrelladas", el Centro educativo liberador y la escuela-prisión, la vida y la muerte

La sesión Comienza con una especie de resistencia generalizada, todos comentan que para las sesiones anteriores llegaban preparados porque en la semana se quedaban analizando cosas, incluso a la salida de cada sesión todavía iban comentando: "antes salíamos y traíamos muchas cosas" (Alondra) y los que se veían entre semana compartían sus reflexiones, se esperaba con entusiasmo la siguiente sesión", "estaba esperando el martes para venir a estrenar trauma nuevo" (Tita) Pero ahora como que no "les cae ni un veinte", Muy probablemente esta resistencia, obedezca a la proximidad de la terminación del grupo y en relación con esto varios de los temas que aparecen, el primero de ellos, la frustración.

Tal parece que el proceso grupal ha permitido que se evalúen algunos ideales y que se reconozcan algunas fallas en la práctica docente, lo que genera frustración.

Tita comienza ha hablar de sus frustraciones "pensaba que nuestro trabajo aquí (UAM) era trascendente y que tenía utilidad para la gente que venia y para los que estábamos aquí [...] era una super fantasía" Descubre que este pesimismo y frustración se hacen evidentes a su regreso de Alemania, que coincidió con el terremoto físico y económico del 85. A su regreso el país está "hecho talco". Resulta muy frustrante venir de un país donde se contaban con los últimos avances tecnológicos y regresar a un México en crisis donde por un lado se les exige a los maestros "la excelencia académica" y por otro, las universidades carecen de los recursos necesarios para satisfacer esta demanda.

Para ella resulta frustrante también ver que ni los maestros, ni lo alumnos, tienen conciencia como seres humanos "interesados en el medio ambiente, en los demás, en el país [...] nadie nos comprometemos". Ve al país como un campo de grava en donde todos estamos dispersos y "bueno si nos hechan un poco de cemento a la mejor logramos hacer algo importante"

La idealización del modelo alemán en comparación con México resulta sumamente frustrante, sin embargo, tampoco desea (en apariencia al menos) que México pretenda ser como

Alemania "somos muy diferentes" A pesar de ello la desesperanza y la frustración persisten a través de los años y tal vez se actualiza transferencialmente en este momento de terminación del grupo, donde muchas fantasías se han analizado y muchas idealizaciones se han cuestionado.

Juan Luis, por su parte, nos habla de las frustraciones, seguramente compartidas por muchos maestros de educación básica: "Los maestros les exigen a los alumnos [...] como si fueran todos a seguir una carrera [...] saben que es obligatoria la secundaria, ellos más la ven como un documento que les va a permitir como desafanarse y ya ponerse a trabajar. Es frecuente escuchar a los maestros que se quejan del desinterés de sus alumnos por aprender, les reprochan que sólo busquen una buena calificación y al final obtener el certificado aprobatorio Para los maestros que tienen la fantasía de que su clase es interesante y apreciada por sus alumnos, resulta frustrante saber que ellos están ahí porque les interesa sólo aprobar la materia.

Pero ¿de dónde viene este desinterés? Los alumnos aprenden a lo largo de su proceso educativo, que en la escuela se enseñan contenidos abstractos, generalmente inaplicables en la vida cotidiana, ajenos incluso a ella; **la vida está en otra parte, no en la escuela;** "la escuela no tiene mucha relación con la sociedad y mucho menos con la comunidad [...] los alumnos [...] que vivimos una vida escolarizada no nos damos cuenta qué es lo que sucede al rededor" (Félix) para el alumno la escuela prepara para pasar de un nivel a otro, pero nada más. Esto resulta frustrante para él y posteriormente para el maestro, que en ocasiones no puede explicarse este desinterés del alumno, porque es muy doloroso darse cuenta de la vacuidad de lo que enseña, sobre todo si él mismo tampoco le ha encontrado sentido a los contenidos que imparte.

"Los papás avientan a los niños a la escuela y no quiero volver a saber de ellos, es problema de ustedes [...] los maestros [...] ustedes reciben una paga y ustedes la desquitan" (Juan Luis) Los alumnos asumen la escolaridad como una obligación, de la que quieren "desafanarse" cuanto antes La escuela entonces juega un papel de una especie de "guardería" donde tener a los niños y jóvenes, mientras sus padres hacen otras cosas. Un lugar donde se supone va aprender algo, por eso se justifica. Pero "lo que se aprende, no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de

vínculo educador-educando"³¹⁰, institución - alumno, alumno-saber. La escuela sobretodo socializa, hace que se interioricen vínculos Mas que el saber se privilegia el "deber ser".

Una institución que retiene a sus alumnos por obligación, se convierte en una cárcel: "la escuela siempre ha sido un ámbito con bardas, una puerta que no siempre puede abrirse" (Félix) "Cuando describió la secundaria y no se si ustedes sintieron que era como una cárcel, yo lo oí y me estremecí" (Juan Luis), "y los alumnos llamaban [...] muy significativamente a las aulas prefabricadas 'jaulas' " (Juan Luis) "el prefecto es como celador y nosotros los carceleros de tal cruzía [...] piden todos los maestros que para identificar se les pongan tales franjas y 256 y tú distintivo para que te encuentren en el metro como pensando que ahí te van a pescar y llevarte a tú [...] jaula tal vez eso explique nuestra frustración" (Juan Luis).

Mientras los maestros imaginan ser formadores de hombres libres, futuro del país, resulta que en este sistema carcelario se convierten en simples carceleros ¿puede haber mayor frustración? Pero las contradicciones no cesan aquí: **Las escuelas estrella** modelo ideal, que en cada zona escolar las autoridades esgrimen como ejemplo ante las otras, son "las escuelas sedes donde están las inspecciones [...] y claro es una escuela de mucho prestigio en el DF dentro de las secundarias oficiales, entonces noto que siempre hay esa comparación", se caracterizan por su pulcritud, el excelente aprovechamiento de sus alumnos, pero sobre todo por su disciplina "esas escuelas silenciosas [...] parece que no hay alumnos" (Juan Luis). Como en la primaria de San Pedro de los Pinos donde Juan Luis tiene que pasar por muchos controles para poder entrar y buscar a una maestra para que le prestara un libro "la maestra me tuvo que llevar con la directora [...] para presentarme [...] tenía yo que justificar mi presencia ahí [...] tanto trámite, yo después me sentí tan apenado que le dije ni te hubiera pedido el libro", o el Director "que hizo cerrar la puerta con candado y si un maestro quería salir tenía que llamar a alguien para que le abriera" (Juan Luis).

En estas escuelas "estrella" están los alumnos ideales: **aplicados**, (verdaderas "grabadoras", de acuerdo al dibujo de Nicolás) capaces de almacenar y reproducir textualmente el

³¹⁰ Guillermo García. "La relación pedagógica como vínculo liberador". **La educación como práctica social**, Axis, Rep. Argentina, 1975, p.67.

discurso del maestro, **obedientes**, (uniformados, bien peinados y cumplidos con sus tareas) y **silenciosos** Tan silenciosos que parecen "como piedras" (Juan Luis y Tita) o "bultos" que ocupan un lugar en las sillas del salón, o bien parecían "muertos", "estaban muertos, muertos, muertos [...] no tenían el menor asomo de interés por nada [...] eran de esos calladitos" (Tita) Paradojicamente, "pareciera como si el ideal de estas escuelas era este tipo de alumnos casi inertes, que no significaban problema alguno para los maestros; "pero cuando había señales de vida te llevaban a la dirección" (Alondra). Afortunadamente los "bultos" se quedan en clase simulando, en el mejor de los casos, que ponen atención al maestro, pero sus pensamientos, sus deseos, su vida está en otra parte. Sabiéndose presos en la escuela, por lo menos se fugan en su imaginación.

En el resto de las escuelas que no son "estrellas" de su zona el orden y la disciplina no alcanzan el "nivel ideal" esperado Mientras que las **escuelas marginales**, se convierten en el depósito de alumnos rechazados, "son como manzanas podridas [dice un director] nos llegan los alumnos desechados" (Juan Luis) Los alumnos saben el rango de la escuela donde se encuentran y en función de ese rango, asumen su identidad Los maestros conocen también estas categorías y es por ello que se frustran porque no están en una escuela "estrella", porque están con los "desechos" por lo tanto ellos también son un "desecho" En estas escuelas maestros y autoridades actúan con los alumnos de acuerdo a la manera como los perciben y en función de lo que esperan de ellos.

A diferencia de las escuelas estrella, Elba y Nicolás nos comentan la existencia de una **escuela estrellada**, una secundaria piloto "era un proyecto tipo CCH [...] sistema abierto, [...] no había uniforme [...] la dinámica era muy diferente, y era famosa por mala siempre había gente afuera [...] Se buscaba el ser no el tener" (Nicolás) "era mucho desmadre" (Elba). Aquí los alumnos desbordan energía y creatividad, son un "desmadre". Curiosamente estos alumnos, tan distintos de los de las escuelas "estrella", pueden ser "buenos alumnos", "es una desmadrosa, sin embargo es la que está más tiempo en la Cruz Roja [es estudiante de enfermería] está cumpliendo bien con su papel" (Nicolás), "daban una guerra, pero una guerra padrísima porque te cuestionaban" (Tita). "pues yo debo ser masoquista porque esos eran los que me gustaban" (Tita). Los maestros "ideales" de las escuelas "estrella" no pensarían lo mismo de estos alumnos.

La institución escolar busca la socialización de los alumnos en el sentido de su control, lo importante es que aprendan a respetar las normas, el buen ciudadano que se busca crear es obediente y disciplinado, no interesa tanto que piense o sea creativo.

En antagonismo con esta forma de educación el Centro de Estudios de "Los Reyes", aparece como modelo "es como una escuela de la vida. Una base fundamental es el respeto a la dignidad humana, se les enseña la comunidad a diferencia del individualismo" (Tita). "¿Para qué estás estudiando? [...] Para exigir tus derechos [...], para organizar a tu propia calle e ir a solicitar drenaje, o sea, va más allá de enseñar una simple letra" (Elba). Crear conciencia, hacerlos libres, más allá de enseñar una simple letra, un ideal que se contraponen a la escuela-cárcel, un ideal que en el fondo los maestros quisieron alcanzar con sus alumnos, más allá de ser el modelo del deber ser y convertirse en parte del engranaje del sistema carcelario que es la escuela.

Obviamente esta propuesta recibe ataques y censuras, "no los vayan alborotar" (dice el delegado del INEA). Pero a pesar de todo funciona, "ya se les fue de las manos a las autoridades" (Tita).

El festejo de día de muertos nos muestra con claridad las diferencias entre el trabajo entre el Centro y las otras escuelas. La intervención de Félix en su secundaria, pone de manifiesto una posibilidad de cambio: se organiza el trabajo del grupo y se reflexiona sobre la tradición del día de muertos aunque "no va con el tema [de clase] porque ahorita vamos con la cultura mesopotámica" (Felix). La vida de estos alumnos no está en mesopotamia, sino en lo que ocurre en su comunidad, la ofrenda a los muertos "una tradición muy nuestra" (Félix). La posibilidad del cambio está ahí, la institución puede cambiar pero es más difícil que lo haga, el maestro en su salón con sus alumnos, puede comenzar a hacer mucho. Este seminario buscó no sólo explorar lo que sucede en la subjetividad del maestro en relación a sus alumnos y a las situaciones educativas que enfrenta, sino sembrar en los participantes la inquietud de un cambio, a partir de la conciencia de lo que ocurre cotidianamente en su práctica, de lo que alumnos y maestros transfieren, creando formas de relación que puede encarcelarlos en algo que no desean.

¿Qué les dejó esta experiencia? "Me ubica más en la práctica porque vas viendo la dirección de tus obstáculos" (Elba), "criticamos pero buscamos salidas [...] uno puede

tener un verdadero cambio cuando tiene voluntad" (Tita), "Me enriquecí, descubrí y analicé mis fantasías [...] le quito algunos barrotos a mi cárcel" "Me siento tranquilo y seguro de mi oficio de profesor" (Juan Luis), "nunca había pensado que mis niños son los desechos [...] por eso trato de no etiquetar a los niños" (Alondra), "Unos alumnos se organizaron y están estudiando una materia [y me dijeron] nosotros nada más queremos que nos ayudes en lo que no podemos porque nosotros estamos trabajando entre todos" (Félix), "si la semilla no muere no da fruto [...] el ser del Centro es encauzar, dar vida y allí dar fruto de vida [...] en comunidad hacerle frente al adversario que es la muerte, [...] la muerte que significa no tener trascendencia, no dejar algo hecho a los demás (Nicolás).

Casi al final de la sesión Alondra interpreta la frase de Nicolás y dice: "éste grupo tiene que morir para que funcione", para que la semilla de fruto tiene que morir, esperamos haber sembrado la semilla en ese grupo que aunque terminó (¿Murió?) deseamos que haya trascendido (la muerte) para que estos maestros hayan experimentado "un limitado pero considerable cambio" (Balint) en la manera en que ven y viven su práctica docente.

CONCLUSIONES.

"No es con la teoría con lo que se educa sino con lo que uno es..."
Catherine Millot.

Indudablemente el **fracaso escolar** es una de las problemáticas educativas más importantes en las últimas décadas y ha sido objeto de estudios y de toma de decisiones políticas e institucionales, tanto en México como en otros países. Los estudios que se han hecho sobre este tema demuestran que el fracaso escolar es un problema sumamente complejo que obedece a múltiples factores: individuales, pedagógicos, socio-económicos, políticos y culturales.

Dentro de esta complejidad de factores, los de carácter psicosocial cobran una peculiar importancia, especialmente dentro del enfoque centrado en el análisis del proceso educativo; para el cual, el fracaso escolar debe verse desde una visión integral, destacando el papel que juega la relación educativa en esta problemática.

Los estudios realizados dentro de este enfoque enfatizan el impacto de la relación educativa en el éxito o fracaso escolar, han privilegiado el análisis de las expectativas, las representaciones, las actitudes, interacciones y las formas de comunicación. Factores importantes dentro de la relación, pero que dejan de lado el estudio de la subjetividad inconsciente de los agentes educativos. Es por ello que la visión psicoanalítica resulta enriquecedora.

Sin embargo, encontramos que la relación psicoanálisis-educación, si bien ha sido objeto de diversos trabajos, existen divergencias acerca del objetivo y del carácter de esta relación. Se pueden distinguir dos grandes tradiciones al respecto. La primera plantea la posibilidad de crear una **Pedagogía Psicoanalítica** consistente en ver la manera de extender la práctica psicoanalítica para mejorar la educación, y la segunda denominada **Tradición interpretativa**, consiste en emplear los conocimientos derivados del psicoanálisis para comprender los mecanismos psíquicos que participan en el proceso educativo, especialmente en la relación maestro-alumno.

Enmarcada dentro de esta última tradición, la investigación, que aquí se presenta parte de las premisas:

El aprendizaje escolar se organiza y procesa a través de la relación maestro-alumno, especialmente por los vínculos transferenciales que se establecen entre ambos, en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Los cuales conforman verdaderos campos dinámicos de interrelaciones complementarias, cuyo eje se encuentra en la relación transferencia-contratransferencia.

Sin dejar de reconocer la importancia de los factores socioeconómicos, políticos, culturales, institucionales y pedagógicos, que intervienen en el fracaso o éxito del proceso escolar, privilegiamos aquí el estudio de la relación educativa a partir de los vínculos transferenciales, porque consideramos que son fundamentales para comprender la relación maestro-alumno y han sido descuidados en otras investigaciones sobre el tema.

La relación educativa se estudia dentro de un marco **situacional**, porque consideramos que al analizar las situaciones educativas, que nos relatan los maestros, tratamos de integrar los diferentes factores que componen dichas situaciones.

El trabajo se centra en los conceptos de transferencia y contratransferencia, fundamentalmente a partir de las concepciones de Freud y Balint. Se privilegia el análisis contratransferencial porque es el eje articulador de trabajo grupal creado por Balint y retomado aquí.

La **contratransferencia**, entendida como las pautas habituales de reacción, que en este caso el maestro presenta frente a las situaciones educativas (y en especial frente a la transferencia de sus alumnos), obedece a las distorsiones en la percepción tanto de la situación como del alumno) en función de la interferencia de deseos y fantasmas, conflictos que la situación le despierta. La contratransferencia pone de manifiesto, la manera en que los maestros utilizan inconscientemente su personalidad, convicciones y conocimientos frente a las situaciones educativas,

Cabe señalar que coincidimos con algunos psicoanalistas (principalmente lacanianos) en que la contratransferencia, es en el fondo, una transferencia del mismo cuño, es por ello que al hablar de la relación educativa hablamos de los vínculos transferenciales que la caracterizan.

La relación pedagógica se establece a partir de los roles que ambos protagonistas juegan estos roles son complementarios: para que exista un maestro se requiere de un alumno que lo reconozca como tal, es decir de alguien que reconozca un saber en el otro y viceversa, el maestro requiere de alguien en quien reconoce la ausencia de saber que el puede "enseñar" o "facilitarle el camino para aprender".

Los roles contemplan tres dimensiones: 1. **El rol objetivo o asignado**, que implica las funciones y demandas explícitas para quienes lo asuman. El rol asignado responde a las necesidades socioeconómicas y superestructurales del sistema social y está fuertemente condicionado por las expectativas, y concepciones sociales, culturales e ideológicas del sistema. 2. **El rol asumido** es la manera en que cada quien asume y lleva a cabo las funciones de su rol. 3. **El rol subjetivo** se refiere a la manera en que cada sujeto imagina realiza sus funciones y responde a la demanda. El rol subjetivo corresponde en buena parte a la transferencia que el sujeto hace al rol que desempeña, está determinado entonces por lo que se transfiere: "su vocación, expectativas", fantasías, deseos, etc.

Los imaginarios que subyacen a la práctica docente nos permiten conocer, en parte el rol subjetivo y también nos permiten comprender los vínculos transferenciales que desde ese rol los maestros entablan con sus alumnos.

Los **Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados**, constituyen una propuesta metodológica de trabajo grupal que permite investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales.

Especialmente permiten analizar la conformación de los imaginarios y vínculos transferenciales que intervienen en la práctica de los sujetos y en sus relaciones interpersonales dentro de ellas. Esto arroja importantes datos de investigación.

Son grupos de formación porque implican un proceso de transformación de sí mismos, de sus representaciones y actitudes, de lo que imagina ser, dándole un nuevo sentido a sus deseos y fantasías en relación al rol que desempeñan.

Estos grupos implican una resignificación de la identidad profesional, de ahí su carácter de intervención.

Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, retoman diferentes elementos de otras propuestas de teoría y técnica de grupos especialmente: de la psicociológica y los Grupos Balint. De los grupos de formación psicociológica se rescata el interés por intervenir en las relaciones interpersonales de las prácticas sociales de los integrantes de un grupo. De los Grupos Balint, el análisis de las situaciones de difícil manejo destacando las respuestas contratransferenciales.

Una de las características de este modelo es el marco teórico psicoanalítico que los sustenta a diferencia de los grupos de formación psicociológica, y el empleo de técnicas de expresión que funcionan como dispositivos analíticos, para facilitar el análisis de las situaciones en menor tiempo, a diferencia de los Grupos Balint.

La investigación tiene un carácter exploratorio y como objetivo, se intenta mostrar a través de **estudio de caso** (considerando como un "ejemplo en acción") como los maestros del grupo relatan la forma en que responden o reaccionan automáticamente (contratransferencia) ante situaciones de difícil manejo, destacando principalmente los imaginarios que subyacen en su práctica y en los vínculos transferenciales que establecen con sus alumnos en dichas situaciones.

Los resultados del **análisis de las sesiones** muestran lo siguiente:

Los maestros en su mayoría llegaron "accidentalmente" a la docencia, sin embargo todos aceptan que ser maestro les agrada a pesar de las desventajas económicas que muchas veces esto representa. Todos coincidieron en ver a la docencia como la posibilidad de servir a los demás. El deseo de servicio es fundamental en el mantenimiento de estas personas en esa práctica. Detrás de este deseo de servicio encontramos una fantasía omnipotente, que encuentra su manifestación clara en la figura del misionero.

La figura del misionero como ideal docente, aparecen es estos maestros, como la representante de los deseos más fuertes que se transfieren al rol docente. No parece casual el adjetivo de Benemérita con el que se califica a la Escuela Normal, ni tampoco sería inconveniente pensar que este es un adjetivo que inconscientemente los maestros buscan ser: "beneméritos" (merecedores de recompensa y mérito). Misioneros-redentores, que con su saber y sacrificio, son

capaces de liberar a los pueblos de la ignorancia, la miseria y el sometimiento de que son víctimas. Verdaderos héroes sociales, caracterizados por su humildad y tesón, que con su trabajo cotidiano (en apariencia invisible) son capaces de llevar a sus seguidores al cambio. Estos son algunos significados latentes de la fantasía mesiánica de los misioneros.

Ligada a esta idea del misionero encontramos la fantasía del Maestro apóstol, ministro de Dios y propagador de verdad.

En algunos éstas fantasías omnipotentes los lleva a imaginar que comparten el don divino de formar hombres.

Estos imaginarios remiten a deseos comunes que se encuentran latentes en ellos: el deseo de reconocimiento, pero también el deseo de ejercer un poder.

El deseo de reconocimiento se convierte en este caso en un móvil importante de las acciones del maestro en consecuencia el docente, en ocasiones, de manera inconsciente puede hacer que sus alumnos establezcan con él un vínculo de dependencia mateniéndolos en un nivel "inferior" desde el cual puedan reconocer su superioridad académica, moral social, etc...

Desde este lugar de superioridad, la relación cobra un carácter de ejercicio de poder que en mayor o menor grado matiza la relación. Cuando el alumno se muestra renuente a reconocer y respetar el poder del maestro, éste puede sentirse agredido y responder contratransferencialmente repitiendo automáticamente pautas estereotipadas que emplea en situaciones semejantes.

No es casual que en la relación-maestro alumno se transfieran vínculos de autoridad-sumisión, que se vivieron con otras personas, incluso es común repetir los vínculos edípicos, en un afán, tal vez, de buscar una resolución distinta, o bien buscar otra forma de elaboración del conflicto.

Transferencialmente el maestro puede jugar el rol de una figura parental, o bien ser colocado en el lugar de Superyó o Ideal del Yo. Estos vínculos facilitan el ejercicio del poder y colocan a los maestros en un lugar privilegiado en ocasiones bastante idealizado. Posiblemente a esto se deba que muchos docentes permanezcan en el magisterio.

Asumir cualquiera de los lugares idealizados en los que transferencialmente los alumnos los ubican, es sumamente gratificante para el narcisismo de estas personas. Narcisismo que se "alimenta" de las miradas de los otros, ante quienes siempre buscan mantener una imagen imaculada.

La idealización que se manifiesta en los imaginarios se enfrenta con una realidad magisterial frustrante ante la cual los docentes tienen que defenderse. Mientras imaginan ser "formadores de hombres", "apóstoles", "misioneros", la institución escolar los hace jugar el rol de carceleros en el sistema prisión-escolar. Cuando desean ser amados, admirados y respetados, el sistema carcelario escolar los hace personajes odiados, menospreciados, blanco de burlas y agresiones. Los imaginarios entonces tienen en parte la finalidad de tener un papel de "defenderlos" frente a esta realidad.

Pareciera entonces, que la relación educativa por momentos se convierte en una serie de desencuentros, maestro y alumno esperan el reconocimiento mutuo, la transferencia y la contratransferencia es, podríamos decir, una demanda de amor, que tiene por respuesta una demanda del mismo tipo. El alumno busca en el maestro algo que no es (transferencia) y el maestro responde con algo que no tiene (no es la figura transferida) a alguien que no es (porque el alumno es visto también transferencialmente como otra figura).

Estos desencuentros, pronto terminan en desencantos que generan un **contrato tácito de simulación compartida**, el alumno finge que pone atención y aprende, memoriza el discurso del maestro y lo repite en el examen, el maestro, por su parte, simula que enseña y que es buen maestro. Ambos ceden en mayor o menor medida un poco de lo que el otro les demanda. ¿Y el aprendizaje? Ese pasa a segundo término.

Podíamos aventurarnos a decir que (como en el análisis) la transferencia positiva no intensificada, favorece el aprendizaje.

El poder sugestivo de la transferencia, que coloca al maestro como ideal del Yo, hace que el alumno esté a la expectativa de lo que dice, sabe y hace el maestro, favoreciendo su aprendizaje en tanto quiere identificarse y ser como su ideal. (Tal y como ocurre entre la masa y el líder).

Cuando la transferencia positiva se intensifica y el maestro es colocado en el lugar del Yo ideal, los alumnos quedan fascinados por su ideal (se aman a si mismos a través de él) y el aprendizaje sufre una perturbación, pues el alumno está vinculado al maestro únicamente por lo que es él para el alumno: Su Yo ideal, él mismo visto como perfecto en el otro, y lo que le interesa es exclusivamente mantener la fascinación narcisista de la relación con el maestro dejando el aprendizaje.

Cuando la transferencia se torna negativa, el aprendizaje también se ve afectado, en esta ocasión, porque el maestro es colocado en lugar de una figura aversiva, de la cual no quiere saberse nada, y por lo tanto tampoco se desea el saber que puede proporcionar.

Frente a estas transferencias de los alumnos, el maestro establecerá un vínculo contratransferencial, que marcará, en buena parte no sólo la calidad de la relación, sino la posibilidad del aprendizaje.

Indudablemente son muchos las interrogantes que surgieron de esta investigación, estas quizás son a mi parecer productos valiosos, porque espero que abran las puertas para nuevas investigaciones sobre el tema. Algunas preguntas que surgieron son las siguientes:

- ¿Que hacer con la transferencia en la relación educativa? La sugestión que le subyace puede facilitar el aprendizaje, pero también puede convertirla en un obstáculo.

- En el análisis, al finalizar el tratamiento hay que disolver la transferencia con el analista ¿Hay que hacer lo mismo con la transferencia del alumno en la relación educativa? ¿Es posible hacerlo? ¿No romper esta transferencia es quedarse ligado en lo imaginario al maestro y su saber y en consecuencia no producir un saber propio?

¿La transferencia es mantener el pacto imaginario con el maestro de obedecerlo y venerarle su saber?

- Si la contratransferencia es una transferencia del mismo cuño y en sentido estricto no es una respuesta "lineal" a la transferencia de los alumnos ¿Cómo debería concebirse? ¿Cómo debería conceptualizarse?

- Los grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, resultaron un instrumento muy valioso de

investigación, pero a la vez permitieron una forma de intervención, al brindar un espacio de análisis y elaboración de los imaginarios y deseos que subyacen a sus vínculos transferenciales. Sin embargo, es necesario seguir desarrollando esta propuesta, especialmente porque retoma elementos teóricos y técnicos de diversos enfoques en el trabajo grupal ¿Cómo articular los diferentes elementos teórico-técnicos que se retoman? ¿Cuáles serían los procedimientos técnicos idóneos dentro de esta propuesta? ¿Es posible aplicar esta propuesta a otros ámbitos diferentes al educativo? ¿Que efectos puede tener esta experiencia a mediano y largo plazo?

Un viejo adagio oriental nos dice: "Adora las enseñanzas, pero no al profesor." Esta sentencia es un intento de prevenir al alumno de la seducción del maestro, sin embargo, a la luz de lo que hemos desarrollado aquí nos damos cuenta de que esto es difícil, especialmente si consideramos la afirmación del epigrafe con el que abrimos este apartado: "se educa con lo que uno es". Lo que resulta evidente es la importancia de la dimensión subjetiva dentro del proceso educativo en especial el lugar privilegiado que el maestro ocupa por la transferencia y el poder que desde este lugar ejerce. Este poder nos remite a la pregunta sobre la ética del maestro, cuestión que casi siempre es eludida por los docentes. El trabajo en los grupos de formación es un intento de hacer que los maestros sean concientes de algunos determinantes de su práctica y tengan la oportunidad de preguntarse sobre la manera en que la ejercen.

Esta investigación comparte un viejo anhelo Freudiano de sacar al psicoanálisis del consultorio y liberarlo de los estrechos límites del diván, para llevarlo a otros ámbitos, como el educativo, tal como el mismo Freud hizo para comprender diversos fenómenos psicosociales. La relación Psicoanálisis y Educación puede resultar muy fructífera, hay mucho todavía que desarrollar en este campo. Esta investigación aspira haber contribuido en algo para este trabajo que considero no sólo conveniente sino necesario.

BIBLIOGRAFIA.

- Abraham, Ada. *EL enseñante es también una persona*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Abraham, Ada. *El mundo interior de los enseñantes*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1987.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramirez Grajeda. *Vínculo Maestro Alumno*, DGETI-SEP, México, 1993.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Ma. Elena Sánchez, *Análisis de las dificultades en la práctica docente*, Colección Folletos de Análisis No. 1, UAM, México, 1992.
- Anzieu, Didier. et. al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1978.
- Aubin, Henry. *El dibujo del niño inadaptado*, Ed. Laia, Barcelona, 1974.
- Audoard, Xavier. *L'idée psychanalytique dans une maiso d'efants*, Epi, 1970.
- Avanzini, Guy. *El fracaso escolar*, Herder, Barcelona, 1982.
- Baeto, Marie Claud. *Le désir d'enseiner*, ESF, 1982.
- Balint, Michael. *El médico, el paciente y la enfermedad*, Ed. Libros Básicos, Buenos Aires, 1961.
- Balint, Michael, et. al. *La capacitación psicológica del médico*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1984.
- Baz, Margarita. "La concepción operativa de grupo y la búsqueda de nuevos caminos de investigación". *Revista Ilusión Grupal*, (Cuernavaca, Mor.), No. 5, 1991.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1978.
- Bettelheim, B. et. al. *Summerhill: Pro y contra*, F.C.E. México, 1985.
- Bisquerra, Rafael. *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*, Ed. CEAC, Barcelona, 1989.
- Bleger, José. *Psicología de la conducta*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
- Bleger, José. *Temas de Psicología (Entrevistas y grupos)*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

- Blum, Bertha. La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint. Trabajo recepcional como Psicoanalista de Grupo, AMPAG, México, 1985.
- Blum, Bertha, Gordillo G. y otros. La relación médico paciente en un servicio para niños.
- Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: El profesor como agente socializante" en: R. Glazman. La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, SEP/El Caballito, México, 1986.
- Braunstein, Néstor. "Edipo Vienés", en: El discurso del Psicoanálisis, Ed. Siglo XXI, México, 1986.
- Braunstein, Néstor et.al. Psicología: Ideología y ciencia, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- Braunstein, Néstor. Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan), Ed. Siglo XXI, México, 1980.
- Braunstein, Néstor. et. al. La transferencia en: La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan, Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- Bravo, Ma. Teresa. "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas". El fracaso escolar, CESU-UNAM, México, 1988.
- Bustos, Dalmiro. El test sociométrico, Ed. Vancu, Buenos Aires, 1980.
- Cappon, Jorge G. El movimiento de encuentro en psicoterapia de grupo, Ed. Trillas, México, 1984.
- Cappon, Jorge G. Investigación en psicoterapia analítica de grupo: Transparencia del terapeuta y correlaciones entre beneficio popularidad y poder. Tesis de Doctorado UNAM, México, 1978.
- Castells, Manuel y E. de Ipola. Epistemología y Ciencias Sociales, UAM - I, México, 1983.
- Cervini, Rubén y Emilio Tenti. "La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: Un estudio exploratorio en E. Tenti et. al. Expectativa del maestro y práctica escolar, UPN, México, 1986.
- Cifali, M. Freud Pédagogue? Intereditiones, Paris, 1982.
- Corenstein. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: Análisis de algunas investigaciones en el salón de clases" Emilio Tenti et. al. Expectativa del

- maestro y práctica escolar, UPN, México, 1986.
- Cottet, Serge. *Freud y el deseo del psicoanalista*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 1984.
- Delamont, Sara. *La interacción didáctica*, Ed. Cincel Kaspelusz, Madrid, 1985.
- Deleule, Didier. *La Psicología, mito científico*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1972.
- Devereux, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1987.
- Díaz Barriga, Angel. "Abordaje del registro de material en un proceso grupal". Armando Bauleo et.al. *La propuesta grupal*, Ed. Folios, México, 1986.
- Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow. *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, 1988.
- Fedida, Pierre. *Diccionario de Psicoanálisis*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.
- Ferry, Giles. *El psicopsicólogo en clase*, Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- Ferry, Giles. *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa.*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1977.
- Ferry, Giles. *El trayecto de la formación*, Ed. Paidós, México, 1990.
- Fiero, Cecilia. et. al. *Más allá del salón de clases*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1989.
- Filloux. "Psicoanálisis y Educación: puntos de referencia" en: *Cero en conducta (México)*, enero-febrero 1988, núm 10.
- Filloux. Janine. *Du entrat pédagogique, le discours inconscient de l'école.*, Dinod, 1974.
- Filloux. Janine. "Clinique et pédagogique" en: *Reveu Francaise de Pedagogie*, (Paris), 1983, núm. 64.
- Foucault, Michael. "El sujeto y el poder" en: Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow. *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, 1988.
- Fontenele, Laéria. "Pedagogía y discurso del deseo en: *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación*, ENEP-Aragón, MPxico, 1990.

- Freud, Ana. *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Ana. *Pasado y presente del psicoanálisis*, Ed. Siglo XXI, México, 1985.
- Freud, Sigmund y Oskar Pfister. *Correspondencia*, F.C.E. México, 1966.
- Freud, Sigmund. "Sobre la psicología del colegial" (1914), *Obras Completas*, Vol. 13, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Estudios sobre la Histeria*, *Obras Completas*, Vol. II, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Fragmento de análisis de un caso de histeria*, *Obras Completas*, Vol. VII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Introducción al Narcisismo*, *Obras Completas*, Vol. XIV, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *La dinámica de la transferencia*, *Obras Completas*, Vol. IV, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *La interpretación de los sueños*, *Obras Completas*, Vol. IV, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica*, *Obras Completas*, Vol. XI, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Más allá del principio del placer*, *Obras Completas*, Vol. XVIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Psicología de las masas y análisis del yo*, *Obras Completas*, Vol. XVIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*, *Obras Completas*, Vol. XVI, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Recuerdo, Repetición y elaboración*, *Obras Completas*, Vol. XVI, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. *Sobre la dinámica de la transferencia*, *Obras Completas*, Vol. XII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.

- Freud, Sigmund. "34a. conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones" en "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1993)" *Obras Completas*, Vol. 22, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, Sigmund. 27a. Conferencia. La transferencia" *Obras Completas*, Vol. 22, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.
- García, Guillermo. *La educación como práctica social*, Ed. Axis. Argentina, 1975.
- Gay, Peter. Freud. *Una vida de nuestro tiempo*, Ed. Paidós, México, 1989.
- Gerber, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en R. Glazman, *La Docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP-El Caballito, México, 1986.
- Gerber, Daniel. "La pedagogía o el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)" en M. Bicecci, et. al. (comp.) *Psicoanálisis y educación*, UNAM, México.
- Gilbert, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*, Ed. Grijalbo, México, 1986.
- Giroux, H. "Hacia una nueva sociología del Curriculum", Tr. Dir. Gral. de Planeación, SEP, México.
- González, José de Jesús. *La fortaleza del psicoterapeuta: La contratransferencia*, Ed. IIPES, México, 1989.
- Grego, Beatriz. *Estudios psicoanalíticos*, Ed. Litoral, Buenos Aires, 1986.
- Hammer, Emmanuel, et. al. *Tests Projectivos gráficos*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1984.
- Heather, Nick. *Perspectivas radicales en Psicología*, Ed. CECSA, México, 1978.
- Heredia, Cristina y A. Valenzuela. "Estudio de caso". *Inducción a la Psicología Científica. Antología Metodológica*, UNAM, México, 1991.
- Hidalgo, Juan Luis. *La investigación educativa. Una estrategia constructivista*, Paradigmas ediciones, México, 1992.
- Ibañez, Jesús. *Más allá de la Sociología. El grupo discusión: Técnica y crítica*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979.
- Kaës, René y Didier Anzieu. *Crónica de un grupo*, Ed. Gedisa,

México, 1989.

- Kaës, René, et. al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1987.
- Kelly, G. A. *The psychology of personal constructs*, Norton, New York, 1955.
- Kerlinger, Fred N. *Investigación del comportamiento*, Ed. Interamericana, México, 1975.
- Kojeve, A. "La dialéctica del amo y el esclavo" en Hegel, Ed. Pléyade, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques. "La dirección de la cura y los principios de su poder", *Escritos I*, Ed. Siglo XXI, México, 1971.
- Lagache, Daniel. *La teoría de la transferencia*, Ed. Nuova Visión, Buenos Aires, 1980.
- Lapassade, George. "El movimiento institucionalista". *Socioanálisis y potencial humano*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1980.
- Lapassade, George. et. al. "Los 'stages' de formación psicosociológica. Los seminarios de formación" *La psicosociología en sus aplicaciones*, Ed. Marova, Madrid, 1971.
- Laplanche y J. B. Pontalis, *Diccionario de psicoanálisis*, Ed. Labor, Barcelona, 1971.
- Levy, Sidney. "Dibujo proyectivo de la figura humana" en: Emmanuel Hammer, et. al. *Tests Proyectivos gráficos*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1984.
- Loureau, René. "El campo o la implicación: ¿Cuál paradigma?" *La Santa Familia (Boletín del seminario de análisis institucional de Paris VIII)*, (Paris, No. 10, Junio 1988 (Tr. Diana Carbajosa).
- Luchina, Isaac. et. al. *El grupo Balint*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982.
- Lucio, Emilia. *Una guía práctica para la elección de tema de tesis en psicología clínica*, UNAM, México, 1990.
- Lurcat, Lilian. *El fracaso y el desinterés escolar*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1979.
- Mannoni, Maud. *La Educación imposible*, Ed. Siglo XXI, México,

1981.

- Mannoni, Maud. *La teoría como ficción*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1980.
- Mannoni, Octave. "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)" *Un comienzo que no termina*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982.
- Marcelo, Carlos. "El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica". *El estudio de caso en la investigación y formación del profesorado*, Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1991.
- Mardones, J. N. y N. Ursúa. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Ed. Fontamara, México, 1987.
- Maisonneuve, Jean. *La dinámica de los grupos*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981.
- Mauco, George. *Psicoanálisis y educación*, Ed. Carlos Lohé, Buenos Aires, 1969.
- Michaud, G. *Análisis institucional y pedagogía*, Ed. Laia, Barcelona, 1972.
- Miller, J. A. y T. Herbert. *Ciencias Sociales: Ideología y Conocimiento*, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- Miller, Jacque-Alain *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan*, Ed. Ateneo de Caracas, Caracas, s. f.
- Millot, Catherine. *Freud antipedagogo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- Nash, Roy. *Classrooms Observed. The teacher's perception an pupil's performance*, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- Nassif, Ricardo. *Teoría de la Educación*, Ed. Cincel-Kapelusz, Bogotá, 1985.
- Neill, A.S. *Summerhill*, F.C.E., México, 1985.
- Novoa, Victor. *La transferencia: su conceptualización y desarrollo en la obra de S. Freud y Jacques Lacan*, (Tesis de Maestría), UNAM, México, 1987.
- O'Donell, P. *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.

- Ouri y A. Vázquez. *Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI*, México, 1976, p. 238.
- Paez, Rodrigo. "En torno al vínculo pedagógico" en M. Biceccil, et. al. *Psicoanálisis y Educación*, UNAM, México, 1990.
- Pasternac, Marcelo. "Introducción al problema de los métodos en Psicología". N. Braunstein, et. al. *Psicología: Ideología y Ciencia*, Siglo XXI, México, 1979.
- Pichón-Riviere, Enrique. *El proceso grupal*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981.
- Pichón-Riviere, Enrique. *Teoría del Vínculo*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- Postic, Marcel. *La relación educativa*, Ed. Narcea, Madrid, 1982.
- Predevechni et. al. *Psicología Social*, Ed. Cártago, México, 1979.
- Programa para la modernización educativa (1989-1994), Poder Ejecutivo Federal, México, 1989.
- Psicología Clínica, Facultad de Psicología División de Estudios de Posgrado, Instructivo de información general sobre los cursos de especialización, maestría y doctorado, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1985.
- Ramírez, Grajeda Beatriz. et. al. *Discusión colectiva entre trabajadoras*, SITUAM, México, 1987, (Cuadernos de Formación Sindical).
- Ramírez, Grajeda Beatriz. "Hacia la constitución psíquica del sujeto" en: Anzaldúa R., et. al. *La constitución social del sujeto. El proceso de socialización*, UPN, México, 1991.
- Ramírez, Grajeda Beatriz. *La técnica psicoanalítica y su incidencia en la empresa. Los imaginarios de una profesión en los albores del siglo XXI*. UAM-A, México, 1994.
- Rebant, Claude. "La ilusión pedagógica" en Jose A. Serrano (comp.). *El campo pedagógico: Ilusión e investigación*, ENEP-Aragón, México, 1990.
- Remedi, et al. *La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro* *Perfiles Educativos* (México), Julio-septiembre 1987, núm. 37.
- Remedi E., Aristi. et. al. *Supuestos de la Identidad del docente*, DIE, México, 1989.

- Reyes, Ramiro. "El psicoanálisis y la formación de los maestros" en: M. Bicecci et. al. *Psicoanálisis y Educación*, UNAM, México, 1990.
- Rosental, Robert y L. Jacobson. *Pygmalión en la escuela*, Marova, 1980.
- Safouan, Moustapha. *La transferencia y el deseo del analista*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1989.
- Sastre, C.L. *La Psicología, red ideológica*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.
- Serrano, J. A. "Psicoanálisis y enseñanza". *Antología de Psicología Educativa*, ENEP-Aragón, s. f.
- Sobrado, Enrique. "La observación del observador" ¿Un problema de la técnica?. Armando Bauleo (comp.) *Grupo Operativo y Psicología Social*, Ed. Imago, Montevideo, 1980.
- Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*, Ed. Fontamara, Barcelona, 1987.
- Tosquelles, F. *Estructura y reeducación terapéutica*, Ed. fundamentos, Madrid, 1973.
- Vilar, Eugenia. "El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación social. *Tramas. Revista de Psicología*. (México), UAM-X, No. 1 Diciembre 1990.
- Watzlawick, Paul. *Teoría de la Comunicación Humana*, Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires.
- Winkler, Jaime. "Autoridad y autoritarismo en los procesos institucionales y grupales" en: *Política y Cultura*.
- Winkler, Jaime. *El grupo operativo en la formación universitaria del psicólogo clínico*, (Tesis de Doctorado), Universidad de Paris VII.
- Zarzar, Carlos. "Conducta y aprendizaje", *Antología del Curso: Introducción a la coordinación de los grupos de aprendizaje*, CISE-UNAM, México, 1983.
- Zemelman, Hugo (Comp.). *Método y Teoría del conocimiento. Un debate*. *Revista Mexicana de Sociología*. (México), UNAM, Año XLIX, No. 1, Enero-Marzo, 1987.
- Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría*, Ed. Universidad de las Naciones Unidas y Colegio de México, México, 1987.

Ziziensky, D. (Comp.) *Métodos de Investigación en Psicología y Psicopatología*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.

Zuñiga, Rosa Ma. "Un imaginario alienante: La formación de los maestros" en M. Bicecci, et. al. *Psicoanálisis y Educación*, UNAM, México, 1990.