



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

## LA ENSEÑANZA DEL PSICOANALISIS Y SUS SIGNIFICACIONES SOCIALES EN EL AULA

*PO 1437/97*  
*E. 2*

### REPORTE DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :  
ADRIAN CABRERA VARGAS

ASESORES:

LIC. JOSE VELASCO GARCIA  
LIC. TERESA PANTOJA PALMEROS  
LIC. MARIO DIAZ CONTRERAS





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## *Agradecimientos....*

A mis padres.....por el apoyo que siempre me han brindado buscando siempre mi bienestar...

A mis hermanos.....porque han representado un motor que me impulsa siempre a continuar...

A Myriam.....por estar siempre conmigo en las buenas y en las malas...por impulsarme y apoyarme en todo momento incondicionalmente...por ser una excelente persona y compañera...

A Lorena.....por su amistad y apoyo...

A Leticia Salgado y Gabriel...por darme una mano cuando la necesité...

A los grupos y docentes que nos permitieron desarrollar esta investigación...

A mis asesores:

Lic. José Velasco  
Lic. Teresa Pantoja  
Lic. Mario Díaz

Por los conocimientos y tiempo dedicados a la elaboración de este trabajo y por representar ejemplos a seguir para mi.

A todos los que de una u otra forma intervinieron en la elaboración de este trabajo...

## **ÍNDICE.**

	<b>pág.</b>
<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo I. Lo cuantitativo y cualitativo en la investigación.</b>	<b>6</b>
1.1. Investigación cuantitativa.	7
1.2. Investigación cualitativa.	13
1.2.1. Investigación cualitativa en la institución escolar.	20
1.3. Modalidades de la investigación cualitativa.	22
1.3.1. Entrevista en profundidad.	23
1.3.2. Análisis de documentos.	28
1.3.3. Etnografía y observación participante.	29
1.4. Observación participante en el aula.	39
Notas	44
<b>Capítulo II. El modelo de Psicología Iztacala.</b>	<b>47</b>
2.1. Contexto de surgimiento.	47
2.2. Principios del curriculum y enseñanza modular.	51
2.3. Formación de profesores.	58
2.4. Cronología.	64
Notas	69

<b>Capítulo III. La enseñanza del Psicoanálisis en la universidad.</b>	<b>70</b>
Notas	80
<b>Capítulo IV. Metodología.</b>	<b>81</b>
<b>Capítulo V. Resultados.</b>	<b>88</b>
5.1. Análisis de resultados.	113
<b>Conclusiones.</b>	<b>124</b>
Notas	137
<b>Bibliografía.</b>	<b>138</b>

## RESUMEN

Partimos de la idea de que la formación en Psicoanálisis debe contemplar el análisis personal, el acercamiento a la teoría y la supervisión de casos. También tomamos en cuenta que el asunto de la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad es una cuestión polémica sobre la cual el propio Freud hizo señalamientos interesantes. En particular, en la ENEP-Iztacala ha sido en varias ocasiones un tema de discusión. Nuestro objetivo en la presente investigación fué el de comprender los significados que puede tener la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad, específicamente abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, donde el tema principal era el Psicoanálisis. Para la exploración y análisis de tal proceso elegimos el enfoque de la investigación cualitativa, y en especial la técnica de observación participante. Para realizar ésta investigación se observaron 4 grupos de séptimo semestre de la carrera de Psicología en la ENEP-Iztacala. Dentro de cada grupo se contó con la presencia de un observador para llevar los respectivos registros a lo largo de un semestre. Se contó con una guía de observación que contemplaba: relación alumno-conocimiento, alumno-docente, alumno-alumno y finalmente el vínculo del grupo con el observador. Para la sistematización de los datos se planteó un ordenamiento por grupo, y se dió lugar a una taxonomía con tres modalidades: relación observador-grupo, relación grupo-saber, y estilo docente. A partir de éstas tres modalidades se pudo ver que hubieron rasgos compartidos y diferencias en los 4 grupos. Una rasgo común encontrado en los grupos fué que el docente aparece como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cabe resaltar que los docentes explícitamente proponían al grupo ser más activos, pero los alumnos implícitamente demandaban un tipo de enseñanza más tradicional.

## **INTRODUCCIÓN**

La cuestión de la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad ha sido un tema dilemático desde la aparición de ésta disciplina, es entonces interesante e importante explorar éste proceso que tiene lugar en nuestra escuela.

Desde sus inicios la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, ha tenido arraigado en lo formal un curriculum con contenidos esencialmente extraídos de la corriente conductista, a pesar de esto se ha venido presentando una apertura a otros discursos, una pluralidad de saberes, entre ellos se ha encontrado al Psicoanálisis como una corriente de pensamiento y como un enfoque de la realidad con bases teóricas y metodológicas, epistemológicamente distintas a las que constituyen a otras muchas posturas en Psicología. Esto, aunado a que en la universidad sólo se contempla el aspecto teórico del Psicoanálisis dejando de lado la experiencia clínica, la supervisión y el indispensable análisis propio, aspectos esenciales para la formación como psicoanalista, genera en lo personal, cierta inquietud en el sentido de querer explorar qué es lo que ha sucedido y sucede con éste saber en nuestra institución y, por ende cómo se enseña o transmite en las aulas de clase. En torno a éste proceso de transmisión giró la presente investigación.

Quiero resaltar que la elección de éste trabajo relacionado en mucho con el Psicoanálisis tuvo que ver con un interés personal hacia este mismo saber, que fue surgiendo a partir de los primeros contactos con algunos conceptos teóricos y metodológicos que tuvieron lugar a lo largo de la carrera en la ENEP-I, pero también por la inquietud de querer saber sobre un proceso académico por el cual tuve un recorrido. Es así que al ver la oportunidad de realizar mi trabajo de tesis relacionado con éste saber resultaba una idea atractiva e interesante. Tal oportunidad se presentó al enterarme de un proyecto de investigación que daba a los estudiantes la opción de trabajar con algunos tópicos de dicho saber.

El proyecto general titulado: "La enseñanza del Psicoanálisis en la universidad. Psicología Iztacala. Historia de un caso", contemplaba 3 fases que conformaban su metodología, tales fases fueron: 1) La observación participante en las clases de Psicoanálisis; 2) Las entrevistas en profundidad a los docentes que enseñaban o enseñan Psicoanálisis; y 3) El análisis de documentos, donde se incluían las tesis para obtener el grado de licenciatura con algún tema relacionado con el Psicoanálisis y el análisis de los programas de estudio de la carrera de Psicología, particularmente los que contenían también algún contenido del mencionado saber.

Debo mencionar que una de las fases previas, trabajada en los seminarios iniciales, fue el reconocimiento del marco conceptual. En éste sentido la investigación cualitativa y la historia y situación del currículum de Iztacala configuraron los aspectos teóricos y metodológicos para aproximarnos a la cuestión de la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad, tema sobre el cual giró la investigación y al cual se dedica un capítulo. Es necesario aclarar que tanto el apartado de currículum, particularmente el de Iztacala, como el dedicado a la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad, fueron dos textos que tienen la intención de apoyar y enmarcar el contenido esencial de ésta investigación, que fue primordialmente metodológico.

En lo particular, mi interés se centró en la primera de las fases, es decir, en lo relativo a las observaciones de las clases de Psicoanálisis con la técnica de observación participante, derivada ésta de la Etnografía y de la Antropología, y relacionada con la investigación cualitativa. En tal técnica los informantes clave fueron tanto los alumnos como el docente, a quienes el observador explicó el papel que jugaría sin dar más detalle. El centro de observación fue el tipo de relaciones que se suscitaron en el proceso de la clase. Así la relación alumno-alumno, alumno-docente, alumno-saber, fueron igualmente importantes que la relación profesor-saber, alumno-currículum y docente-currículum, aunque fue también importante la implicación de investigador en el proceso de observación. Finalmente las observaciones fueron transcritas inmediatamente después de terminadas cada una de las clases.

Nuestra mirada y nuestra escucha arribaron a lugares y relaciones sociales dentro del ámbito universitario, buscando relacionar los actos y productos de los sujetos con estructuras sociales, culturales y simbólicas, para buscar los soportes de esos actos, a manera también de entretener ideas acerca de las relaciones entre acciones e intenciones latentes de aquellos que pretenden enseñar o aprender Psicoanálisis. Para nosotros el ámbito de las significaciones fue en suma importante, tuvimos presente lo que menciona Ricoeur (1983) en relación a que el ser quiere decir sustancia, cualidad, cantidad, tiempo, lugar y otras cosas, que nos arrojan significaciones múltiples, o múltiples sentidos de las significaciones. Multiplicidad que denota la complejidad de las relaciones internas y externas presentes en el sujeto. Nosotros nos dirigimos a la identificación de algunos sentidos que conviven en la institución, particularmente, en las clases de Psicoanálisis. Quiero expresar también que el contacto con la investigación cualitativa representó un encuentro por demás interesante al darme cuenta de su forma de investigar un fenómeno social, ya que se tomaron muy en cuenta las perspectivas de los actores examinados, así como la manera en que experimentaban el proceso, sus ideas, actos, concepciones, etc. y sus significados sociales. Así, el objetivo del presente reporte de investigación fue: **Explorar y analizar las significaciones sociales dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.**

A partir de lo vivido en las clases de Psicoanálisis en la ENEP-I, pudimos observar que la dinámica grupal y las relaciones antes mencionadas pasaron por varios momentos y tomaron distintas formas, en ocasiones contradictorias o paradójicas. Lo cual parecía configurar una realidad compleja en relación a lo que sucedía con la presencia del Psicoanálisis puesto en juego en una situación de enseñanza-aprendizaje en la ENEP-I. Resultó interesante observar al docente con su estilo de enseñar y con su estrategia didáctica y la relación establecida entre el alumno y el saber puede ser percibida como un encuentro donde el aspecto académico, el recorrido en el curriculum de Psicología Iztacalala y una dinámica propia del grupo, vestían y configuraban elementos aterrizados en el proceso que vivían en la clase.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda el tema de la investigación cualitativa, confrontada con el modelo cuantitativo en primer término para después señalar algunas aplicaciones a lo educativo. Se hacen asimismo algunos apuntes sobre el tema de la Etnografía, enfoque que dio la pauta para trabajar lo relativo a la observación participante, su técnica de recopilación de datos más importante. En el segundo capítulo se trabajan algunas cuestiones sobre curriculum de Iztacala y su contexto de surgimiento y un apartado dedicado a la formación de profesores. En el tercer capítulo se hacen algunas consideraciones concernientes a la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad. En el cuarto capítulo se explica la metodología utilizada para la realización de la investigación incluyendo el recorrido propio en el desarrollo de las fases de la investigación general y de la propia. En el quinto capítulo se presentan los resultados y el análisis de los mismos, donde a partir de lo observado se elaboraron categorías con algunas escenas, el análisis incluye interpretaciones a manera de preguntas e hipótesis de reflexión considerando lo encontrado. Finalmente en las conclusiones se contemplan ideas referentes a los anteriores capítulos así como algunas conclusiones relativas a las significaciones sociales en el aula de clase.

# **CAPÍTULO I.**

## **LO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN.**

La investigación ha venido siendo una actividad donde la intención principal es el conocimiento y comprensión de los fenómenos que componen a nuestra realidad social, material e individual. En tal realidad existen seres humanos que actúan y se relacionan en distintas instituciones tales como la familia, la iglesia, el estado, la escuela, etc. donde cada una de éstas tiene características propias, pero son interdependientes unas de otras, es decir, cada institución tiene determinados procesos sociales que configuran los imaginarios sociales de grupos o de individuos, y éstos a su vez actúan y se relacionan en función de su historia individual conformada a través de su recorrido total o parcial por tales instituciones a lo largo de su vida. Cuando el sujeto llega a una institución, hablemos de la escolar puesto que es la de nuestro interés, se inserta en un proceso social donde existen imaginarios, implícitos, simbolismos y cuestiones ocultas o latentes. Este sujeto como ser social actúa y se relaciona en función tanto de su historia individual como de éstos procesos sociales e institucionales. Es de esperarse por tanto, que éste individuo inserto en una institución escolar, nos puede dar cuenta con su hacer o su decir intencionadamente o no, del proceso que vive y cómo lo vive.

La complejidad de la institución escolar es evidente, y al respecto, la investigación ha hecho esfuerzos por encontrar un método que permita el ingreso a ella, conocerla y entenderla mejor. Pero si bien para entenderla los aspectos superficiales o aparentes son importantes, también lo son los aspectos ocultos, implícitos, imaginarios y latentes que se juegan en los procesos sociales e institucionales del campo educativo.

En éste trabajo de investigación se tratará de explorar con el fin de conocer un poco más aspectos evidentes y ocultos, más aún éstos últimos ya que pensamos que también determinan el comportamiento social en relación a la enseñanza del Psicoanálisis en la

ENEPI. Para tal efecto hemos elegido los supuestos metodológicos de la investigación cualitativa, ya que, como veremos, ésta tiene en su paradigma, la posibilidad de ingresar a aspectos que la apariencia cubre y que son importantes para la mejor comprensión del fenómeno, además, nos proporciona elementos importantes para abordar una realidad social compleja configurada por una institución escolar como la ENEPI.

En lo que hemos mencionado hasta ahora se ha percibido que hay un paradigma que hace énfasis en lo superficial y aparente, en lo cuantitativo, y otro donde toman más relevancia aspectos ocultos, e incluso más subjetivos del ser humano en sociedad. Este último paradigmas es el cualitativo, así, se hace necesaria una revisión general de ambos, enfatizando, claro, el segundo en virtud de nuestra estructura de trabajo y tipo de investigación.

### **1.1 INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.**

Es necesario primeramente considerar, como lo hacen Cook y Reichardt (1986), que tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa son paradigmas. Un paradigma para ellos es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de éste mundo. Es a la vez una guía para los profesionales de las disciplinas ya que indica cuáles son los problemas con la que se enfrenta. También orienta hacia un esquema aclaratorio encarnado en modelos y teorías que pueden situar a los problemas en un marco de posible enfrentamiento. El paradigma establece criterios para el uso de herramientas apropiadas o metodología en la resolución de enigmas disciplinarios. En síntesis: el paradigma es una visión del mundo y un modo de desmenuzar la compleja realidad proporcionando una epistemología donde las tareas precedentes son principios organizadores del trabajo disciplinario. Con esto podemos ver que la elección de un paradigma para realizar una investigación implica una conceptualización de la realidad y la forma de estudiarla.

Inicialmente haremos un recorrido, aunque no exhaustivo, de los paradigmas cuantitativo y cualitativo no para crear más polémica ni para compararlos, si no que se tratará de explicar cómo el paradigma cuantitativo tiende a distorsionar y simplificar en exceso realidades sociales complejas desechando cuestiones que el paradigma cualitativo retoma, estudia y analiza. Al presentar éstos dos paradigmas es necesario aclarar que su relación de uno con el otro no es de contradicción, sino de complementariedad.

Cook y Reichardt citan a Reicken, quien es partidario de la investigación cuantitativa y la experimentación. Dicen que los experimentos conducen a establecer relaciones causales más claras, éste proceso de diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado. Cuando las condiciones no son problemáticas, y cuando se resuelven dilemas por quien diseña la investigación, la experimentación es entonces el método preferible para obtener datos válidos y fiables.

Blouet-Chapiro y Ferry (1991), quienes critican al experimentalismo aplicado a la pedagogía, dicen que tal corriente tiene sus bases en el modelo hipotético-deductivo aplicado a las ciencias físicas y naturales. Esta concibe a la realidad, coincidiendo con Yurén (1990), como demasiado compleja, no siendo posible abarcarla en todos sus aspectos. Es por esto que tal realidad debe ser segmentada con el fin de aislar algunos aspectos para poder ser estudiados y tener un mejor control de las variables. A partir de esos aspectos se trata de descubrir la estructura (que sólo es una parte de la realidad) y se explica por leyes y teorías, representándose a su vez mediante modelos.

Yurén continúa diciendo que cuando se tiene un modelo, que representa un cuerpo de conocimientos, se compara con la realidad mediante la observación y la experimentación. De aquí surgirá un problema que dará origen a una hipótesis. Cuando el experimento confirma la hipótesis, se procede entonces a relacionar sistemáticamente las leyes resultantes de la comprobación de las hipótesis, formándose así una teoría. A partir de ésta se construyen nuevos modelos que permitan comprender la teoría y corroborarla, y así empieza nuevamente el proceso. Para finalizar Yurén dice que los modelos permiten

comprobar las teorías y surgen nuevas preguntas, estando así el investigador en constante acción.

Por su parte, Blouet-Chapiro y Ferry, y de acuerdo a lo anterior, dicen que el modelo experimentalista trata de reducir el número de variables que constituyen al fenómeno para tener un control mayor sobre éstas. Los resultados deben ser susceptibles a reproducir en otra situación y pueden ser generalizables y por tanto, se pueden usar también para predecir situaciones. Así, el paradigma cuantitativo posee una concepción positivista guiada por el modelo hipotético-deductivo, es particularista y objetivo, aspectos propios de las ciencias naturales. Y vale señalar que se presta poca atención a los estados subjetivos de los individuos, el control y la medición son característicos de éste paradigma.

La postura del investigador trata de ser al margen de los datos, tomándose una perspectiva desde fuera del fenómeno que estudian con el fin de eliminar subjetividades del investigador. Se trata de que éste influya lo menos posible con su presencia, ideología, presupuestos, deseos e historia individual para no alterar sus observaciones o distorsionar el fenómeno.

Ante todo esto, los autores siguen expresando que la concepción implícita de la realidad es una realidad estable, de la cual, y de un modo casi automático, se puede alcanzar un conocimiento casi objetivo gracias al estudio del mundo social y natural. Se afirma que las ciencias naturales y sociales comparten una metodología básica semejante, no en virtud de la materia de que se ocupan, sino en virtud de que utilizan la misma lógica de indagación y procedimientos similares de investigación. Los positivistas, insisten los autores, conciben un orden social mecanicista.

Cuando éste paradigma obtiene información a partir de anotaciones, y cuando quiere transmitir las, generalmente traduce los datos en números, contándolos y midiéndolos. Así, para Filstead (1986) "...el investigador que sigue el paradigma cuantitativo se interesa por

descubrir, verificar o identificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo." (1)

La elección de sujetos es aleatoria, utiliza técnicas de muestreo para minimizar el efecto de las variables que podrían influir en la investigación. Generalmente utilizan un grupo control y los datos son recopilados con cuestionarios, entrevistas estructuradas con preguntas prefijadas. Para analizar la información se emplean diversos métodos estadísticos con el fin de establecer relaciones y correlaciones entre variables.

Por su parte Montero (1984), dice que en términos generales la investigación cuantitativa se caracteriza por ser rigurosa, científica, objetiva, empírica y verificable. La rigurosidad en la metodología impera para determinar el tipo de preguntas o variables que se estudiarán.

La investigación puede ser tanto en el laboratorio como en el campo, siempre y cuando las variables sean controladas neutralizando a su vez las subjetividades del investigador, ya que éste debe tener una posición neutral sin intervenir en el proceso.

A todo lo anterior uno se puede preguntar: ¿qué pasa con éste paradigma y su concepción del mundo cuando intenta investigar al hombre inmerso en un proceso social -y en relación a neutro tema- dentro de una institución educativa? o también: ¿qué implicaciones tiene cuando un hombre estudia a otro hombre de acuerdo a la postura positivista?. Esto sabiendo de antemano que en un grupo social circulan elementos que escapan a la visión superficial, tales como los aspectos implícitos, imaginarios o fantasías sociales que se van formulando toda vez que se encuentran circulando en una institución y en los grupos sociales, de lo cual difícilmente el investigador, como ser humano inmerso también en un proceso, puede escapar u ocultarlo, es decir, no se puede negar la humanidad del investigador y su vida interna. La realidad institucional conformada por un proceso social configurado por individuos es estructurada y a la vez estructura a los mismos actores y sus interacciones. Cuando el investigador científico pretende entrar a tal

complejidad para estudiarla en el escenario natural se ve influido por el proceso y a la vez él influye. Al estar inmerso en el campo de estudio, y hablemos que el campo se constituye esencialmente por humanos sujetos a procesos sociales, el investigador trata de negar su humanidad creyendo que su subjetividad, esencia del ser humano, puede alterar la situación observada e impide ver la "verdad" del fenómeno.

Quizás la tradición científica ha querido extrapolar sus métodos al estudiar fenómenos sociales o psicológicos, y en éste intento se ha quedado o se ha dado cuenta de sus deficiencias al querer hacerlo. Y es que, como lo expresan Cook y Reichardt, han tenido lugar a lo largo de la historia, rápidos cambios sociales en las instituciones a partir de los siglos XVIII y XIX, y esto indujo a los pensadores a poner en tela de juicio el método científico como es utilizado para comprender al ser humano.

También Blouet-Chapiro y Ferry señalan al respecto que cuando el esquem experimentalista se enfrenta a una práctica social surgen problemas, ya que no se pueden reproducir situaciones sociales ni se puede tener un control total sobre las variables. Cuando se trata de comprender una acción o un proceso y analizar el complejo juego de las interacciones sociales y personales, el investigador científico se guía más por su intelecto y en virtud de esto se siente más apto para la comprensión de lo que sucede, su neutralidad guiada por la voluntad implica más inhibición y cerrazón que apertura y creatividad.

Filstead por su parte explica que "...debido a los supuestos que el paradigma cuantitativo elabora acerca de la vida social y el enfoque que adopta a través de la comprensión de la vida social, ha sido incapaz de llegar al significado de las interacciones y de los procesos que ha estado examinando. No cabe inferir un significado de un acontecimiento de datos que no poseen ésta dimensión de información. Una caracterización de la vida social desprovista del significado objetivo de éstos acontecimientos para los participantes violenta la imagen del hombre al que representa no sólo como modificador, sino como creador de su mundo." (2)

Blouet-Chapiro y Ferry añaden que cuando se quiere estudiar y explicar un fenómeno social desde la postura positivista se puede llegar a desubicar y despersonalizar tal fenómeno. Desubicar a los fenómenos quiere decir que se tratan de constituir como objetos fuera de todo contexto espacial, temporal e institucional. Despersonalizarlos quiere decir que se trata de eliminar sistemáticamente el impacto de la personalidad, en el caso de la escuela, de los enseñantes y de los alumnos en el desarrollo del proceso estudiado.

El mundo es cambiante y dinámico y esto debería tomarse en cuenta para considerar una u otra metodología, al respecto, Montero nos dice que en la investigación cuantitativa se consideran uno o más problemas, para los cuales se plantean soluciones. Da la impresión de que no se concibe a la realidad como cambiante, donde cada momento se da en un espacio sociohistórico, temporal y espacial único, a lo cual la investigación y su método se debe adecuar.

Quizás el paradigma cuantitativo quiere formarse un enfoque de la vida social, sin tomar en cuenta el significado de las interacciones. Al respecto Cook y Reichardt expresan que ciertamente el contexto confiere significado al objeto o a la acción o quizás a la inversa. Blouet-Chapiro y Ferry comentan al respecto que el experimentalismo al mostrarse como neutro, independiente de toda finalidad, se puede presentar también como una función represiva en el plano individual e institucional. Así, no se puede afirmar que las actividades de investigación escapan a toda determinación política y social remitiéndose sólo a una racionalidad. En la institución educativa, el investigador y el enseñante se inscriben en un sistema socio-institucional donde la problemática encontrada, la metodología empleada y las conclusiones enunciadas tienen una significación relacionada con una política de educación, lo cual implica que los procesos sociales e individuales son imprevisibles en tanto que la realidad es dinámica. Según los autores, el control ejercido por el experimentalismo y el papel que se le asigna a la investigación, proceden de una concepción de cambio social que excluye el cuestionamiento y la aceptación de lo

imprevisible y la sorpresa. Esta concepción de cambio determina la problemática de la investigación y no a la inversa.

En síntesis podemos ver que el modelo experimental y científico en general tiene una concepción del mundo que imposibilita la comprensión y la búsqueda de significados para un mejor entendimiento de la realidad social. Pero ahora expliquemos un paradigma que, de acuerdo a nuestro objetivo de investigación, es el más pertinente metodológicamente hablando. Tal paradigma es el cualitativo, donde la dimensión psicológica y los sentidos de las acciones están presentes en una institución escolar, en alumnos, profesores, grupos y hasta en los propios investigadores, cuyas acciones orientan la marcha del trabajo, y los cuales se encuentran en un tejido de transformaciones y eventos que se encadenan o interfieren unos con otros. Debe buscarse un método donde esa complejidad aparezca un poco más clara para así comprender más el fenómeno de la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEPI.

## **1.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

Hemos visto como el paradigma cuantitativo no ha podido, cuando se trata de un fenómeno social, dar sentido comprensivo a las interacciones y procesos examinados así como ha sido incapaz de llegar al significado de las acciones y los procesos.

El paradigma cualitativo posee características que posibilitan en gran medida el abordaje de éstos aspectos ya que se toma en cuenta el hecho de que un hombre que estudia a otro, en una situación determinada, comparten como seres sociales imaginarios; están sujetos a procesos políticos e ideológicos que configuran consciente o inconscientemente su actuar social e individual. Así, con una metodología cualitativa se posibilita un mayor entendimiento y comprensión de las características de este paradigma, aquí veremos algunas de tales características, así como también veremos que entre los métodos cualitativos se encuentra la etnografía, las entrevistas en profundidad y la observación participativa, temas que son parte de nuestra metodología. Así como también

dedicaremos una parte a revisar lo que es el análisis de documentos, que puede ser considerado como parte del paradigma cualitativo. Pero nos extenderemos un poco más con la técnica de recopilación de datos principal de la etnografía, es decir, la observación participante, teniendo en cuenta que éste trabajo de investigación trata de la observación participante en el aula de clase. Cabe destacar, que algunos de los autores siguientes han manejado la investigación cualitativa en instituciones escolares, cuestión que consideramos conveniente, en virtud de nuestro objetivo y campo de estudio.

Cook y Reichardt dicen que a diferencia del paradigma cuantitativo "Cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre sujetos, entre sí, y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de un lado variables imprevistas que en algún momento de desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo mas apropiado será partir de un enfoque cualitativo." (3)

Montero en su texto sobre la investigación cualitativa en el campo educativo, dice que éste tipo de investigación "Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, etc. tales como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe." (4)

Es decir, todas las acciones sociales e individuales para nosotros son importantes para una mayor comprensión. Esta se va dando junto con lo nuevo que surge en el proceso, lo que configura el momento sociohistórico del grupo. No se puede comprender al fenómeno, si se tiene una concepción estática de la realidad. Así, la investigación cualitativa, elabora interrogantes que se refinan en el proceso de investigación. Esto va de acuerdo con una concepción dinámica del mundo.

La investigación cualitativa puede dar la impresión de ser débil y subjetiva, sin validez. Sin embargo se ignora que esta posición refina y no verifica hipótesis como verdad única.

Taylor y Bogdan (1990), dicen que si hay un rigor, únicamente que éste difiere del propio de la postura positivista, si interesa la precisión de los datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, sino que se conduce con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados. En específico, se tiene relación con la fenomenología, donde considera que todas las organizaciones culturales y grupos, se conforman por actores inmersos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea, y que son esas interpretaciones de la situación que viven las que determinan su acción.

Montero apunta que "... a nivel de análisis, el proceso de llevar a cabo una investigación cualitativa es descubrir y describir como ciertas nociones/definiciones existen para la gente, cuál es la calidad de las interacciones, cómo un evento singular llega a ser relevante y funcional para las personas y cómo llegan a relacionarse éstos eventos en un contexto mayor." (5)

El término cultura es relevante para ella como producto y como proceso, considerada como proceso es donde se dan las relaciones sociales e interacciones, en éste sentido la etnografía comparte ésta concepción porque incluye conocimiento, creencia, moralidad, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad, y cómo éste es significativo e influye a su acción social. En algún sentido será relevante el término cultura en tanto nos aporte elementos para conformar nuestra postura metodológica y una concepción del mundo, al respecto Hoebel (1975), en su libro sobre antropología, define el concepto cultura como la que "...consiste en patrones explícitos e implícitos de comportamiento y que rigen al comportamiento, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo su plasmación en utensilios, el núcleo esencial de la cultura se compone de ideas." (6)

Para nosotros es interesante ésta concepción porque nos habla de que hay implícitos en una cultura adquiridos y transmitidos mediante símbolos, y habría que ver esos implícitos,

simbología, cuestiones que la investigación cualitativa con su metodología puede aportarnos, a diferencia de la postura cuantitativa, ya que al tratar de abordar tales implícitos y símbolos; se debe pasar a otro nivel, trascendiendo lo observado superficialmente en el fenómeno que nos concierne estudiar.

Montero al respecto dice que la realidad no es sólo lo que se ve, sino además lo que se interpreta y lo que no se dice. La cultura es dinámica e incluye un sistema de normas utilizado para percibir, crear, evaluar y actuar. A partir de este concepto de cultura queremos en nuestro trabajo ver como se actúa, dice o interpreta la realidad y el proceso vivido. Así, a partir de lo que vemos que se dice y hace, se ingresa a las motivaciones imaginarios, y porque no, fantasías e implícitos que guían la acción y den cuenta de cómo se vive un proceso, regido por normas y reglas implícitas y explícitas. Tratemos de abordar este nivel de la cultura mediante la metodología cualitativa. Según la autora existe un conocimiento sociocultural e histórico que guía el comportamiento de los participantes de un proceso en ciertos ámbitos y nosotros queremos ingresar a este conocimiento a través de la exploración del campo para conocer y entender más el proceso.

Al respecto, la metodología cualitativa nos puede ayudar en gran medida. El preguntar y el observar son la única forma de acceder a este nivel cultura, no por el mero hecho de hacerlo, sino para entender lo que ocurre, esto es fundamental en la observación participante.

Para la autora, la investigación cualitativa enriquece la visión del problema al adentrarse en la realidad e interpretación de los comportamientos observados, en su escenario natural, es aplicable tanto aspectos mas globales como a escenarios sociales mas reducidos. Analiza a su vez aspectos tanto manifiestos como latentes de interacción en el campo, ésta investigación es muy activa ya que se toman decisiones sobre lo investigable.

Se trabaja con definiciones de lo que es significativo, relevante y consciente para los participantes, pero también se trata de descubrir nuevos fenómenos, variables y relaciones

entre variables que no surgen de la conciencia de los participantes, esto lleva a redefinir interrogantes iniciales pero sin perder de vista el enfoque y profundizando más en el fenómeno.

Cook y Reichardt dicen que la investigación cualitativa, en este sentido recupera "El descubrimiento y la comprensión de significados personales presentes en el análisis de espacios en los que el sujeto es protagonista, o la construcción intersubjetiva de la realidad..." (7). Es de pensarse entonces, si el objetivo es explorar y comprender y además descubrir, que la flexibilidad de los métodos es la más adecuada solución y estos, pueden también legitimar procedimientos como la observación participante, la entrevista no estructurada y cualquier otra técnica que proporcione información variada, como lo puede ser el análisis de documentos.

Los autores explican varias características del método cualitativo de acuerdo con Filstead. Este método, postula una concepción global fenomenológica, inductiva, subjetiva, orientada al proceso y es propia de la antropología social, se busca comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, es decir, se debe tener una perspectiva desde dentro, muy próximo a los datos. La observación se orienta a los descubrimientos, a las exploraciones descriptivas e inductivas y en general, al proceso dinámico de la realidad.

El aspecto de comprensión de fenómeno es fundamental para Filstead, en este sentido los métodos cualitativos pueden ser definidos "Como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección."(8). El paradigma cualitativo posee un fundamento humanista para entender la realidad y el orden social, ésta es percibida como la creatividad compartida de los individuos. El compartir tal creatividad determina concebir una realidad viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social dinámica. El mundo para el paradigma cualitativo no es concebido como independiente del hombre, mas bien los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción de realidades, en vez de responder como un robot a las expectativas

establecidas por las estructuras sociales. Lo que interesa es comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes del proceso, es decir, a la hora de concebir el mundo social se hace en base al desarrollo de conceptos y teorías derivados de los datos, es en esta medida como se entienden los significados sociales. Filstead señala que "Las auténticas palabras de los sujetos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes que eventualmente se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación." (9). Así, la teoría emerge de los datos, esto quizás incrementa la capacidad del investigador para comprender y para concebir una explicación de la realidad social estudiada y darle un sentido de acuerdo a las categorías y conceptos que sugieran los datos, asimismo el autor continúa diciendo que al desarrollar las explicaciones del fenómeno, el investigador cualitativo emplea conceptos que captan el significado de los acontecimientos y emplean descripciones para aclarar las facetas múltiples del concepto. En suma, se concluye que "...el paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos basándose en los datos obtenidos." (10). Este nuevo y perfeccionado marco de explicación se caracteriza por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por su comprobación.

Sin embargo, nuestra intención en este trabajo no es tanto descubrir todos los sentidos, ni de estructurar toda una teoría, sino de explorar y comprender algunos de los múltiples sentidos y significados que se juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis, donde quizá se de pie a ciertos descubrimientos propios de la realidad que se vive en la institución educativa (ENEPI), pero sin pretender construir toda una teoría explicativa. La metodología cualitativa es para nosotros la más adecuada y legítima para explorar y comprender el fenómeno estudiado, representa también un estilo de investigación y a la vez es una postura con el mundo social y la forma de estudiarlo, en particular en el medio escolar.

Al respecto, Blouet-Chapiro y Ferry proponen una forma de investigar en educación distinta a la pedagogía experimental, que tiene un arraigado positivismo a sus constructos

y que por esto, relega de su campo varios elementos importantes, no controlables, tales elementos son :

"-lo singular, lo histórico, las dificultades de las circunstancias.

- lo subjetivo, las percepciones, los sentimientos que constituyen lo vivido por el propio individuo, opuesta a una objetividad entendida como despersonalización.

- el inconsciente de los individuos, de los grupos y de las instituciones, desconocido a favor del discurso explícito y de las conductas intencionales.

- el surgimiento de lo inesperado, rebelde a los proyectos programados.

- la redistribución del poder que pone en peligro las estructuras jerarquizadas." (11)

Los autores dan relevancia a la persona del investigador ya que aporta elementos importantes para el proceso que nosotros estudiamos. Ellos apuntan que: "El conjunto de factores circunstanciales se plantea como constitutivo de proceso educativo y se admite que las significaciones de una práctica no se descifran sino en la singularidad de una situación captada por el investigador a través de su subjetividad."(12). Así, es importante una presencia sensible y personal en la situación de investigación que se contraponga al rechazo imputable a las incoherencias del sistema y política educativa, rechazo que responde entre otras causas a la resistencia del sistema socioeducativo, a la función crítica de la investigación.

Nuestra postura para investigar el proceso de la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEP-I es bajo el paradigma cualitativo y creemos pertinentes tres técnicas que son: 1) Observación Participante, 2) Entrevista en profundidad y, 3) Análisis de documentos.

Nuestra intención es aquí describir toda la estructura metodológica de nuestra investigación, pero, en virtud del tema principal de esta tesis la secuencia será cambiada. Queda implícito que todo esto va de acuerdo a la postura cualitativa, como marco teórico y metodológico, y a los temas de la enseñanza del Psicoanálisis y la historia del currículum de Iztacala, que serán abordados en apartados posteriores.

Pero antes de esta descripción de técnicas, sería pertinente ver como ha sido considerado este paradigma en la investigación educativa, tema que de alguna manera los anteriores autores han abordado.

### **1.2.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

La escuela, según Herver (1992), es considerada una institución social como la familia, el ejército, la iglesia, el estado y otras menores recreativas o artísticas que son componentes de una cultura.

Al respecto Montero, dice que este paradigma no constituye una novedad en el campo de la educación, este enfoque ha sido influido por la antropología y la sociología, apunta también que el marco de estudios sociales y culturales influidos por la antropología clásica fue cambiando en los años 1960 y 70's por la preocupación social en los grupos minoritarios, los estudios antropológicos se tornan de lo exótico a lo común en zonas urbanas para llevar a cabo una antropología de acción social. La antropología a lo largo de su desarrollo ha sido influenciada por algunas corrientes tales como la funcional-estructural, la de cultura y de personalidad, la sociolingüística, la Etnociencia y finalmente la corriente de interacción simbólica (Etnometodología) desarrollada por sociólogos, lingüistas y fenomenólogos cuyos fundamentos surgen de la noción: "Teoría que brota de los hechos." (13) Es así como algunas nociones antropológicas han tenido influencia en la investigación cualitativa y, a la vez ésta, según la autora, puede contribuir bastante a la investigación educativa.

Cook y Reichardt comentan que el método cualitativo ha sido relegado de las ciencias de la educación debido principalmente a la hegemonía y prestigio de los métodos científicos, aparte del carácter acientífico que dicen, caracteriza a lo cualitativo. Comentan que éstos métodos convencionales tienen un propósito irrealizado: lograr plenamente métodos objetivos. Pero no pueden abordar temas complejos, ellos prefieren la técnica de campo propia de la antropología y de la sociología, ésta técnica aplicada por ellos a la evaluación educativa, permite recopilar grandes cantidades de datos descriptivos acerca de las escuelas, personal y estudiantes. Debido a la complejidad de los actuales programas educativos, especialmente los que tratan de innovar y renovar es necesario para su evaluación conseguir una variedad de datos del comportamiento, interactivos, económicos e incluso políticos.

Blouet-Chapiro y Ferry dicen que en los últimos años, entre los educadores se ha incrementado el interés por la medición cualitativa y el empleo de los métodos de campo en la investigación educativa, éste interés surge también a partir de 1964, donde surge preocupación tanto por diferencias individuales como culturales.

En síntesis, los autores señalan que para dar cuenta de la vida social es necesario estudiar el contexto dentro del cual ocurre el fenómeno. Así se puede dar sentido, comprender y ser capaz de llegar al significado de las interacciones y procesos examinados. Estos autores cuyo interés se centran en la investigación en educación, nos hacen ver que no se puede ser tan neutral; ya que las prácticas de investigación tienen efectos, se quiera o no, en lo que se observa.

La institución escolar, y su inherente complejidad, debe ser estudiada a partir de lo que expresa Remedi (1989), nos dice que "...la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la consciencia... el hombre no se determina por su consciencia..." (14). Así, en la posición de observador es necesario reconocer los supuestos inconscientemente asumidos que tiñen la visión del objeto, éste autor dice que hacer solo una lectura de lo evidente es colocar a los

sujetos como totalmente conscientes de su acción y propietarios de sí mismos y de su propia verdad, se olvida entonces que " las relaciones sociales no pueden reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o motivaciones porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales..."(15)

Es así, como tienen trascendencia, no solo los argumentos de los individuos acerca de su proceso , si no también, elementos que escapan de la consciencia pero marcan la acción social, de lo que difícilmente pueden dar cuenta, esto puede ser aplicable en la institución escolar. Aquí, sería importante retomar algunos argumentos de Pichón-Riviere (1985), que si bien no se refieren al ámbito educativo, es necesario mencionarlos, ya que este autor nos dice que se juegan imaginarios sociales e implícitos que permanentemente actúan de forma latente, podemos decir, en grupos escolares, en alumnos, profesores y en la institución en general. Es por esto, que consideramos relevantes los discursos hablados, los cuales nos sirven de puente, para acceder a elementos que escapan de su consciencia pero que determinan su quehacer social. Y es entonces, necesario recurrir a una de las técnicas de la investigación cualitativa que es fundamental en nuestro trabajo para la recopilación de datos, es la entrevista en profundidad.

### **1.3 MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

Podemos decir que las técnicas de éste enfoque, al poner el acento en el aspecto de cualidad, guardan ciertas semejanzas al ser utilizadas en un trabajo de exploración, análisis e interpretación de los eventos o fenómenos de interés. A continuación presentamos algunas de las características de la entrevista en profundidad, del análisis de documentos, así como de la observación participante. Resaltando evidentemente ésta última, que es utilizada por la Etnografía como principal técnica de recopilación de datos.

### **1.3.1 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.**

En términos generales, la entrevista es una interacción que se establece entre dos sujetos con el fin de obtener información o testimonios orales por parte de uno de ellos, en el caso de la investigación, según Tecla y Garza (1985) es una relación directa que se establece entre el investigador y el objeto de estudio. Es una técnica de investigación social importante para recabar datos sobre algún fenómeno o proceso. Sin embargo, la forma o estructura de la entrevista, así como la cualidad de esta relación social, difiere tanto del enfoque teórico asumido en la investigación como de los objetivos de la misma, depende también del tipo de fenómeno, objeto o proceso que se estudia.

En términos generales, existen dos tipos básicamente de entrevista cuyo nombre varía de autor a autor: dirigida y no dirigida (Martín y Gutiérrez, 1972), cerrada y abierta (Bleger, 1981), Libre y dirigida (Tecla y Garza), y, estandarizada y no estandarizada (Goetz y LeCompte, 1988). Cada uno de estos tipos tienen algunas variantes, pero esencialmente los autores coinciden en estas dos clasificaciones.

Dentro del primer tipo de entrevistas, algunas toman la forma de cuestionarios administrados de forma oral donde a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden, o pueden ser las mismas preguntas y cuestiones exploratorias pero el orden se altera de acuerdo a las reacciones de los entrevistados. En ésta, el investigador se sirve de una guía o cuestionario a fin de no divagar y centrar la conversación en lo que él busca, las preguntas ya están previstas y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones.

Es de suponer, que tal tipo de entrevista se encuentra frecuentemente en la metodología científica ya que se tiene cierto control de preguntas y respuestas; y los datos que se obtienen son susceptibles a cuantificación.

Otro tipo de práctica de la entrevista son las denominadas no dirigidas, libres, abiertas y no estandarizadas. En términos generales consisten en que, una vez planteado el tema se deja al entrevistado amplia libertad para que hable, es informal, ya que ni el orden de sus preguntas ni su contexto están prefijados. Esta técnica tiene sus propios procedimientos con los cuales se amplía, verifica el conocimiento científico y al mismo tiempo se aplica, este doble funcionamiento confluye en el psicólogo como investigador. Este último a su vez tiene amplia libertad para plantear las preguntas o intervenciones, respondiendo flexiblemente en cada caso particular, aquí se da la flexibilidad suficiente como para permitir que el entrevistado configure el campo de la entrevista según su estructura psicológica individual. Esto permite una investigación más amplia y profunda del entrevistado.

En esta relación interpersonal el entrevistador trata de saber lo que pasa en la misma y debe actuar según ese conocimiento, no solo se debe escuchar, sino vivenciar y observar. En términos generales el entrevistador controla la entrevista pero ésta debe ser estructurada por el entrevistado, así para conseguir el campo de la entrevista se debe de contar con un encuadre fijo donde queda claro el rol del investigador, así como los objetivos, el lugar y el tiempo de la entrevista.

Bleger considera que al analizar la entrevista como campo, el estudio se debe de centrar en el entrevistador, sus actitudes y contratransferencia; en el entrevistado sus defensas y transferencia; y la relación interpersonal y todas sus dimensiones. A este tipo de entrevista no se le da validez científica porque las manifestaciones del objeto que se estudian dependen de la relación que se establece con el entrevistador, el vínculo condiciona ciertos tipos de fenómenos que convierten a la entrevista como situación única. Aquí, se da un proceso de comunicación donde la conducta de uno (consciente o no), actúa (de forma intencionada o no), como estímulo para la conducta del otro.

Es importante para nosotros, cómo Bleger considera relevante y significativa la presencia física y hasta emocional del investigador, ya que toma importancia para él la contratransferencia.

Al respecto Devereux (1983) nos puede aportar más ideas en su conocido texto "De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento". Señala que cuando el investigador estudia al hombre y su comportamiento se genera ansiedad, y es por esto que primero se debe penetrar en sí mismo como investigador de las ciencias humanas, es entonces que esto se debe tener en cuenta "...si se quiere observar a los demás con alguna corrección de las deformaciones que las observaciones padecen dentro de el mismo en calidad de observador. "(16). Es importante entonces lo que sucede en el investigado como en el investigador del comportamiento, solo en esta medida habrá una auténtica ciencia social y del comportamiento.

Las reacciones del investigador son un dato fundamental, para comprender a quien se estudia. La ansiedad y la contratransferencia, sin embargo, pueden causar distorsiones, pero se generan más cuando se interponen filtros para eliminarlas o disfrazarlas de metodología, tales reacciones, que a veces escapan de la conciencia, deben ser aceptadas porque no pueden ser eliminadas por el simple hecho de ser humano, y el ser humano tiene vida emocional que se pone en juego o se activa cuando se enfrenta a otro ser humano para estudiarlo.

Es difícil establecer el lugar del deslinde, como dice el autor, pero lo que se hace comúnmente es desplazar y aplazar el momento subjetivo de decir: y esto percibo yo. Así, se debe usar la subjetividad como camino a la objetividad auténtica y debe utilizarse para explicar datos sin que el investigador la suprima ni en él, ni en los demás.

En el caso de la entrevista, todas la reglas que pretenden controlarla pueden figurar como filtros que deseen minimizar las subjetividades con sus respectivas deformaciones a que conllevan. Finalmente, el autor dice que tales dificultades (ansiedad y subjetividad) se

pueden utilizar creativamente en las investigaciones de las ciencias del comportamiento, así como también pueden servir para entender lo que se estudia al observarse a si mismo, así, "la ciencia del comportamiento auténtica nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del genero humano, solo pueden crearla hombres perfectamente concientes de su propia humanidad.." (17)

La ansiedad puede entonces, como dice Bleger, funcionar como guía y motor de la entrevista pero según su intensidad puede ser un agente perturbador tanto en él como en el entrevistado. Esto es importante porque el instrumento de trabajo del investigador es él mismo, cuestión en que esta de acuerdo con Taylor y Bogdan, su personalidad entra en juego en la relación interpersonal, es por esto que la ansiedad debe ser vigilada en cuanto a su aparición e intensidad, no controlada ni suprimida por un acto voluntario.

En nuestra investigación, utilizamos la entrevista en profundidad aplicada a los profesores que tienen o tuvieron quehacer docente en relación al saber Psicoanalítico ya que su discurso nos proporcionó información sobre el proceso que viven o vivieron en la ENEP-I, así como el aporte de algunos aspectos personales. Resultaron importantes los aportes de Bleger, Devereux y los demás autores que de alguna forma trataron la entrevista libre, abierta no estructurada y no estandarizada.

La entrevista en profundidad, según Taylor y Bogdan, es de tipo cualitativa, y es utilizada para adquirir conocimiento sobre la vida social del sujeto, éste tipo de entrevista coincide con las características de la abierta, libre, flexible y dinámica. Los autores emplean la expresión entrevistas en profundidad para referirse al método de investigación cualitativo y dan la siguiente definición: "Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (18). Se aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. De acuerdo a estos supuestos de la entrevista en profundidad se

programaron encuentros con profesores con el fin de obtener información relevante al proceso que viven y al tema de la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEPI y su relación personal con este saber, su discurso fue muy ilustrativo y significativo para ayudar a una comprensión mejor del fenómeno.

Pero ¿porqué elegir la entrevista y llevarla a cabo con los profesores? Jackson (1991), quien ha trabajado la entrevista a los profesores en relación a su hacer en el aula, nos dice que las actitudes, los sentimientos, los razonamientos subyacentes a la acción y muchos otros aspectos de su actividad, son mejor perceptibles a través de la entrevista. Esta nos puede revelar claves sobre la naturaleza de su experiencia en relación al marco institucional en el que forman parte él y sus alumnos.

En nuestro trabajo, mas de exploración, de conocimiento y de entendimiento, la regla esencial era el plantear preguntas abiertas dejando que el entrevistado determinara libremente y en extensión su respuesta, aunque se llevó una guía, las preguntas iban surgiendo a partir del discurso del docente y de lo que era significativo para él. Tratamos, como lo apuntan Taylor y Bogdan, de abordar la experiencia subjetiva al intentar ver el mundo a través de sus ojos para así comprender más sus perspectivas. Finalmente, y como éstos autores señalan: "el sello autentizador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas y definiciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo" (19).

Si bien es cierto que el discurso de lo docentes entrevistados enriquece y aporta elementos importantes para el entendimiento del fenómeno o proceso estudiado, también es necesario optar por otras técnicas que aporten otros datos sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEPI con el fin de contrastar y complementar la visión del proceso para efectos de enriquecerla. Al respecto, se programó analizar textos realizados para obtener el grado de licenciatura (tesis), y los programas de estudio de la carrera de Psicología en la ENEPI. La técnica de análisis de documentos resultó útil e importante

para esta fase de la investigación al aportarnos elementos interesantes para llevar a cabo este análisis de producciones escritas por los actores del proceso.

### **1.3.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.**

En ésta técnica de investigación social, según Martín y Gutiérrez, los datos se obtienen de fuentes escritas como libros, revistas, periódicos, tesis, etc. Además, Ander (1989) expresa que el hablar y el escribir son formas de conductas sociales, es decir, cuando se escribe o se habla, el hombre expresa sus intenciones, actitudes e interpretación de la situación, sus conocimientos y supuestos tácitos sobre el entorno. El escrito es considerado por el autor como uno de los medios de comunicación entre masas, "...es un proceso mediante el cual se transmiten significados y se producen efectos de una persona a otra." (20).

Es evidente que para ingresar a niveles de comprensión más profundos, se debe iniciar revisando el contenido manifiesto de los escritos para después poder ingresar a la cuestión de nuestro interés, que se centra en el estudio de las ideas y significados de temas o frases.

Martín y Gutiérrez coinciden con Ander cuando dicen que el leer un documento implica comprenderlo, y comprenderlo quiere decir encontrar lo útil para la investigación además de percibir las palabras, captar el significado que quiso dar el autor, reflexionar sobre lo que se lee y relacionar las ideas de la lectura con el conocimiento que ya se posea. También coinciden que dependiendo del objetivo en la lectura, existen distintas formas de analizar un documento que va de acuerdo tanto al contenido, a si el material es escrito o no, hasta si se trata de frases o documentos completos, desde para divertirse hasta para hacer un análisis crítico. En todo caso, todas coinciden en estudiar ideas y significados, tendencias e intenciones que dio el autor y que revela focos de atención.

Los autores señalan por lo menos 3 fases para realizar el análisis de contenido que son:

- 1) Establecer unidades de análisis. Material o fragmento de comunicación, en nuestro caso tesis y programas de estudio relacionados con el Psicoanálisis.
- 2) Determinar las categorías de análisis. Depende de la información buscada. En nuestro caso no se predeterminaron, estamos de acuerdo con Ander cuando dice que la variedad de las categorías puede ser tan amplia como la investigación lo permita, pero también tomamos en cuenta todas las categorías posibles conforme iban emergiendo de los datos.
- 3) Seleccionar una muestra del material de análisis.

Esta técnica puede ser considerada como parte de la investigación cualitativa porque, como dicen los autores, ésta se configura en virtud del tipo de investigación y marco teórico explicativo, e incluso en relación al tipo de objetivo perseguido, si se buscan significados e intenciones es porque se trata de profundizar el objeto estudiado para entenderlo.

### **1.3.3 ETNOGRAFÍA Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.**

Esta técnica de recopilación de datos, como parte fundamental de la investigación cualitativa y del trabajo de campo, es tema principal de éste trabajo de investigación.

La observación participante tiene sus orígenes en los estudios antropológicos, y más particularmente, en la etnografía. Este apartado tratará de explicar sus características principales. Sin embargo, para entender un poco más cómo opera ésta técnica, será necesario dedicarle un pequeño apartado a la etnografía, aplicada principalmente al área educativa.

Cabe aclarar que la etnografía según Cook y Reichardt, y Goetz y LeCompte, constituye una modalidad de la investigación cualitativa y también de la investigación en la sociología cualitativa, donde la implicación del investigador con el fenómeno es distinta a otras investigaciones. Goetz y LeCompte (1988) expresan que es a la vez un modelo general de investigación utilizado por científicos sociales donde se describen las pautas culturales y de comportamiento como las percibe el grupo investigado y se utilizan ciertas estrategias para obtener y analizar datos subjetivos. Uno de sus propósitos principales es reconstruir las categorías que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. Aquí el investigador ésta en la posibilidad de dar cuenta de las creencias compartidas, prácticas, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. Así, el etnógrafo obtiene datos que representen la concepción del mundo de los que investiga, sus estrategias de investigación son empíricas y se recurre principalmente a la observación participante y no participante para obtener datos tal y como se dan en el mundo real. En síntesis, la etnografía según estos autores "Es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos...Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinan a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos." (21).

La etnografía, como lo asevera Peter Woods (1986), deriva de la antropología y significa literalmente: "...descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones." (22).

Para Cook y Reichardt, la investigación etnográfica es una actividad descriptiva de trabajo de campo de los antropólogos culturales. Estos autores señalan algunos elementos básicos de la investigación etnográfica, entre otras figuran:

- a) Acción inicialmente exploratoria y abierta al problema de la investigación.
- b) Una intensa implicación del investigador en el entorno social que esta siendo estudiado como observador y en diferentes grados como participante.
- c) El empleo de diversas técnicas de investigación, insistiendo en la observación participante y en las entrevistas con informantes clave.
- d) Una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en este entorno social.
- e) Un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones estructurales o ecológicas entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional.
- f) Un producto de investigación en forma escrita o etnografía que interprete los acontecimientos.

Estos elementos son esenciales en la investigación etnográfica pero, como dicen Cook y Reichardt, sólo se explica una parte de la complejidad de tal investigación, y al respecto los antropólogos pueden explicar más ampliamente.

Es importante hacer énfasis en que la etnografía es una subdivisión de la antropología. Esta última, según Emmerich (1991) "...nació como una ciencia que buscaba explicar las sociedades complejas estudiando aquellas más simples, en que, por su simplicidad misma, podían encontrarse más a la vista las estructuras y funciones esenciales de toda sociedad.

Para el estudio de las sociedades simples, muchas veces alejadas de las vivencias y categorías culturales de los antropólogos europeos y estadounidenses, era necesario construir una nueva metodología. Había que desechar o neutralizar las nociones culturales, los modos de pensar y de juzgar, que el antropólogo trae de su propia sociedad, para poder descubrir y comprender las categorías de pensamiento y las instituciones de la sociedad estudiada. Para lograr esto, se desarrolló la etnografía..." (23).

El autor reafirma lo anterior cuando expresa que "La etnografía consiste en la observación y el análisis de grupos humanos considerados en su particularidad (grupos elegidos a menudo entre aquellos que más difieren del nuestro, por razones teóricas y prácticas que no derivan en modo alguno de la naturaleza del investigador) y que busca restituir con la mayor fidelidad posible la vida de cada uno de ellos...así, la etnografía corresponde a las primeras etapas de la investigación observación y descripción, trabajo sobre el terreno...abarca también los métodos y las técnicas referentes al trabajo de campo, a la clasificación, descripción y análisis de fenómenos culturales particulares." (24)

Emmerich, insiste en que es una monografía dedicada a un grupo lo bastante restringido como para que el autor haya podido recoger la mayor parte de su información. En esta etnografía (clásica), la primera etapa de investigación etnográfica, es la descriptiva, debe seguir la etnología, segunda etapa de síntesis con intenciones comparativas para después integrar este conocimiento a una disciplina social superior (sociología, por ejemplo) que apunta a un conocimiento global del hombre en su extensión histórica y geográfica a lo largo de la civilización.

La etnografía, como parte de la Antropología, resulta ser un enfoque más que una herramienta. Según Rockwell (1991), a raíz de una ruptura del enfoque evolucionista al funcionalista de la Antropología, hubo un traslado de la investigación antropológica. La tarea ahora atiende no a culturas extrañas, sino también a fenómenos y prácticas sociales familiares. Un resultado de éste traslado fue que la antropología se encontró con otras disciplinas sociales, así, la etnografía entró en polémica con otras metodologías, se alió con

la sociología y cuestionó la experimentación psicológica. El ingreso de la Etnografía significó un retorno a la observación de la interacción social en situaciones naturales complejas, el etnógrafo entra entonces a ésta complejidad a través del estudio de situaciones particulares de la vida cotidiana como la escuela. Esto obliga a la etnografía a adecuarse metodológicamente a los nuevos contextos, pero con su tradición anterior propone una nueva mirada al fenómeno estudiado, aunque considera a la escuela como una pequeña sociedad aislándola del contexto social.

La autora dice que la etnografía propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular, aunque es necesario aportar una definición de sociedad por parte de una teoría social aplicable a cualquier escala de la realidad.

Emmerich por su parte expresa al respecto que a principios de los 60's se comenzó a desarrollar en E.U. y Gran Bretaña una línea de investigación educativa preocupada por lo escolar y comunitario: las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, por ejemplo, toman importancia. El salón de clases, la escuela, el barrio comenzaron a ser tomados como micromundos donde interesa conocer cómo interactúan sus miembros y construyen sus estructuras de relación y significado. Las interacciones y la forma en que las personas construyen su micromundo son el área de estudio de la fenomenología, corriente sociológica que forma una de las bases de la etnografía, y ésta a su vez es una forma de comprender la vida cotidiana de grupos pequeños. Estas dos disciplinas fueron puntuales en la investigación educativa.

En México el método Etnográfico ha sido popularizado por investigadores del D.I.E. para quienes resulta adecuado tal método para estudiar la vida cotidiana en el salón de clases y la escuela, pero adolece de capacidad teórica para explicar los fenómenos sociales, se refuta por esto su raíz inicial (la sociología fenomenológica).

De acuerdo a ésta evolución de la etnografía, Goetz y LeCompte mencionan que se ha dado lugar a la etnografía educativa, cuyo objeto es aportar datos descriptivos de los

contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos naturales. Pero la Etnografía, en su aplicación varía en tanto se mantiene su enfoque clásico o no, en ésta medida se les puede negar su condición de Etnografías.

Tal es el caso de la cuasi-etnografía, que según los autores, adopta uno o todos los elementos de la etnografía clásica, no utiliza el marco teórico conceptual e interpretativo de la Antropología cultural y combina otros enfoques teóricos.

Los autores señalan que algunos Antropólogos pensaban que podían aportar ideas para mejorar la vida humana en asuntos como la política, las estructuras económicas, la crianza, las etapas de la vida, etc., ya que la Antropología se centra en la descripción de las culturas que tienen relación con el comportamiento humano.

Ellos concuerdan con Emmerich cuando éste dice que a fines de los 60's y principios de los 70's, aumentó el interés por el estudio cualitativo, de campo, observacionales, transculturales o etnográficos. Se conformó una nueva sociología de la educación que enfatiza la escuela como transmisora y procesadora de información cultural. Se analizan mensajes explícitos e implícitos, el tema del curriculum y del aula se empiezan a tocar. Los significados y constructos desarrollados en el proceso de enseñanza, el contenido real y oculto de ésta, la interacción profesor-alumno dentro del aula y las categorías de sentido común que los participantes en el proceso educativo utilizan para ordenar y dar sentido a sus acciones, comienzan a tener relevancia para su estudio.

La Etnografía ha llegado a constituir, según Rockwell, Cook y Reichardt parte de la investigación cualitativa y por esto es de nuestro interés en el presente trabajo, aunque no retomemos el enfoque clásico de la Etnografía, que comparte elementos de la Antropología como ciencia natural y social.

Para Emmerich, sin embargo, la Etnografía ha sido utilizada por sociólogos fenomenólogos (quienes se ocupan por comprender las interacciones y como los actores

dan sentido a su vida cotidiana), y por etnometodólogos (que se orientan a descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas de los individuos cuyas interacciones y organización social se basan en reglas y significaciones compartidas). Los etnometodólogos utilizaron la etnografía para el estudio de comunidades pequeñas en sociedades complejas: hospitales, cárceles, escuelas, etc. mediante la técnica de observación participante.

La Etnografía tiene dentro de su estructura elementos de la sociología fenomenológica, que rechaza al positivismo, propone mas bien un método basado en la intuición (dificilmente verificable), es decir, observar todo, destacar observaciones significativas y explicar lo observado en términos de la significación que le dan sus actores y sólo entonces intentar una construcción teórica, se convierte en el proceso general de éste tipo de investigación. Para realizar esto, el investigador debe estar inmerso, utilizar informantes clave para aprender la vida social.

Por otra parte, se dice que la Etnografía se lanza a la comunidad, sin prenociones culturales, sin una teoría previa, sin hipótesis, incluso sin saber exactamente lo que se hace. En éste sentido puede dar la impresión de que carece de validez porque no retoma algunas cuestiones positivas; sin embargo, ya se ha mencionado que siendo parte de la metodología cualitativa, la etnografía es un enfoque y es metodología, como método constituye una mediación entre teoría e investigación empírica, no hay método sin teoría, ésta marca el camino a seguir de la investigación. Resulta además imposible, como lo menciona Blalock (1978), que un investigador con una buena dosis de lecturas, se introduzca en la situación con la mente completamente en blanco, es así como el repertorio teórico puede tener algunos niveles.

Incluso la posición metodológica implica una teoría previa de lo social, Emmerich al respecto expresa que "El interés por el individuo y las relaciones cara a cara dentro de grupos pequeños nace de una concepción de la sociedad como resultante del

entrecruzamiento de acciones (no siempre conscientes), y categorías de pensamiento de los individuos."(25).

Esta expresión en la sociología fenomenológica tiene que ver con que la explicación de lo social surge de lo individual, y este es un punto de partida teórico.

Anderson (1990), en su trabajo sobre la validez de los estudios etnográficos y en específico en el campo educativo, dice que los etnógrafos en este campo han invertido mucho tiempo para legitimar su metodología en contraposición a la hegemonía positivista, cuyo enfoque es distinto.

Para el autor la validez se define como "La certeza o solidez de las inferencias sacadas de los datos." (26). Anderson expresa que la validez se divide en interna y externa.

La validez interna de una inferencia requiere la evidencia que un tratamiento experimental tuvo un efecto en un caso particular. Mientras que "La validez externa requiere la evidencia de que el efecto observado puede generalizarse a otras poblaciones" (27).

Pero la validez interna y externa se ha manejado en distintas posiciones filosóficas como la conservadora (positivista), en la que la etnografía al empezar en el campo educativo quería accionar. La radical (idealista) donde se quería volver a la raíz fenomenológica para repensar la epistemología de la investigación educativa. La posición radical-crítica, aquí los etnógrafos trabajan bajo la influencia del neomarxismo y feminismo, les interesa con sus investigaciones, desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representan, se estudia al grupo con el fin de transformarlo. Y finalmente la posición participativa que tiene sus orígenes en la década de los 60's, los investigadores participaban en la investigación temática, que tiene la intención de que los individuos profundicen y tomen conciencia de los problemas de su entorno, sus causas y sus posibles soluciones.

De la investigación temática siguió la investigación-acción y la investigación participativa. En relación a las otras tres, ésta postura no hace ciencia, sino que genera cambios a través del conocimiento elaborado por la acción, la relación sujeto-objeto en horizontal y no vertical.

Pero las tres posiciones, continua el autor, en la práctica de campo utilizan básicamente los mismos métodos de investigación. El etnógrafo ha reemplazado el término positivista de sujeto de investigación por informante o participante, la participación consiste en ser investigado por el etnógrafo. La participación de los actores del fenómeno toma diferentes significados.

Es interesante abordar un poco los temas de investigación participativa y de investigación-acción explicados por Anderson, ya que son propuestas que según Dendaluce (1988), han tenido influencia en la investigación educativa y la investigación en el aula.

El autor comenta que el fenómeno educativo tiene una complejidad particular, ésta se puede aprehender con un proceso de investigación, y en específico, en la complejidad de la educación superior como lo menciona Bravo et al. (1987), donde se han implantado reformas de diversa índole contemplando funciones institucionales, vínculo con aparato productivo, aspectos académico administrativos, búsqueda de estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje, nuevos enfoques del papel del profesor y alumnos en base a las nuevas condiciones educativas donde convergen factores como el económico, político, psicológico, didáctico y administrativo que conforman un contexto histórico determinado que engloba la participación concreta de los sujetos sociales que intervienen en la institución educativa como el profesor, el alumno y el investigador.

En el caso de la investigación, surge la siguiente pregunta ¿cómo deben participar los observadores y los actores del proceso educativo?

En cuanto a la investigación participativa, según Schutter (1980), es una propuesta metodológica que implica tener una estrategia de acción definida que involucra a los beneficiarios de la misma en la producción de conocimientos, es decir, se implica a las personas como si fueran investigadores, definiendo objetivos, interpretando significados y formulando acciones para transformar la realidad social con la guía teórica del investigador. Se promueve la toma de conciencia de las estructuras de la realidad social, la participación del investigador es desde dentro y activa, lo que facilita la comprensión y el conocimiento pero con cierta distancia, observación crítica, a la vez la participación es una estrategia que fomenta la producción de conocimientos intersubjetivos a través de una relación sujeto-sujeto.

Este tipo de investigación es una forma de investigación-acción, ya que es permanente la transformación y las necesidades de investigación surgidas de la acción. La investigación-acción, según Elliot (1990) se relaciona con problemas prácticos que en la cotidianeidad encuentra el docente más que con problemas teóricos definidos por los investigadores "puros" en relación al quehacer docente. Esta forma de investigar se desarrolla por los profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen, consiste fundamentalmente en profundizar la comprensión del profesor de su problema explorando su situación. El autor explica que en ésta investigación se emprende una acción para cambiar la situación intentando cada vez una comprensión más amplia del problema práctico, a su vez, se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de la acción (de profesores y alumnos). "Lo que ocurre se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He aquí porqué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción". (28).

Se fomenta una autorreflexión sobre su situación, ésta es construida con lo que los participantes dicen, su papel es activo, se interpreta lo visto por el investigador y por el investigado.

Es visible la similitud de investigación-acción e investigación participativa, el tipo de participación que postulan por parte del investigador nos permite ingresar a los significados sociales y subjetividades de los actores del proceso, observar desde dentro es entonces una condición básica para comprender mejor la situación, se toma en cuenta lo que los observados dicen y hacen para generar conocimiento de la situación.

Sin embargo, el tipo de participación en la investigación ya mencionada no se adecua a nuestro objetivo, no tratamos de generar cambios ni intentamos que los sujetos tomen conciencia de su situación, pero tampoco intentamos evaluar el proceso ni un programa de cambio con el fin de hacer modificaciones. Más bien queremos sólo explorar, conocer y comprender un poco más el proceso de la enseñanza del psicoanálisis en la ENEP-I.

El objetivo del presente trabajo fue llevar a cabo la técnica de recopilación de datos principal de la etnografía: la observación participante. Con el fin de ingresar a las significaciones sociales de los actores del proceso, en este sentido cobra importancia la observación desde "dentro" del aula de clase.

#### **1.4 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA.**

La observación participante es considerada por Filstead como parte de la investigación cualitativa, tal técnica comprende conceptos que captan el significado social de los acontecimientos para poder explicar los fenómenos con base en los datos encontrados. Estos significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos y registrando en palabras auténticas de los sujetos lo que puede dar pie a la teoría que surge de los datos. La investigación en el aula de clase según García y Vanella (1992), da cuenta de la práctica escolar cotidiana, que es "La faceta vital de la institución-escuela, en cuanto a espacio de relaciones y prácticas que articulan de un modo particular-quehacer escolar- las características históricas y coyunturales de la sociedad. En este sentido, la práctica escolar cotidiana es una dinámica de rutinas cargadas de significados

vitales que aluden a las interpretaciones cotidianas e individuales de la normatividad y de la historia que se conjuga en la dinámica de cada ámbito escolar." (29). Es necesario tomar en cuenta aspectos de la dinámica social: variables económicas, sociales o políticas que se acoplan en la escuela, se debe distinguir la forma particular en que la dinámica social se revierte y expresa en la práctica escolar, mediatizados claro, por una historia, los sujetos, el espacio y la dinámica propia de la escuela.

Para éstas autoras, "La observación directa en el aula se ha utilizado en la investigación educativa con distintos enfoques, de acuerdo con el carácter de los objetivos perseguidos." (30). Estamos de acuerdo con la corriente antropológica-social y la sociología, donde consideran que en el campo educativo inciden aspectos políticos, económicos, sociales, etc. Se acepta la complejidad del fenómeno incorporándose categorías que surgen en el transcurso de la observación, y se considera el modo particular que un grupo tiene para configurar dentro de su espacio sociohistórico un sistema de valores, lo cual muchas veces no es tan evidente por lo que se requiere un estudio profundo a fin de entender la vida en la escuela donde según las autoras se conceptualizan valores como preferencias conscientes o inconscientes reguladas por la práctica social donde hay implícitos, acuerdos, etc. Se trata de hacer un registro descriptivo lo más detalladamente posible de la dinámica del aula.

Cabe insistir, como lo expresan Blouet-Chapiro y Ferry que "...una participación más personal en la vida de la clase, expresiones más espontáneas, dan acceso a modos de comunicación y a significaciones hasta entonces insospechadas." (31).

El observador participante es en cierta medida actor del sistema que estudia, esta modalidad de observación permite también obtener información que, según Caplow (1972), le viene de su propia experiencia subjetiva. Esta experiencia tiene algunos riesgos que según el autor, puede dificultar la objetividad. Sin embargo, recuperando a Devereux, decimos que ésta experiencia es esencial para un mejor entendimiento del proceso, además de ser un aspecto inherente al ser humano del cual difícilmente se puede despojar,

es importante entonces tratarlo como un dato esencial y ponerlo al servicio de la investigación del comportamiento.

Caplow expresa también que no es necesario que el observador participante actúe exactamente como los demás, ni tampoco ser completamente parte del proceso ya que estaríamos llevando a cabo un estudio etnográfico y antropológico clásico, lo que implicaría un buen tiempo de estancia en el grupo además de llevar a cabo historias de vida. El autor nos dice que basta con demostrar un interés amistoso hacia los actores del proceso y las actividades de los mismos, hay que permanecer un cierto tiempo para hacer descubrimientos, sin tomar partido por algún grupo o individuo, pero si tratar de conseguir informantes clave que nos aporten datos significativos del proceso.

Si la investigación es exploratoria, Blalock apunta que el investigador debe sumergirse en los datos, y extraer todas las perspectivas posibles, éste autor, al igual que Taylor y Bogdan, dice que es requisito básico el rapport, es decir, ganar la confianza de las personas que examina, de forma que su presencia no perturbe el curso natural del proceso, contestar honestamente a las preguntas que surjan pero sin dar más datos de la actividad de la investigación.

Cabe hacer sin embargo, un apunte de acuerdo con Blouet-Chapiro y Ferry. Estos autores están de acuerdo de que la presencia del investigador sea sensible y en interacción permanente con los actores, sin embargo expresan que "Toda investigación sobre la práctica social supone inevitablemente una intervención....y de una manera u otra se interpone entre los actores."(32). Incluso la simple presencia del investigador suscita reacciones y modifica la situación, el observador tiene inevitablemente una significación del investigador. Sin embargo, las reacciones que suscita podrían ser diversas en función de la dinámica del grupo, pueden surgir proyecciones del grupo o puede servir para actualizar diferencias o problemas. Es por esto que ésta intervención inevitable nos puede dar pie a entender la dinámica del grupo.

Blalock expresa que una condición importante de la observación participante es que el observador intente expulsar algunas preconcepciones, pero más que esto, pensamos que debe estar atento a lo que vaya experimentando ante las diversas situaciones de los actores, ser sensible pero sin dejarse "jalar" por algunos eventos a fin de tener una perspectiva amplia del proceso.

Sin embargo, en nuestra investigación algunos procesos tenían prioridad para ser observados en el aula, tales como: interacción alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-saber, alumno-saber, currículum-profesor, alumno-currículum, y en general, la dinámica del grupo, expresiones, palabras, gestos, etc. El ingreso a estos elementos fue facilitado, entre otras cosas, por la manera en que como investigadores ingresamos y permanecemos en el campo.

Según Taylor y Bogdan los observadores participantes entran al campo estableciendo relaciones abiertas con los informantes comportándose de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena y cuyo rol está sobreentendido como persona inobjetable, pero aprende a actuar adecuadamente en el escenario, su papel es relativamente pasivo en el curso del trabajo de campo, y es recomendable no apuntar, principalmente en el inicio de las observaciones, pero sí hacerlo inmediatamente después de la observación.

Los primeros días son incómodos por ser un escenario nuevo y por no tener un rol definido para el grupo y para el investigador. La información es mucha, por esto los autores recomiendan estar una hora en el escenario a fin de no abrumarse de datos.

También es importante hacer algunas preguntas relevantes a los actores del proceso, tales preguntas, según los autores deben ser abiertas, es decir, se debe permitir que la gente hable de lo que tiene en mente sin forzarlos a responder, tratando también a la vez de aprehender simbologías propias en el lenguaje y en las acciones con el fin de acceder a los supuestos y propósitos de los actores. En el cuaderno de notas se deben escribir tanto

claves para recordar lo sucedido, como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador, ya que éste tipo de observación se va aprendiendo en el curso de la misma, la investigación se vuelve un trabajo de búsqueda individual de datos y se elige que ver y que no ver.

Finalmente los autores enfatizan que la triangulación suele ser necesaria e importante, ésta incluye entrevistas y análisis de documentos escritos, cuestiones que fueron medulares en nuestro trabajo.

**NOTAS.**

- 1.- Filstead, W.J. "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa". En: Cook, T.D., y Reichardt, C.S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. México. Ed. Morata, 1986, p. 64
- 2.- Ibidem.
- 3.- Cook, T.D., y Reichardt, C.S. "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". En misma obra. México. Ed. Morata, 1986, p. 14
- 4.- Montero, M. "La investigación cualitativa en educación". En: Rev. de desarrollo educativo. E.U. Ed. DEA, 1984, p. 19
- 5.- Idem. p. 24
- 6.- Hoebel, E.A. Antropología: El estudio del hombre. Barcelona. Ed. Omega, 1975, p. 6
- 7.- Cook, T.D., y Reichardt, C.S. "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". op. cit. p. 11
- 8.- Filstead, W.J. "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa". op. cit. p. 45
- 9.- Idem. p. 64
- 10.- Idem. p. 66

- 11.- Blouet-Chapiro, C., y Ferry, G. El psicólogo en la clase. Barcelona. Ed. Paidós educador, 1991, p. 45
- 12.- Idem. p. 48
- 13.- Montero, M. "La investigación cualitativa en educación". op. cit. p. 22
- 14.- Remedi, A.E., Castañeda, E. et. al. "El lugar del Psicoanálisis en la investigación educativa". En: Cuadernos de formación docente. Núm. 29-30. ENEP Acatlán, México, 1989, p. 144
- 15.- Ibidem.
- 16.- Devereux, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Ed. Siglo XXI. 1983, p. 12
- 17.- Idem. p. 24
- 18.- Taylor, S.J., y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 2a reimpresión. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1990. p. 101
- 19.- Idem. p. 114
- 20.- Ander, E.GG. Técnicas de investigación social. México, Ed. El ateneo, 1989, p. 329
- 21.- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Ed. Morata, 1988, p. 28-29
- 22.- Woods, P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España, Ed. Paidós, 1986, p. 18

- 23.- Emmerich, G. El método etnográfico en la investigación educativa. Orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas. En: Escalante, F., y Sánchez, F. Etnografía e investigación educativa. Antología. México. 1991, p. 141
- 24.- Idem. p. 141-142
- 25.- Idem. p. 143
- 26.- Anderson, G.L. La validez de los estudios etnográficos: Implicaciones metodológicas. Universidad de Albuquerque, Nuevo Méjico, 1990, p. 1
- 27.- Idem. p. 2
- 28.- Elliot, j. La investigación-acción en educación. España, Ed. Morata, 1990, p. 25
- 29.- García, S., y Vanella, L. Normas y valores en el salón de clases. México, Ed. Siglo XXI, 1992, p. 38
- 30.- Idem. p. 42
- 31.- Blouet-Chapiro, C., y Ferry, G. El psicólogo en la clase. op. cit. p. 127
- 32.- Idem. p. 48

## **CAPÍTULO II.**

### **EL MODELO DE PSICOLOGÍA IZTACALA.**

#### **2.1 CONTEXTO DE SURGIMIENTO.**

El proyecto curricular de la ENEP-I se constituyó en gran medida a partir de los programas de estudio en el depto. de Psicología de la universidad Veracruzana en Jalapa de 1965 a 1971. Tal programa se continuó en el depto. de Análisis Experimental de la Conducta (A.E.C.) de la U.N.A.M.

Emilio Ribes (1986) iniciador del proyecto iztacala, plantea que a partir de su experiencia en tal universidad se abrió la posibilidad de elaborar un modelo educativo científico, que integrara las experiencias de Jalapa.

Hubo algunos eventos sociales e históricos que contextualizaron el surgimiento del modelo iztacala como parte de la coyuntura histórica mencionada por Ribes. Se pueden mencionar de inicio algunas cuestiones externas que impactaron la vida educativa del país

El movimiento estudiantil de 1968 reflejó la incapacidad del gobierno de enfrentar tanto los problemas internos de la universidad como los de carácter académico-políticos. Después del conflicto, Echeverría dio apertura a la democracia con la implantación de la Reforma Educativa de los 70's, la cual tuvo el objetivo de sostener tal democracia y satisfacer demandas en lo educativo en todos los niveles, sobre todo en el medio superior, así, en la UNAM arrancaron una serie de proyectos innovadores.

La reforma educativa, para Pablo Latapí (1979) es un conjunto de acciones que se pueden agrupar de distintas maneras: en cuanto al orden pedagógico, a la administración educativa o a las políticas y orientaciones del desarrollo educativo.

Dicha reforma abarcó la transformación de programas, métodos, textos, formación de profesores, modernización administrativa y el impulso a la investigación educativa. En el interior de la UNAM se realizaban acciones como la creación de los CCH's y la descentralización de C.U. con la propuesta de las ENEP's.

Arzate y Zamora (1989), en relación con ésta reforma, nos explican que es al inicio de los 70's donde la UNAM se preparaba para una reforma profunda. De 1970 a 1972, (periodo en que Pablo González Casanova fungió como rector de la UNAM), se establecieron reformas concernientes a una modernización de los sistemas de enseñanza, incluyendo también reformas profundas en lo académico, en lo administrativo y en la difusión política y cultural, lo cual representaba una nueva concepción de la máxima casa de estudios. Así, en éste nuevo proyecto se incluyó, a parte de la descentralización de la UNAM, la universidad abierta y la creación de los CCH's entre otros aspectos. Finalmente, González Casanova renuncia al cargo de rector a causa de una serie de problemas políticos y se nombra al Dr. Guillermo Soberón, quien establece cambios de gran significado en la UNAM en los campos de lo académico, en las relaciones políticas y laborales y en las relaciones de la universidad con la sociedad.

Un elemento mencionado por éstos autores influyó quizás en éste nuevo proyecto iniciado por González Casanova, en el sentido de que en el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970), se inició un proyecto modernizador de carácter tecnocrático, donde tuvo lugar un pragmatismo donde se pretendía vincular la universidad con las necesidades del desarrollo, además de resaltar una posición tecnocrática en el sentido de concebir los problemas universitarios como técnicos mas que como políticos o ideológicos. Ya en el periodo de Echeverría (1970-1976), el carácter político de modernización se subordinó al planteamiento tecnocrático como resultado de la coyuntura política de los 70's

Otro aspecto que contextualizó, y a partir del cual cobró vida el proyecto Iztacala, tuvo que ver con el intento de crear en 1975 un sistema nacional de educación superior. La ANUIES adquiere un papel protagónico ya que refuerza el financiamiento de la educación

superior y trata de guiar el rumbo y desarrollo de 150 instituciones afiliadas en ese entonces, entre ellas, 36 eran universidades. Sus aportes eran de orden académico-políticos tomando en cuenta los hechos de los años anteriores, aunque cada universidad tenía y tiene una normatividad particular.

La política estatal se caracterizó, según Fuentes (1979), por "la promoción de un proceso de modernización eficientista, que establezca mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de la producción social, tal como se percibe desde la ideología dominante, y el desarrollo de mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política y para fijar los límites dentro de los cuales podían manifestarse legítimamente." (1)

La ANUIES intentaba una integración nacional de las universidades, impulsando una modernización, eficiencia y desmovilización política a través de la generación de nuevos currícula generando la interdisciplina y la formación de profesores con el diseño de modernas estrategias de aprendizaje.

En muchas universidades se hicieron esfuerzos para modificar el perfil de las carreras, acudiendo a personas prestigiadas en el campo respectivo auxiliándose de procedimientos en boga para generar nuevos planes de estudio y modernas estrategias de aprendizaje.

En Iztacala, el proceso modernizador no se limitaba a la evaluación curricular y modificación de contenidos, Ribes (1986) en sus justificaciones de tal proyecto, menciona que la necesidad de cambio de planes de estudio no solo tiene que ver con un proyecto modernizador: "Las razones para una cambio radical en el plan de estudios no se limitan a una simple evaluación curricular que busque la modernización de contenidos de la enseñanza, sino que se arraigan en los antecedentes mediatos que condicionan la creación de psicología en la UNAM." (2)

En el colegio de psicología de la UNAM, los planes de estudio eran elaborados por profesionales ajenos a la psicología. Fue entonces cuando se trató de romper con esto definiendo a la psicología como ciencia y profesión dentro del nuevo modelo llevando a cabo una determinación de necesidades sociales, planteando el curriculum en términos de objetivos profesionales, previendo bloques formativos que derivaron en módulos teórico, experimental y aplicado cada uno con sus objetivos. En cuanto a la formación de docentes de psicología en México, la nueva propuesta curricular enfatiza, a modo de justificación, el carácter tradicional y la falta de profesionalización en la formación y práctica de profesores. Este aspecto ha sido crucial para el desarrollo de la pluralidad teórico-metodológica en la ENEP-I y para la aparición del Psicoanálisis.

La formación de docentes era propuesta por Ribes (1977), bajo la impartición de talleres y seminarios de actualización que "complementaran el repertorio requerido" en un docente de enseñanza superior, tomando en cuenta también que el curriculum debía especificar las tareas del docente en términos de "objetivos conductuales". El sentido de esos talleres era por otro lado, el de "homogeneizar" ciertos parámetros de las situaciones de enseñanza. Así se establecía que "Los seminarios de formación continua tienden a proveer de información y conceptos unificadores en cada área y entre áreas y a planear y realizar la elaboración de prácticas y material didáctico. Los talleres didácticos procuran que los profesores uniformen la impartición de conferencias, seminarios y tutorías, y compartan criterios comunes de evaluación..." (3)

Todo esto parece indicar que la psicología se consideraba como una estructura social, reconociéndola como un conjunto de relaciones entre personas, grupos e instituciones con necesidades con la capacidad de enfrentar esas necesidades. Se planteaba un modo específico de producción de servicios y un perfil de funciones correspondientes a sectores sociales específicos, se reconocía implícitamente un jerarquía de necesidades humanas. Una evidencia de esto es el módulo aplicado que parecía dar respuestas a las necesidades, pero después mostró deficiencias.

## **2.2 LOS PRINCIPIOS DEL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA MODULAR.**

El plan de estudios original de la ENEP-I fue impulsado en 1975, se decía entonces que la profesión psicológica carecía de criterios uniformes de entrenamiento, ya que dentro de ésta disciplina se encontraban visiones precientíficas de la conducta, lo cual daba la idea de que en esa ciencia coexisten varios puntos de vista para enfrentar problemas experimentales y teóricos. Esta falsa apariencia conducía a que dentro de los currícula tradicionales se impulsara una enseñanza basada en contenidos, lo cual tenía como consecuencia la producción de un profesional sin solidez teórico-metodológica. Se evidenciaba también la gran distancia entre la formación profesional y problemática social, ya que, según el texto referido anteriormente, tradicionalmente no se establecían relaciones entre objetivos profesionales y problemas sociales.

Los factores mencionados representaban, para los autores del plan de estudios iztacalteco, deficiencias que serían enfrentadas con el nuevo modelo. Se plantea de inicio el AEC, como metodología rigurosa que resolvería tales deficiencias además de que podía enfrentar cualquier problema individual y social. Sin embargo no hubo previamente una reflexión epistemológica que demostrara su legitimidad científica y la acientificidad de otras perspectivas psicológicas.

Los problemas sociales no son contemplados a partir de su complejidad inherente, ni se aprecia claramente la forma en que el psicólogo se puede enfrentar a tal complejidad. Tales problemas tienen dimensiones políticas económicas, ideológicas e institucionales a las que necesariamente el psicólogo se iba a vincular, pero no existía reflexión que ayudara a pensar y comprender la complejidad de tal inserción ni tratar de comprender tal complejidad, solo se trataban áreas prioritarias sociales de acuerdo al Plan Nacional de Salud de 1979.

El modelo Iztacala se vinculó con la enseñanza modular, ésta modalidad de enseñanza se puso en marcha durante los años 70's. Para Panzsa (1981), resulta difícil ubicar las características de ésta estrategia ya que se pueden cobijar distintos proyectos.

En algunas ocasiones el término se empleaba para referirse a unidades didácticas aisladas, sustituyendo el término curso, por la de módulo, el cual podía implicar o no una nueva orientación institucional. Pero para precisar cual era la modalidad con la que emparentaba el modelo iztacala, habrá que describir algunas nociones sobre currículos modulares integrativos que menciona la autora:

1- Supresión de la enseñanza clásica por disciplina que implica la creación de unidades basadas en objeto e interrogantes sobre el mismo, donde se conjugan ciencias y técnicas para dar respuestas científicas.

2- Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades y destrezas que permitan al alumno desempeñar funciones profesionales.

3- Programa de investigación generación formativa de conocimientos en una acción de servicio y aplicación de conocimientos en una acción de servicio, aplicación de conocimientos en un problema específico de la realidad cuyas características posibilita la articulación de contenidos y técnicas. "El módulo así concebido, si bien forma parte de un programa completo de capacitación, es una unidad completa en sí mismo, puesto que contempla teórica y prácticamente el total de un proceso definido por el problema concreto, objeto de transformación.

4- Unidad de enseñanza-aprendizaje con un semestre de duración cuyo contenido está estructurado sobre la base de varias disciplinas científicas, organizadas para abordar un determinado objeto de estudio; el planteamiento modular implica las siguientes orientaciones:

- Búsqueda de unidad teoría y práctica.
- Reflexión sobre los problemas de la realidad.
- Desarrollo del proceso de aprendizaje a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.
- Interrelación profunda de los contenidos y experiencias del módulo con las demás unidades del currículo." (4)

La interdisciplina y la multidisciplina parecen ser características definitorias de la enseñanza modular, sus objetivos eran lograr una mejor confrontación del objeto. En el plan de estudios de Iztacala, se buscaba realizar un adiestramiento a través de unidades que representaban problemas de la comunidad, éstas unidades planteaban la posibilidad de una colaboración interdisciplinaria entre diferentes especialidades. Para la lógica del plan de estudios, el conductismo era la única tendencia psicológica considerada científica, así, los resultados derivados de investigaciones de distinta procedencia, se tenía la intención de integrarlos al AEC. Vale la pena hacer un breve paréntesis para hablar de lo que Braunstein (1987), nos menciona en relación a que el conductismo, en su surgimiento, implicaba una "revolución", era algo innovador en comparación a la Psicología precedente porque había un cambio de objeto, de método, de objetivo, en los límites del campo y en los estatutos de los psicólogos. La ocupación del psicólogo después de dicha "revolución" fue la de comprender los fenómenos de su campo en términos de conducta, estímulo y respuesta, esto arrastró a muchos psicólogos a decir que la Psicología es la ciencia de la conducta. Nos explica también que, aparentemente sin saberlo, la Psicología se incluyó en un proyecto con gran influencia de la Biología y sus bases adaptacionistas, es decir, adaptar lo inadaptado al sistema formulándose así un "encargo social" al psicólogo, encargo emanado por clases dominantes "...que actúan como telón de fondo en el escenario donde la Psicología conductista tiene el papel protagónico...al servicio de un

sistema de dominación de clases que es el que asigna a los sujetos el lugar que deben ocupar y el que asigna a la Psicología una función..." (5)

Se puede percibir una especie de inercia por la que los psicólogos, después de la revolución, se vieron atraídos ante una nueva concepción de la Psicología, más científica y objetiva, que ofrecía resultados inmediatos y eficientes. Con esto podemos cerrar el paréntesis diciendo además que tal vez dicha inercia se plasmó en la formulación del programa de estudios en la ENEP-I, ya que no se trataba de estructurar un contenido de aprendizaje ni de enfrentar un problema comunitario a partir de varias disciplinas, sino de integrar a como diera lugar esos saberes a un modelo, el conductista.

La multidiscipliplina y la interdisciplina se convocaban en el discurso y en la práctica a las vertientes de la psicología, hubo acercamientos pero siempre para demostrar la acientificidad de otras propuestas o para forzar su integración al modelo conductista. La lógica integrativa de los módulos y los objetivos terminales así lo reclamaba pues el módulo teórico tenía como objetivo proporcionar apoyo informativo a los modelos experimental y aplicado, por lo que su contenido estaba condicionado por el currículo de laboratorio y por las actividades aplicadas. El módulo experimental abarcaba actividades de laboratorio, se intentaba ligar la teoría con el laboratorio sin incompatibilidades conceptuales o metodológicas, es por esto que según el criterio de incompatibilidad se eliminaban a otras posturas invocadas. En cuanto al módulo aplicado, se pretendía que fuera extensión de principios teóricos y técnicas derivados del laboratorio con el fin de garantizar el adiestramiento práctico del alumnado y evaluar los otros 2 módulos.

Así, el modelo Iztacala parecía coincidir con el diseño modular integrativo, con las siguientes características:

**-Integración docencia-investigación-servicio.**

- Módulos con unidades autosuficientes.
- Análisis histórico-crítico de la práctica profesional

**- Objetos de transformación:**

- Relación teoría-práctica.
- Relación escuela-sociedad.
- Fundamentación epistemológica.
- Carácter interdisciplinario de la enseñanza.
- Concepción de aprendizaje.
- Relación profesor-alumno.

La enseñanza modular en el modelo Iztacala es integradora, se apoya más en una teoría psicológica que en los criterios orientadores del diseño modular. Es evidente que éste último trata de romper el aislamiento social de la institución escolar y toma en cuenta la comunidad delimitando los campos de acción. La teoría y la práctica se conjugan para generar conocimiento.

La enseñanza modular pretende transformar el papel del profesor y alumno favoreciendo el proceso de conocimiento y rompiendo con esquemas de dominación y dependencia promoviendo el trabajo individual y grupal.

Pensamos que en la ENEPI se ha establecido una alianza entre el AEC y la enseñanza modular, sin tomar en cuenta los supuestos de ésta última ni el fuerte contenido ideológico del conductismo ni las diferentes relaciones propuestas: docencia-servicio-investigación, teoría-práctica, disciplina-interdisciplina, ni se tomaba en cuenta el carácter histórico de la disciplina. Esta integración de diversos aspectos evoca en la enseñanza

modular y configura un complicado funcionamiento del fenómeno educativo a un nivel institucional.

En cuanto a la formación de profesores, éstos debían ser entrenados en el manejo de su propia conducta y de programar una serie de prácticas para alcanzar óptimamente el objetivo, aquí se nota un eficientismo donde no se contemplan el análisis crítico y las dificultades epistemológicas y metodológicas. Pero en realidad los profesores fueron realizando movimientos intelectuales que dieron lugar a la pluralidad.

Paulatinamente en esa realidad curricular se dio cabida al Psicoanálisis, al respecto Glazman e Ibarrola (1983), señalan que un plan de estudios aparece como un conjunto de estructuras académico-organizativas que promueven de un modo legitimado el acceso al conocimiento. A través de tales estructuras, un grupo académico con poder institucional promueve acciones para alcanzar tal conocimiento.

En la realidad curricular existe un interjuego de posibilidades variadas y complejas de acceso al conocimiento donde la realidad curricular, según los autores, se da en tiempos y espacios de profesores y alumnos con distintas historias individuales e inserciones sociales, lo cual produce divergencias en la forma de apropiación del conocimiento.

En el devenir de las instituciones educativas el plan es alterado por la cotidianeidad vivida en las aulas, donde la realidad curricular se define por el proceso complejo de apropiación del conocimiento. Para Marín y Galán (1986), existen tres formas de manifestación del curriculum:

El currículo formal. Representa el plan de estudios.

El currículo oculto. Donde hay elementos implícitos y latentes en el plan de estudio que expresan un proyecto ideológico, político y social.

Currículo vivido. Representado por la puesta en marcha en la cotidianeidad escolar con la intervención de diferentes instancias institucionales.

En este último se expresan los elementos formales y reales que conforman la institución: políticas institucionales, currículum oculto, alumnos, profesor, necesidades sociales vinculadas con la institución. Esto se pone en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Iztacala con la presencia del Psicoanálisis es necesario referirse al proceso denominado "autocontención" de las áreas.

Emilio Ribes (1985), cuando habla del proyecto Iztacala, se refiere a él como una experiencia trunca e insiste en que se generó un vacío curricular relacionado con la autocontención de las áreas, el vacío se refiere a que existe una incompatibilidad de criterios para seleccionar materiales. Se determinan, por un lado, los criterios para organizar contenidos, y por otro, las conductas se formulan como término y no como proceso. Hay un vacío de objetivos conductuales intermedios que se han llenado con un sustituto: información y destrezas de la autocontención de las áreas, es decir, de un criterio de asignatura. El autor dice que es un problema el generar objetivos intermedios congruentes con los finales.

Nosotros llamamos al vacío curricular, currículum vivido, y más que un vacío, vemos un conjunto de relaciones sociales complejas delineadas por aspectos académicos, epistemológicos, metodológicos y políticos, los cuales aparecen en las áreas donde conviven los docentes y donde lo proyectado adquiere vida tomando en cuenta la percepción de otras realidades a parte de la formal. En lugar del vacío hay contradicciones, una de ellas fortalece la autocontención de las áreas: el enfrentamiento con la comunidad (módulo aplicado).

Taracena (1987), nos dice al respecto del enfrentamiento con la práctica: "En el momento del contacto con la práctica en 1979, se comenzaron a dar las primeras rupturas. El enfrentamiento con la realidad de las comunidades las revelaba mucho más complejas de lo que la visión conductista lo planteaba, esto nos llevó a la búsqueda de nuevas opciones

teóricas, cuyo contacto nos permitía retomar la realidad de otra manera...La visión conductista se nos reveló con serias limitaciones especialmente para las áreas de psicología social y psicología educativa."(6). Los profesores empezaron a cuestionar el conductismo y buscar otros caminos distintos.

Pero antes, en el mismo año en que se puso en marcha el proyecto Iztacala (1975), Arzate y Zamora (1989) nos dicen que los alumnos se empezaban a percatar de la ineficiencia del conductismo, de su pobreza teórica y de su fuerte contenido ideológico. Según ellos, para 1977 se levantó un movimiento estudiantil denominado "autogobierno", en contra de los conductistas, como una forma de expresar la inconformidad con el plan de estudios. Por otro lado, Ribes (1989) menciona que al salir la primera generación de estudiantes en 1979, había dificultad en los alumnos para realizar la tesis y titularse, se percibían grietas en lo teórico y aplicado.

Pero el curriculum de Iztacala debía ser coherente y progresivo hacia una meta sin contradicciones. Se buscaba la eficacia que debía parecer como consecuencia de la continuidad, la secuencia y la integración. El programa Iztacala sondeó necesidades a partir de una perspectiva psicológica, la cual implicaba una concepción de realidad y ponderar el carácter de las necesidades y su consecuente manera de enfrentarlos. Así el AEC elimina otros ámbitos de necesidades que parten de otras posturas con otros objetos de estudio. La racionalidad desprendida del conductismo no contemplaba la dinámica institucional educativa como ámbito de controversias, de lucha en el poder.

### **2.3 FORMACIÓN DE PROFESORES.**

Hay una serie de acontecimientos que contribuyeron a la emergencia de cierto tipo de relaciones con el saber y la enseñanza en nuestra escuela.

En el proyecto original se consideraba que los docentes no estaban capacitados para la enseñanza de la psicología en la educación superior, en la cual, según Ribes (1980)

anteriormente se sustituyeron los docentes por profesionales de otras disciplinas que correspondieran a las necesidades curriculares de la psicología. Así, los docentes eran vistos como extranjeros, ya que no existían psicólogos capaces de ejercer la docencia pues la formación era deficiente, aunado a esto se elevaba la matrícula.

Es entonces cuando se plantearon los principios y estrategias que guiaran el trabajo para capacitar a nuevos docentes, se buscaba que la formación docente quedara asociada tanto a la planeación como a las tareas de investigación y de servicio, insistiendo en la profesionalización de la enseñanza.

Según el proyecto original, en este programa fue importante tomar en cuenta los problemas de la comunidad así como implantar repertorios en el profesor, éste determinaría las características de la situación que se presentaría al estudiante. El entrenamiento se llevaría a cabo mediante, como mencionamos, seminarios, situaciones simuladas y reales.

Pero si bien había carencia de docentes en los 70's para enseñar psicología, el egresado no tenía muchas opciones. Había entonces que impulsar nuevas formas de profesionalización de la enseñanza de la psicología. La identidad del psicólogo se tambaleaba por la inserción de otros profesionales a dar clase.

Algunos egresados del colegio de psicología decidieron buscar otras posibilidades, E.U. fue una alternativa al igual que el interior de la república. La educación recibida por éstas instituciones era conductual. Cuando los graduados regresan a México, traen la intención de poner en práctica sus conocimientos adquiridos en E.U. La creación de las ENEP's fue la oportunidad de aplicar dichos conocimientos, pues éstas formaban parte de un proceso modernizador y de descentralización.

En Iztacala el conductismo aparecía como la posibilidad de darle un reconocimiento contundente a la formación y un sustento sólido a la identidad profesional asegurando

más el vínculo con los problemas sociales. Tal idea se reafirma cuando Dorna y Méndez (1979) dicen que "...la ciencia y la tecnología, en particular las ciencias de la conducta, pueden ayudarnos a resolver los problemas de puesta en marcha y realización de un proyecto de sociedad." (7)

Para nosotros es importante ver como se ha desarrollado la planta docente en Iztacala y sus articulaciones con la enseñanza del Psicoanálisis. Lo importante era poder controlar la conducta del profesor y del alumno, los maestros formados a base de la autoinstrucción y seminarios de formación, debían conocer los objetivos de formación para los alumnos, además de que ésta formación tenía el objetivo de remediar deficiencias en los propios docentes. Esta era la idea inicial, pero nos hacemos la siguiente pregunta ante esto: ¿Qué significados tenía para cada maestro jugar cotidianamente el papel que se le adjudicaba? o bien, ¿Qué concepción del acto educativo se jugaba en el proyecto curricular de Psicología Iztacala?.

La posición conductista estaba presente y el acto educativo se encarga de modular conductas requeridas para determinar los objetivos, los maestros son, por su parte, los agentes de cambio en las conductas, su papel se limita a vertir información a quien no la tiene, y por esto, el conocimiento ya está dado y no hay que hacer más por reflexionar ante el contenido, no hay creación y se pierde la esencia humana.

Las relaciones maestro-alumno, maestro-programa, alumno-saber, etc. no se apreciaban en el proyecto, así la dinámica en el aula que revestía problemáticas en el proceso complejo de conocimiento, se obviaba.

Se puede ver que el proyecto primario descuidaba la formación pedagógica, se buscaba eficiencia al ocuparse en tareas instruccionales adecuadas a objetivos curriculares en congruencia con la tecnología educativa sin reflexionar más en el proceso educativo. El repertorio conceptual del docente, en su mayor parte conductual, hizo imposible

comprender lo que se vivía cotidianamente en el aula y en la comunidad, ya que la teoría conductual era reducida para enfrentar esos dos ámbitos complejos.

Sin embargo, la estrategia de formación de profesores abrió oportunidades para cuestionar la hegemonía del AEC, se preguntaban por las implicaciones ideológicas del conductismo así como por sus bases epistemológicas y filosóficas enfatizando las dificultades de operación que tenían los procedimientos emanados del laboratorio en la práctica comunitaria. Así, el currículum de Iztacala ha sido objeto de algunos momentos de revisión, reflexión y cuestionamiento a sus planes y programas de estudios, como intentos de cambio, en éste sentido se suscitaron los siguientes momentos numerados por un docente de Iztacala, ya que existen pocos documentos al respecto:

- 1980 Primer coloquio interno de análisis y desarrollo curricular.
- 1981 Jornadas de análisis curricular.
- 1983 Foro de evaluación curricular.
- 1986 Jornadas de evaluación curricular.
- 1987 Foro de evaluación curricular.
- 1996 Trabajos hacia el cambio curricular

Ante algunos cuestionamientos, los conductistas buscaron al interior del AEC, pistas que ayudaran a confrontar tales incógnitas. Otros se acercaron a distintas formas de pensamiento que les dieron la posibilidad de transformar sus prácticas, tal es el caso de algunos profesores del área de educación y desarrollo y del área de psicología social aplicada. Aparecen entonces conceptos vinculados con diferentes marcos sociológicos, entre ellos el Marxismo, a veces utilizado para enriquecer las estrategias conductistas que posibilitaría una mejor intervención en la comunidad. Al hacer esto, la búsqueda se centraba en vincular la vida social y política con el quehacer científico. En éste sentido, Brea y Correa (1979), señalan que cuando los métodos de investigación se ponen a disposición de una comunidad para que participe en la definición de problemas, se puede

llegar a conformar una ciencia popular, ya que el científico puede hasta cambiar su sistema de conceptos y marco teórico.

La desprofesionalización emergía entonces como síntesis de la relación entre conceptos sociológicos y el análisis de la conducta, no obstante, los autores emiten un cuestionamiento al conductismo, ya que se sugiere el cambio de marco teórico en función de las exigencias del exterior.

Mientras el marxismo tomaba fuerza a principios de los 80's, los integrantes del área social aplicada, educación y desarrollo, y social teórica se transformaron en cuestionadores del conductismo, retomando elementos marxistas para plantear sus críticas. Esto trajo como consecuencia problemas de índole político y fracturas de la hegemonía teórica.

Algunos defensores del conductismo llegaron a expresar que los análisis marxistas sociologizaban la psicología. También es cierto que desde una visión no psicológica se valoraban los aspectos filosóficos y científicos implícitos en el conductismo así como sus implicaciones ideológicas.

Era necesario realizar esa sociologización porque las diferentes posturas teóricas existentes en psicología, no se hacían presentes aún en la escuela, por tanto no había diálogo entre psicologías. Para ciertas áreas, las ciencias sociales fueron el recurso inmediato de formación, después de haber conocido el conductismo.

Por su parte las áreas de educación especial y rehabilitación, clínica, metodología y psicología experimental, continuaban en su mayoría en la línea conductista, sin embargo, las dificultades aparecían cuando profesores de éstas áreas arribaron, por ejemplo, al Modelo de Campo donde la intención era de establecer categorías que pudieran describir, cualitativamente, conductas simples y complejas. Tal modelo fue parte de la formación de muchos profesores, incluso se difundió su enseñanza a profesores que más tarde debían

enseñarlo. Sin embargo, el modelo tropezó con dificultades en la transmisión dentro del aula.

También se presentaron problemas en el Programa de Formación de Ciencias Básicas autorizado por el Consejo Universitario junto con el nuevo plan de estudios de la carrera de psicología. El programa, impartido a los alumnos, llegó a engrosar las filas del área experimental como profesores. No debemos olvidar ese programa cuando nos referimos a la formación de docentes en Iztacala. Las investigaciones de laboratorio eran desde la perspectiva conductista, pero se hacían revisiones a otras posturas. Quizás el rigor académico con que se aproximaban a otras posiciones fue haciendo posible que algunos alumnos de ese programa cuestionaran el AEC e iniciaran búsquedas individuales. Cuando los estudiantes se convirtieron en docentes del área experimental, los cuestionamientos fueron siendo más fuertes. Autores como Vigotsky y Wallon fueron el recurso de éstos docentes al plantearse problemáticas en torno a la psicología, y nuevamente el marxismo se hacía presente.

En la actualidad vemos que bastantes profesores se han acercado más sólidamente a otros discursos psicológicos, con el fin de que los alumnos los conozcan y sean discutidos. Algunos docentes trabajan en la soledad teórica, otros en grupos para dejar huella en los alumnos.

Abordar la formación de profesores y vincularla con la aparición de la pluralidad teórica en nuestra escuela, nos permite lanzarnos al discurso docente de los profesores vinculados al proceso mismo de enseñanza del psicoanálisis en la ENEP-I.

Con todo lo anterior hemos visto cómo las circunstancias internas y externas, en la creación de la ENEP-I, han contextualizado de manera interesante el origen, la historia y el desarrollo de tal institución universitaria, pero se hace necesaria una visión más integradora de los sucesos, que sirva para ilustrar mejor éstos elementos. Para tal fin hemos elaborado una cronología que incluye los años y los hechos correspondientes,

contemplando de alguna manera aspectos interno y externos a nuestra escuela, situaciones que contextualizaron el surgimiento de su modelo curricular.

## **2.4 CRONOLOGÍA.**

**1954.** Tuvo lugar la construcción de C.U. A partir de éste año, y hasta la década de los 70's, la UNAM se caracterizó por un rápido crecimiento (Villa, 1984)..

**1958.** Los estudios de Psicología se convierten en licenciatura (Ribes y otros, 1986)..

**1964.** Gustavo Díaz Ordaz toma posesión de la presidencia de México. Fundación de un nuevo departamento de Psicología en la Universidad Veracruzana en Jalapa.

Un grupo de jóvenes psicólogos, entre ellos Emilio Ribes, iniciaron el nuevo departamento con un enfoque experimental. Los conductistas intentan cambiar los planes y programas de estudio basándose en la Psicología científica de la conducta.

**1965.** El estado establece la Comisión Nacional de Planteamiento Integral de la Educación, con el objeto de planear el desarrollo educativo en todos los niveles.

**1968.** Tuvo lugar la creación del Centro de Planeación Nacional de la Educación superior en México (CPNES) dentro de la ANUIES, para formular el Plan Nacional de Educación Superior, realizando un diagnóstico de la misma. Estalla el movimiento estudiantil popular (Tlatelolco).

**1970.** En éste año finaliza la presidencia de Díaz Ordaz, durante su mandato se inició un proyecto modernizador de carácter tecnocrático. Toma el cargo de mandatario de la nación Luis Echeverría ante la desconfianza de la gente, su carácter político de modernización se subordinó al planteamiento tecnocrático como resultado de la coyuntura política del inicio de los 70's. El encuentro de la tecnocracia es una nueva redefinición del estado frente a las clases sociales. Asume la rectoría Pablo González

Casanova. Se aprueba el plan de estudios con que inició la carrera de Psicología la ENEP-I (Arzate y Zamora, 1989).

Hay una obligatoriedad de aplicar el plan de estudios vigente en la facultad de Psicología, único aprobado formalmente por el Consejo Universitario .

Implantación de reformas profundas en la UNAM.

En el periodo de 1966 y 1970 hubo cambios sucesivos en los planes y programas de estudios que obedecieron a la necesidad de hacer mayor hincapié en los fundamentos experimentales de la Psicología.

1971. Se promueve un planteamiento eficientista de la universidad en la asamblea de la ANUIES en Villahermosa.

En el periodo de 1964 a 1971 se crea la primera escuela de Psicología en México que intenta una enseñanza científica que vinculara los hallazgos y métodos de la Psicología experimental con los servicios de las áreas aplicadas.

Tienen lugar experiencias que posteriormente se llevarían a cabo en la ENEP-I. (Ribes, 1989).

1972. Termina la rectoría de González Casanova.

1973. Guillermo Soberón asume la rectoría de la UNAM. La Psicología se incluye en la ley de profesiones, se acepta la expedición de título profesional. El colegio de Psicología se convierte en facultad (Ribes,1986).

1974. Se establece un programa de descentralización de estudios profesionales de la UNAM, entre otras políticas se establecieron.

- Ubicar proporcionalmente a los alumnos y a los recursos.
- Expansión de sistemas de educación superior.

La creación de las ENEP's formó parte del programa de descentralización (Ribes, 1977).

Se aprueba el proyecto de Iztacala promoviendo la enseñanza con contenidos conductuales.

Se celebra en Bogotá la primera reunión Latinoamericana sobre el entrenamiento profesional del psicólogo. Se presentó un trabajo donde se subrayaba la necesidad de abandonar los enfoques curriculares por contenido y la conveniencia de hacer hincapié en objetivos conductuales consonantes con la actividad profesional del psicólogo. Ribes (1989).

En el periodo de 1972 a 1974, las experiencias en la universidad veracruzana continuaron en el departamento de AEC, en la facultad de Psicología de la UNAM.

**1975.** Inicio de las actividades de la ENEP-I, con las siguientes premisas:

- Formar profesionales útiles a la sociedad y promover los servicios de salud.
- Analizar los programas de estudios para actualizarlos.

A Emilio Ribes, junto con otros, se les encomienda la coordinación de la carrera de Psicología en la ENEP-I, ya que ahí tenían la posibilidad de diseñar nuevos sistemas curriculares y procedimientos de enseñanza.

Se diseña el curriculum bajo un enfoque conductual, como una filosofía de la ciencia, el conductismo, y bajo el A.E.C. como enfoque metodológico y teórico.

Se gesta en éste mismo año un desgaste del modelo cuando los estudiantes de la facultad se empezaron a percatar de la ineficacia del conductismo, de su pobreza teórica y de su fuerte contenido ideológico.

Entre 1960 y 1975. Tuvo lugar un crecimiento en el número de alumnos, profesores e investigadores.

**1976.** Las condiciones determinantes de la facultad de Psicología (CU) ya no eran operativas en lo referente a objetivos, sistemas de enseñanza y contenidos. Dentro de la planeación universitaria, en el rectorado de Guillermo Soberón se promueve:

- Volver a la eficiencia, se da prioridad a las carreras técnicas sobre las humanísticas.
- Ajuste de la universidad y sus productos al sector moderno de la economía.

-Adecuar los contenidos de enseñanza a los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial.

El comité de la carrera aprueba el nuevo plan de estudios de la ENEP-I, el Consejo Universitario ratifica la aprobación.

Cabe destacar que en el periodo de Guillermo Soberón como rector, que termina en 1976, se establecieron algunos aspectos interesantes relacionados con una modernización académica, señalan varios elementos al respecto, entre ellos destacan:

**Pragmatismo económico.** Vincular mas a la universidad con la producción, señalando la necesidad de fomentar proyectos de cooperación para incorporar la tarea educativa a las públicas y privadas.

**Proyecto ideológico tecnocrático y planeación universitaria.** A partir de 1976 se percibe un cambio en la política educativa universitaria, la ANUIES asume el interés del estado y acepta la propuesta de la SEP (en el sentido de vincular mas a la universidad con el aparato productivo). Se establece también el Sistema Nacional de Planeación Permanente en Educación Superior.

La finalidad de la UNAM era entonces: conservar, transmitir y desarrollar conocimiento científico, tecnológico y humanístico, para actuar activamente en el funcionamiento del sistema productivo y en la organización y dirección de la sociedad.

**Política modernizadora.** Esta incluía el lograr que la producción universitaria responda a los requerimientos del aparato productivo, nuevas carreras acordes con los requerimientos del país, orientación de los contenidos de la educación superior a los requerimientos del desarrollo nacional y el diseño de planes y programas de estudio conforme a estudios técnicos de oferta y demanda de personal calificado en el área industrial.

Ahora bien, es de resaltar que en el periodo de 1970 a 1976 la ANUIES instrumenta alternativas para favorecer lo educativo obedeciendo a una política del estado, algunas fueron:

- Regular la admisión de la población escolar.
- Crear nuevos sistemas de educación superior y media superior.
- Descentralizar las instituciones de la UNAM.

1977. Se levanta un movimiento estudiantil denominado "autogobierno" en contra de los conductistas.

1978. Se realiza una primera evaluación de la implantación del nuevo proyecto en la ENEP-I..

1979. Se comienzan a percibir síntomas de grietas en la estructura curricular manifestadas en los estudiantes. Se detectan deficiencias en los modelos teórico y aplicado.

1980. Hay una valoración crítica y perspectivas de desarrollo del modelo curricular, cuestión señalada por él mismo.

**NOTAS.**

- 1.- Fuentes, M.O. Educación pública y sociedad. En: González, C.P., y Flores, C.E. México hoy. Madrid, Ed. Biblioteca nueva, 1979, p. 254-255
- 2.- Ribes, E. Programa de formación de profesores: Objetivos normativos y logros iniciales. En: Ribes, E., et. al. Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral. México, Ed. Trillas, 1986, p. 41
- 3.- Ribes, E. "El diseño curricular de la carrera de Psicología con base en un sistema modular". En: Rev. de enseñanza e investigación en Psicología. Vol. 3. No. 1. UNAM, 1977, p. 43
- 4.- Pansza, M. Perfiles educativos. No. II. México, UNAM, p. 39
- 5.- Braunstein, N. ¿Qué entienden los psicólogos por psicología?. En: Psicología: Ideología y ciencia. México, Ed. Siglo XXI, 1987, p. 41
- 6.- Taracena, R.E. "Currículum pensado-currículum vivido". En: Rev. Vereda. Vol. II, año 3, p. 6
- 7.- Dorna, A., y Méndez, H. Ideología y conductismo. España, Ed. Fontanella, 1979, p. 13

## **CAPÍTULO III.**

### **LA ENSEÑANZA DEL PSICOANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD.**

Sigmund Freud, creador de la teoría psicoanalítica, se interesaba por el estudio de las patologías del sujeto, su estructura psíquica y su inconsciente. Tal estudio era llevado a cabo en el dispositivo analítico.

Freud denotaba un gran deseo de conocer y saber sobre el sujeto, su estructura psíquica, sus conflictos y su inconsciente. El dispositivo analítico era el lugar de exploración y conocimiento del sujeto, o mejor dicho, de su análisis. En tal dispositivo se despliega la transferencia y la contratransferencia, la asociación libre, la interpretación y la exploración de fantasías con el fin de hacer consciente lo inconsciente, además de crear las condiciones para que los síntomas tomen otras direcciones. Según Jones (1986), Freud dedicaba buena parte del día a sus escritos y al análisis del material surgido de sus pacientes además de otras tareas.

Como parte de su trabajo, un día a la semana leía un trabajo o intervenía en una discusión en las sesiones regulares de la Sociedad de Viena. Su compromiso, fue con la práctica clínica, pero además, promovió la difusión del saber analítico, es decir, ejercía el Psicoanálisis en intensidad (práctica clínica), pero también en extensión (al difundir el saber analítico). Después de 10 años de aislamiento intelectual, Freud promovió la práctica del Psicoanálisis en extensión.

En 1902, Freud sugiere una reunión en su casa para revisar su propia producción, después éstas reuniones se hicieron costumbre. Ahí se discutió sobre Psicoanálisis durante muchos años. La denominada sociedad psicológica de los miércoles cada vez tenía más adeptos. Para 1908, la agrupación se llamaba "Sociedad Psicoanalítica de Viena".

La salida del aislamiento de Freud fue un proceso gradual que se determinó por varios factores, uno de ellos se ubica en el vínculo de Freud con la universidad, éste pensador no excluye la universidad cuando se da a la tarea de establecer vínculos que difundan su disciplina, sin embargo, no le interesa que el Psicoanálisis entre en la universidad; en cambio encaminó la fundación de una institución que normara y difundiera la práctica analítica. Para 1909, se materializó ésta opción con 2 acontecimientos: por un lado, las conferencias de Worcester en E.U., y por otro, el primer congreso de Psicoanálisis en Salzburgo.

En éstos momentos el Psicoanálisis se oye más frecuentemente en las universidades. A partir de esto, Freud en 1918 y 19, aporta sus ideas en torno a la universidad y el Psicoanálisis a partir de una pregunta: ¿se debe enseñar Psicoanálisis en la universidad?

Si bien Freud promueve el Psicoanálisis en extensión, en esos momentos su relación con la institución analítica es muy estrecha, aunque había experimentado ahí una fuerte lucha política en relación a la cuestión saber-poder. El pensador había sufrido desilusiones o la dinámica misma de dicha institución, pero a la vez estaba satisfecho por el interés creciente dirigido a su disciplina en instituciones de Europa y Norteamérica. Tal institucionalización del saber psicoanalítico favoreció su avance, pero también surgieron críticas internas y externas a sus principios.

Freud (1919), estaba más interesado en la institucionalización del Psicoanálisis que en los vínculos de éste con la universidad. Así lo demuestra en su breve artículo: "Sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad". En tal texto se menciona que si el psicoanálisis se enseñara en las universidades, esto representaría una satisfacción moral para el mismo saber, no obstante, la entrada de dicha disciplina a la universidad no sería un elemento esencial para su desarrollo. Para esto último están las asociaciones psicoanalíticas, cuyos responsables son los psicoanalistas y sus instituciones. Por su parte, la universidad tendría que preguntarse sobre la relevancia de tal saber en la formación de científicos.

Freud en su época dio importancia a los factores psíquicos en la formación médica, en la enfermedad y en el tratamiento de los síntomas orgánicos, pero para él esto tenía consecuencias en el desempeño profesional. A Freud no le satisface que dentro de los planes de enseñanza médica de su época, queden incorporadas cátedras de Psicología médica, pues para él representaban un enfoque fragmentario de la dinámica psíquica. Para él, el Psicoanálisis es el más apropiado para transmitir al estudiante un buen conocimiento psicológico, además, contribuye a una excelente preparación para estudiar Psiquiatría, pues mientras ésta ofrece elementos para distinguir distintos cuadros clínicos, el Psicoanálisis trata de comprenderlos. Plantea también que la investigación de los procesos psíquicos no solo se vincula a la medicina, sino también a la Filosofía, la Historia, etc. Las clases podrán ser teóricas y en pocas ocasiones serán prácticas. Finaliza su escrito diciendo que el estudiante de Medicina nunca podrá aprender por completo el Psicoanálisis pues se tendría que incorporar a un instituto de especialización. Para entender más la relación universidad-Psicoanálisis, habrá que explicar los discursos de cada uno.

El discurso universitario y el psicoanalítico pueden entrar en oposición, pues la universidad se ubica como templo de saber cuyo contenido busca promover verdades absolutas. Así, la primera diferencia es su posición frente a la verdad y el conocimiento.

La universidad se erige como portadora de verdades e invita a la sociedad para que acuda a ella en busca de ellas, se promueve el saber universal, aunque se confrontan allí ideas de carácter ideológico y político vinculados a las distintas disciplinas. Todo esto afecta a la producción y difusión del conocimiento. Un ejemplo lo constituye la repetición de saberes y la falta de creación intelectual. Braunstein (1990), dice que en la universidad se produce una repetición, un buscar estabilidad y verdades supuestamente inmutables y supuestamente enseñadas como inmutables a través de las cuales el maestro se ratifica a sí mismo y también tiende a repetir su discurso en los supuestos ignorantes: los estudiantes.

Las universidades cuentan con el gobierno como aval, el cual aporta apoyos económicos diferenciados, así como aporta reconocimientos y grados obtenidos en los campus universitarios. Se podría decir que existe una alianza Estado-Universidad, pues para obtener tales grados el Estado los avala implícitamente. Estos a su vez, suponen un saber mayor que posibilitan al estudiante a actuar en el ámbito profesional.

La universidad es un lugar donde creemos encontrar un saber que nos permitirá comprender la realidad o una parte de ella. Esta provee recursos que nos permitirán desempeñarnos profesionalmente logrando así una mejor inserción social. Mannoni (1980) expresa en éste sentido que "...el sujeto busca una clave de su identidad, una respuesta a la pregunta sobre lo que es." (1)

Así, nuestra vida psíquica está comprometida con la universidad como lugar de producción y difusión de conocimiento, pero también es un lugar de identidad profesional y personal. La universidad genera un discurso con el cual hacen alianza otras personas para darle legitimidad como espacio del conocimiento verdadero y como soporte de los sujetos que promueven y difunden tal conocimiento. Al mismo tiempo, en la universidad se da una repetición de saberes en la vida cotidiana de tal institución. Sin embargo, en dicha institución se puede encontrar que en algunas ocasiones las Ciencias Naturales y humanas el pensamiento trata de ser crítico y reflexivo, incluso a los aspectos de la universidad.

Esto en algún momento lleva a poner en tela de juicio verdades absolutas, el saber profesional y su estilo de transmisión. Sólo en esos momentos aparece la posibilidad de creación y de rupturas epistemológicas.

El discurso universitario, y en particular, el discurso psicoanalítico, nos coloca ante ciertos problemas, y para enfrentarlos tenemos que ver la dimensión clínica del Psicoanálisis, pues ahí es donde Freud articula la teoría con la práctica analíticas. Este autor en su texto titulado "Iniciación al tratamiento", nos indica que no importa mucho cual sea el

contenido con el que se inicie el análisis, ya que se pueden convocar la historia de paciente, sus recuerdos y sus síntomas, lo importante es dejar hablar al sujeto sobre sí mismo. Existe una libertad ilusoria de movimiento, pues Freud se percató cómo desde el principio del Psicoanálisis, el paciente muestra a través de sus primeros síntomas y actos, los procesos que gobiernan su neurosis.

El Psicoanálisis trata de fracturar resistencias, enfrentándolas para poder observar contenidos inconscientes implicados en ellas, hacer emerger lo inconsciente, elaborarlo, asociando libremente ligando palabras con afectos y emociones, descubrir fantasías y el vínculo supuesto de éstas con la realidad exterior, promover simbolizaciones, hacer consciente lo inconsciente. Esos serían los ejes del Psicoanálisis además del eje central que configura el trabajo analítico y donde se obliga a la neurosis a no ocultarse: la transferencia.

Desde nuestro punto de vista, el Psicoanálisis está ligado a la práctica clínica, al inconsciente y a sus expresiones. Es un discurso sobre los procesos inconscientes, sobre la sexualidad y su impacto en la vida cotidiana, dando lugar a la sintomatología neurótica que exige investigación. Para investigar se requiere principalmente una escucha con la cual se puede rebasar lo aparente, ya que a la vez de escuchar se excava y explora el inconsciente, la sexualidad, etc. Se trata de que la verdad emerja sin imponer verdades.

Toda esta explicación, aunque no definitiva ni exhaustiva, es para tratar de expresar la diferencia entre las finalidades de la universidad con una intención de enseñanza, y la práctica clínica.

Podemos decir que la enseñanza, la difusión de conocimientos provenientes de diversas disciplinas, investigar y tener un pensamiento crítico, son elementos importantes en la universidad.

El Psicoanálisis no solo se expresa en el área clínica, Freud pretendió además difundir lo que aprendió. A partir de esto, Braunstein apunta que "El psicoanalista, en tanto que psicoanalista, no enseña, aprende, se deja enseñar por el Psicoanálisis. Eso que él aprende en el Psicoanálisis en intensión es algo que él puede y debe sostener con una enseñanza hacia afuera, en un Psicoanálisis en extensión y esa extensión a la vez alimenta el Psicoanálisis en intensión." (2)

La idea de Freud era que su disciplina se reconociera como parte del pensamiento universal siendo útil para repensar los procesos subjetivos. Muchos postfreudianos han asumido la tarea de extensión del Psicoanálisis, pero surge una pregunta: "lo que el Psicoanálisis enseña, ¿cómo enseñarlo?", Lacan (1984), fue el autor de la pregunta en 1956, en ese sentido hemos logrado ubicar algunas ideas sobre la enseñanza.

El autor alude a que el inconsciente está estructurado como lenguaje. También enfatiza el papel de la sexualidad, el goce y el vínculo fantasmático con el Otro son elementos para Lacan que corresponden al campo analítico y que se articulan estrechamente con las características del discurso analítico mencionado. Lacan concluye que para enseñar sobre el retorno de lo reprimido lo único que se puede enseñar o transmitir es un ESTILO.

Muchos psicoanalistas enseñan o transmiten en distintos espacios sociales, planteándose como portadores de un discurso que es necesario escuchar, el del inconsciente. Las instituciones han sido lugares propicios para que cada analista muestre su estilo de apropiación de ese saber. Sin embargo, la universidad no se ha excluido en el proceso de extensión del Psicoanálisis.

Sería interesante explorar, como lo marca Capetillo (1990), lo que lleva al discurso psicoanalítico a estar en la universidad. El autor extrae algunas ideas del texto mencionado de Freud sobre el Psicoanálisis en la universidad.

Dicho autor señala que la presencia de cursos de Psicoanálisis en carreras como la Psicología, la Medicina, Pedagogía, Letras, Sociología y Antropología, se da porque se le ha atribuido importancia a la subjetividad, a la vida psíquica inconsciente, a la función fundadora de la palabra.

Las diferentes carreras dan cabida a este saber, así la universidad tendría más elementos para comprender la complejidad de la vida psíquica, pero, ¿El Psicoanálisis obtiene beneficios al estar presente en los campos universitarios?. Braunstein dice que el Psicoanálisis se ve beneficiado en tanto que las universidades, particularmente las latinoamericanas, pueden ser lugares donde se lleva a cabo una crítica a las corrientes de pensamiento. Es así como al entrar ésta disciplina a una universidad se puede dar lugar a reflexionar sobre distintos temas.

Con este aspecto tienen que ver las formas en que el Psicoanálisis se presenta en la universidad, es decir, observar las condiciones o circunstancias en que el Psicoanálisis entra a las universidades, difícilmente reconocibles. Decir que el Psicoanálisis se beneficia, se puede aceptar en tanto se extiende, pero no se pueden descuidar las condiciones de inserción, pues se pasaría por alto lo siguiente:

- a) El tipo de lectura que se hace de la obra freudiana.
- b) La formación psicoanalítica de aquellos agentes que extienden y difunden este saber.
- c) Las vicisitudes que presenta el saber analítico dentro de las instituciones universitarias.

El Psicoanálisis es una teoría y una práctica social con distintas dimensiones: las diferencias epistemológicas y metodológicas de las distintas tendencias analíticas, la relación saber-poder, los criterios de formación de psicoanalistas, las posibilidades de enseñanza o transmisión, etc. Estas dimensiones se deben contemplar cuando el Psicoanálisis como quehacer social, se vincule con la universidad, ya que si bien su objeto es lo inconsciente, no se excluyen elementos que guían su praxis.

En la universidad se promueve la enseñanza, la generación y promoción de aptitudes y capacidades profesionales que le permiten al estudiante en formación desarrollarse eficazmente en el ámbito profesional.

Podemos apresurarnos a decir que en la universidad no se forman analistas, la formación analítica tiene que ver con varios ámbitos que conviene explorar en relación a las asociaciones psicoanalíticas y a las universidades. Esto nos puede ayudar a pensar el desarrollo del Psicoanálisis en la ENEP-I, de inicio, se tiene que plantear algunos elementos en torno a la formación en este campo.

Desde los tiempos de Freud, la formación teórica en aspectos de la disciplina analítica era imprescindible para el que pretendiera ser psicoanalista independientemente de si se era médico o no. Es el abordaje de la teoría psicoanalítica lo que pone a una persona en condiciones de formarse como analista, aunque no sería el único requisito para lograrlo, pues quedaría por recorrer el camino de un análisis personal y la supervisión de los casos clínicos.

Octave Mannoni (1992), dice que la formación de analistas requiere de cierto conocimiento teórico, el cual puede ser objeto de enseñanza no universitaria, y es en esa enseñanza donde el Psicoanálisis personal juega un papel fundamental, marcando una gran diferencia con la adquisición de cualquier conocimiento disciplinario: "...en el curso del análisis, el analizando descubre cosas de las cuales no sabía nada. Sin embargo, el analista, como se sabe, ha tenido la precaución de no enseñarle nada...El instrumento de los descubrimientos en ésta situación, es lo que se llama transferencia y la comunicación del saber, que es el proceso por el cual se puede difundir la enseñanza en sentido propio, no tiene lugar." (3)

El autor establece una diferencia entre saber del inconsciente y saber sobre el inconsciente. Afirma que el analizado, cuyo descubrimiento lo ha llevado a saber que ha resuelto su Complejo de Edipo, se encuentra en una posición diferente respecto al teórico que sabría

todo sobre el Edipo. Posiblemente el saber del teórico y del analizado se articulen uno con otro, pero no pueden suplirse uno al otro y es imposible que se reemplacen entre sí. Para apropiarnos del saber del inconsciente habría que hacer lo que Freud hizo en su relación con Fliess, lo que podría haber sido su análisis. Manonni (1979), en su texto sobre el "Análisis original" continua diciendo que "...se puede oponer el saber que Freud había adquirido de Charcot, Breuer, de sus propios pacientes -saber nacido de la curiosidad médica y de la observación clínica que se consolida como un cuerpo de hipótesis capaz de interpretar los fenómenos- y el saber que no transmite de la misma manera y que se usa menos por el deseo inconsciente de saber que por las vicisitudes del deseo inconsciente, si se ven las cosas así se puede tener en cuenta el doble origen del análisis y justificar sus técnicas al igual que sus ritos de iniciación." (4)

Perrés (1996), señala también diferencias entre saber del inconsciente y saber sobre el inconsciente, además aborda asuntos relacionados con la formación analítica haciendo referencia a la dimensión institucional de tal formación.

Explica que ninguna institución educativa en la historia ha podido transmitir más que un saber sobre el inconsciente, éste es un aspecto imprescindible en la formación psicoanalítica, aunque se pueden formar buenos teóricos en el psicoanálisis, la formación como psicoanalista no tiene lugar en tanto faltan los otros aspectos.

Finalmente, podemos señalar en relación a la presencia del Psicoanálisis en una institución educativa, como lo mencionaban Glazman y otros (1984), que hay un elemento intrínseco en el planteamiento psicoanalítico, a saber, el origen del Psicoanálisis ligado principalmente al ámbito clínico, producido lejos de las necesidades del aparato estatal o administrativo. "Esto hace que, en sentido estricto, no exista en ésta corriente una conceptualización sistemática sobre el problema del aprendizaje enlazada a la función escolar estatal de reproducción social, que preocupa a otras líneas dentro de la Psicología." (5)

Se evidencia que los objetivos y el funcionamiento de una institución escolar giran en torno a una demanda social y estatal que pide respuestas objetivas, donde la rapidez, la eficiencia y la calidad deben ser criterios que enmarquen las actividades académicas. Los autores consideran que el Psicoanálisis ha sido una corriente de pensamiento que critica y reflexiona en torno a aspectos objetivistas que parecen ofrecer respuestas concretas y sistemáticas a las demandas de un sistema de producción capitalista que da prioridad a tales aspectos.

El Psicoanálisis, según los autores, ha trabajado en el ámbito educativo estableciendo algunas críticas a la intencionalidad o sentido del sujeto en la actividad de aprendizaje, al autoritarismo del docente, a la educación como represión, a lo inconsciente en el proceso de aprendizaje y a la educación como un imposible, entre otros temas. Así, el Psicoanálisis más que elaborar y planear curricula en las instituciones escolares, los ha analizado y criticado paralelamente con la práctica pedagógica.

Estas son cuestiones, que para nosotros han influido en la enseñanza del Psicoanálisis en un ámbito institucional universitario, pensamos también que el lugar o el no lugar del Psicoanálisis en la universidad, y particularmente en la ENEP-I, se ve influenciado por las características de la institución en su vinculación con un sistema capitalista, cuestión parece configurar la presencia y transmisión de dicho saber y sus preceptos.

**NOTAS.**

- 1.- Mannoni, M. El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis. México, Ed. Siglo XXI, 1980, p. 122
- 2.- Braunstein, N. El psicoanálisis y la universidad. En: Bieci, M., y Col. Psicoanálisis y educación. México, Ed. UNAM Filosofía, 1990, p. 15
- 3.- Mannoni, O. Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia). En: Mannoni, O. Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación y teoría. México, Ed. Paidós, 1992, p. 56
- 4.- Mannoni, O. Análisis original. En: Mannoni, O. La otra escena. Claves de lo imaginario. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1979, p. 87
- 5.- Glazman, R., Follari, R., Figueroa, M., y Rodríguez, G. "Corrientes psicológicas y currículum". En: Rev. Foro 44 Aniversario. Epoca II. Año 4. ANUIES, 1984, p. 35

## CAPÍTULO IV.

### METODOLOGÍA.

En ésta investigación se adoptó la metodología cualitativa por ser para nosotros la más adecuada a nuestro objeto de estudio, que es la exploración y análisis de la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad. Esta metodología permitió una flexibilidad tal que nuestro objeto y el proceso de investigación se conformaban constantemente, sin perder de vista su validez como método. La línea principal fue dejar que el proceso mismo hablara, extrayendo paralelamente categorías que nos permitieran armar y analizar los resultados de cada una de las fases a la luz de nuestro tema.

El espacio institucional donde se llevó a cabo la investigación fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, en la carrera de Psicología. La investigación general constó de cuatro fases: 1) La observación participante en el aula; 2) Las entrevistas a profesores que impartieran o hayan impartido Psicoanálisis; 3) El análisis de tesis para obtener la licenciatura; y 4) El análisis de programas de estudio de Psicología.

La población se constituyó por alumnos de 7o semestre que llevaban clase de Psicoanálisis, 3 grupos fueron del turno matutino y uno del vespertino. El número de alumnos por salón osciló de entre 30 y 35. Las observaciones se realizaron en cada una de las clases que constituyeron el semestre. En cuanto a los docentes en total fueron 20 los entrevistados, de dos a tres encuentros por cada uno, tales entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la ENEP-I.

A lo largo de toda la investigación, los que integramos el equipo de trabajo tuvimos incidencia en todas y cada una de las 4 fases. En los seminarios realizamos una dinámica que consistía en revisar los temas relativos a la fase que correspondía llevar a cabo, así se contemplaron tópicos sobre la técnica de observación participante, la técnica de entrevista

en profundidad y el análisis de documentos. Las vivencias, problemas y hallazgos eran comentados en los seminarios con el fin de superar los posibles obstáculos que surgieran. El trabajo era complementado siempre con aspectos teóricos relativos a la investigación cualitativa, que fue nuestro eje primordial, pero también trabajamos algunos aspectos referentes a la teoría curricular y a la problemática de la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad.

Nuestra tarea al inicio de la primer fase, la observación participante en el aula, fue la de presentarnos ante el grupo y profesor como tesisistas que hacían una investigación sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEP-I, expresamos que observaríamos el proceso escolar en el grupo, esto sin dar más detalles. Los observadores nos presentamos a todas y cada una de las clases con el objeto de recopilar datos y la mayor información posible generada en la clase. Los aspectos que acordamos observar fueron la relación alumno-alumno, alumno-profesor, alumno-saber, profesor-saber, alumno-curriculum, profesor-curriculum así como la relación profesor-observador y alumno-observador, aunque había que estar atento a todo lo que sucediera. La tarea de los integrantes del equipo fue en general la de observar lo más que pudiéramos en el curso, haciendo esporádicamente notas en clase, y posteriormente reconstruir lo más rápidamente posible lo visto.

La segunda fase, después de terminar con las observaciones, consistió en entrevistar a los profesores que han tenido experiencia en enseñar contenidos psicoanalíticos, paralelamente trabajamos aspectos teóricos y técnicos del tema de la entrevista en profundidad. El contacto inicial con los docentes, al igual que en las observaciones, fue hecho por nuestro asesor. A cada integrante del equipo se le asignaron cierto número de profesores para entrevistar, nuestra tarea entonces fue de buscarlos y ponernos de acuerdo con ellos en fecha, hora y lugar para el o los encuentros. Las entrevistas fueron abiertas y el campo de la misma fue estructurado por el profesor, aunque el entrevistador llevaba una guía de temas a abordar. Se buscó que las preguntas fueran hechas en momentos oportunos y de una manera acorde al discurso del docente. La guía contenía preguntas referentes a su experiencia como docentes enseñando Psicoanálisis, a su opinión sobre los

programas de estudios de la ENEP-I, a su relación personal con tal saber y su formación, también preguntas sobre su versión de la entrada, desarrollo y futuro del Psicoanálisis en la ENEP-I. Finalmente su opinión relativa a las producciones teóricas elaboradas en ésta institución con contenidos psicoanalíticos, entre otras que iban surgiendo a partir de lo dicho por el profesor. Las entrevistas fueron grabadas en un cassette con la autorización previa del entrevistado y después transcritas a máquina. Se entrevistó a un total de 20 profesores, de dos a cuatro encuentros por cada profesor, la duración variaba de 30 a 50 minutos por encuentro.

La siguiente fase consistió en la revisión de todas las tesis para obtener el grado de licenciado en Psicología para así seleccionar las que tuvieran contenidos psicoanalíticos. Después de ser seleccionadas 100 tesis y repartidas entre el equipo de investigación para ser analizadas, se exploraron los contenidos de cada una más minuciosamente con el fin de captar la idea general de cada trabajo y la forma en que se manejaba el tópico psicoanalítico. Para esto primeramente se revisó el título, la bibliografía, modalidad, asesor, nombre del tesista e índice, después se leyó la introducción y el o los capítulos donde se trabajaban contenidos de Psicoanálisis, finalmente leíamos las conclusiones. Por cada tesis se elaboró una ficha donde se contemplaron los puntos anteriores así como también se anotaban ideas sobre cada una, éstas a su vez se comentaron en los seminarios, durante ésta etapa revisamos algunos artículos sobre análisis de contenido y sobre hermenéutica.

La fase final se constituyó por la revisión de los programas de estudio de la carrera de Psicología en la ENEP-I, esto básicamente con los mismos criterios de selección y análisis de las tesis.

En el recorrido particular, inicialmente llegué en un momento donde los seminarios estaban un poco adelantados, revisé algunos artículos y el proyecto general para tener una idea general sobre la investigación. La primer fase a llevar a cabo sería la observación participante, tema que elegí para la elaboración de mi trabajo. En los primeros seminarios

trabajamos sobre nuestra posición de observador, la relación con el grupo, la forma de observar y lo que se debíamos de explorar en el aula: pero aunque leímos y comentamos mucho sobre tales puntos, no imaginábamos lo que íbamos a hacer en el momento, lo que debíamos observar y nuestro desenvolvimiento en el grupo, ya que aunque trabajamos algunos puntos, no nos teníamos que sujetar a ellos totalmente, todo era importante, gestos, lo no dicho, el mensaje oculto, el implícito era muy representativo y había que estar atento a ello y a todo lo demás, el acceder a los significados de las acciones se pensaba complicado. Ya en el contacto con el grupo observado, costó un poco de trabajo habituarse a una nueva posición, ver desde fuera un proceso pero a la vez estar dentro, pues en esa medida tendríamos acceso a situaciones quizás no muy evidentes en el grupo, a su dinámica y todo lo que se jugó en él, debíamos estar distanciados para observar, pero la distancia no debía ser mucha, nuestra atención pretendía ser flotante y estar atento a todo. A veces encontrar el punto idóneo era complejo. Al interactuar con alguien del grupo o con el grupo total podíamos hacerlo libremente pero con cuidado de no dar pistas relacionadas con la investigación. Había mucha información que surgía del proceso de enseñanza-aprendizaje, gran parte de ella quizás si fue captada, pero al momento de transcribir las observaciones daba la sensación de que se escapaban algunas situaciones, sin embargo resultaba interesante ver la forma en que reconstruíamos el proceso. Es probable que también cierta información en el momento no se captó, quizás porque me sorprendí algunas veces desatendiendo situaciones, no obstante esto sirvió para de alguna manera auto-observarme y ver lo que pasaba en el proceso observado con la intención de buscar una hipótesis que explicara el porqué desatendía o atendía demasiado alguna situación. Al inicio de ésta fase de observaciones daba la sensación de que había mucho que apuntar de lo sucedido en el aula, paulatinamente daba la sensación de que no había mucho que observar aunque también la duración de las clases se fueron acortando de 3 hrs. a 2 y hasta 1 y 1/2, ya que en el grupo que me presenté sólo había una clase a la semana pero de tres horas. Luego se alternó, a veces sentía que había mucho que transcribir y a veces no, todo esto se trabajaba en el seminario con el fin de hablar un poco sobre la contratransferencia, ya que no debíamos perder de vista nuestro papel y el objetivo de la investigación.

Todo lo que sucedía con nosotros o con el grupo era materia a estudiar y reflexionar, era representativo y de alguna manera tomado en cuenta en el trabajo y en el proceso de investigación, primordialmente para el análisis del proceso, esto nos podía dar cuenta de lo que vivía el grupo y su dinámica particular y se corregían simultáneamente algunas actitudes que no iban acordes a los requerimientos de la investigación. Fue importante estar atentos a lo que pasaba en nosotros y ver lo que sucedía en el grupo, tal vez había una conexión que pudiera contemplarse en la explicación del proceso en el aula.

Después empezamos a ver lo de las entrevistas contemplando el cómo se manejaría la interacción con el docente al igual que las preguntas y temas importantes con el apoyo de textos donde se trabajaba el tema de entrevista. La idea general de donde partí para iniciar esta fase es que la entrevista debía estar configurada por el docente, sería un espacio donde él construiría el campo a partir de preguntas abiertas mientras que el entrevistador debía estar atento, pues de las respuestas del docente y de su discurso habrían de surgir otras preguntas. Yo opté por solo tener presentes las áreas principales que se tenían que abordar y de ahí, cuando el tiempo de la entrevista y lo dicho por el maestro lo permitían, se hacían nuevos cuestionamientos. Cada encuentro era distinto, y el campo se configuraba de manera diferente en cada uno. Así, lo previamente visto y platicado o trabajado, se volvió ambiguo en virtud de tal diferencia, entonces en la interacción uno debía estar atento a lo imprevisto y actuar creativamente para elaborar nuevas preguntas de acuerdo a una lógica del discurso del docente, todo debía ser visible y claro, para uno y para otro.

En lo personal percibí o sentí que me extendía demasiado en las preguntas al punto de sugerir a veces alguna respuesta, como un intento no de que ellos me entendieran, sino como un intento de comprender lo que yo mismo hacía y pensaba, quizás la incertidumbre de no saber con lo que me enfrentaría y el cómo debía actuar, tenía como efecto el elaborar un camino a seguir para mí y para el otro.

Nuestra tarea en ésta fase era explorar la opinión de personas que en ésta institución educativa han sido parte de un proceso social que impulsa y promueve de alguna forma un saber distinto a lo establecido históricamente en la ENEP-I. El cómo han vivido tal proceso resultó importante para dar cuenta de lo que sucede y ha sucedido con el saber psicoanalítico en ellos y en la universidad, pero quizás lo dicho expresamente por ellos no de cuenta total de lo que sucede. Se pudieron descubrir cosas solo cuando vi lo global, es decir al vincular las experiencias con las otras fases e incluso con las experiencias propias como estudiante, tal vez en el proceso mismo al vivirlo me encontraba en la imposibilidad de "ver" algunos elementos y hacer ciertas conexiones, en éste sentido el ver retrospectivamente y en lo global de nuestro trabajo fue útil en tanto que el proceso se ve desde otro momento y punto de vista.

La búsqueda, revisión y análisis de tesis fue una tarea interesante porque consistió en revisar productos escritos de los alumnos respecto al Psicoanálisis en nuestra universidad, éstos trabajos para obtener la licenciatura daban cuenta de cómo ha sido digerido éste saber por los alumnos y del proceso que han vivido en la institución, incluyendo a los docentes. Resultó importante explorar si tomaban en cuenta tópicos psicoanalíticos, pero también el cómo los abordaban y lo que se pudiera encontrar resultó significativo para la realidad del Psicoanálisis en la ENEP-I, pero también desde nuestra posición de investigador, para la realidad que viven o vivían los actores de un proceso donde confluyen elementos de los que difícilmente se puede dar cuenta consciente, sino hasta que se ven los productos y el proceso desde un ángulo distinto y sin estar inmerso totalmente en él.

En el análisis de los programas de estudios de la carrera de Psicología la tarea principal fue parecida a la revisión de las tesis, tomando en cuenta que el contenido de aquéllos en su elaboración e implantación tenían que ver con el planteamiento formal de la situación de enseñanza-aprendizaje, se revisaron todos los programas pero se seleccionaron los que proponían algún tema de Psicoanálisis. Pensábamos en que tales programas tenían que

ver más con filtros institucionales, donde lo político administrativo influía desde la formulación de contenidos hasta la puesta en marcha de los mismos. En tal sentido la tarea fundamental radicó en ver qué tipo de contenidos eran, cómo se impartirían, intentar buscar elementos para dar cuenta de la existencia de un curriculum oculto en base a lo formal y teniendo como experiencia la primer fase como curriculum vivido, así como de los posibles sentidos y significados que tenían o sugerían los contenidos.

En términos generales y para concluir éste capítulo, entiendo que se buscó sin saber lo que se iba a encontrar, incluso sin saber cómo se debía de buscar, tal posición tal vez facilitó una actitud más que de cerrazón, de apertura y de análisis. Mi recorrido en la investigación ha representado apertura, creación y reflexión al poner en juego no solo lo visto, sino lo vivido en lo personal como investigador, cuestión que parece ser importante en el manejo y análisis de los datos extraídos del fenómeno.

## **CAPÍTULO V.**

### **RESULTADOS.**

En los siguientes resultados se plasman las situaciones y relaciones que tuvimos la oportunidad de observar las cuatro personas que integramos el equipo de investigación. Cada uno de los observadores se integró a un grupo rescatando así distintas experiencias durante los cursos, tres grupos fueron del turno matutino y uno del vespertino, todos del séptimo semestre.

Nos dimos cuenta que en cada uno de los grupos se llevó a cabo un proceso distinto, una dinámica propia, sin embargo hubieron algunos elementos que coincidieron, otros fueron mas bien distintos en la medida que se encontraron aspectos diferentes y hasta contradictorios entre los grupos y al interior de los mismos.

Una vez recopiladas todas las observaciones, el equipo de investigación trabajó los datos dando lugar a una taxonomía, dentro de la cual ubicamos elementos característicos de cada grupo dando cuenta de su particular proceso. Las categorías de la taxonomía fueron: 1) Relación del grupo con el observador, 2) Relación saber-grupo, y 3) Estilo docente. En torno a cada una de ellas mostramos a continuación las experiencias de los observadores de acuerdo a su grupo investigado, apoyándonos en algunas escenas representativas.

El siguiente es uno de los intentos de clasificación de las acciones y relaciones observadas. Señalaremos que se optó por explicar el desarrollo de cada uno de los grupos a partir de las tres categorías generales, es decir, se trató de explicar como tuvieron lugar éstas tres categorías en cada uno de los grupos.

## Grupo A

La observadora de éste grupo, del turno matutino, explicó que en torno a su relación con los actores del proceso observado, en su primer contacto con ellos experimentó cierto nerviosismo. Aunque el asesor la había presentado con el docente encargado del grupo, señaló que la reacción de éste último fue de indiferencia. En la primer clase, al entrar al salón su principal idea giraba en torno a ver en que lugar geográfico se ubicaría, ya que éste debía ser estratégico para tener una buena perspectiva, después de que el grupo se organizó en equipos para exponer, el docente expresó: "La compañera se llama Maricela", con la mirada hacia ella. El profesor había confundido su nombre a pesar de que previamente se lo había dicho, a lo que posteriormente la observadora corrigió. El docente siguió explicando que estaba en el grupo porque participaba en una investigación sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la escuela, con la que iba a hacer su tesis y que su actividad consistía en observar. Después de esto el docente señaló que a él ya le habían explicado de lo que se trataba y que estaba de acuerdo, pero también pidió la opinión del grupo. El maestro añadió: "Ella no va a participar, me va a ir dando avances de la investigación y yo se los haré saber". A algunas compañeras se les escuchó decir que no estaban de acuerdo, otros se mostraron indiferentes, otros mas estaban en silencio, en general sus expresiones sugerían una aceptación forzada. Cuando el docente se dio cuenta de esto expresó: "Compañeros, contribuyan a la noble causa de la compañera". Esta observadora después de ésta primer clase señaló que ahora ve desde otro lugar el proceso en que alguna ocasión estuvo inmersa como estudiante, donde suceden más cosas de las que uno como alumno se da cuenta.

Ella explicó que su inserción en el grupo se vivió con incertidumbre, tanto por parte de los observados como por parte de ella misma, ya que en su recorrido por las clases se encontró en ocasiones con alumnos a quienes parecía inquietarles su presencia al grado de preguntar en varias sesiones, principalmente en las primeras clases, sobre lo que ella observaba y en qué consistía la investigación, elemento, el primero, que fue frecuente.

Al principio la observadora sentía que eran muchas cosas las que sucedían, y registrar todas era difícil. En los contactos iniciales con el grupo ella saludaba y la saludaban, posteriormente se sentaba a observar. A lo largo de su estancia en el curso, la observadora llevó a cabo distintas formas de inclusión, éstas se evidenciaban por las preguntas y los saludos que ella iniciaba, pero también el ubicarse en distintos lados en cada clase tenía como objeto el acercarse a diferentes personas. La observadora relató que percibía cierta influencia de ella hacia el grupo, y se preguntaba si esto tenía que ver con la línea teórica con la que, en la opinión de los demás y de acuerdo al tema de su tesis, ella simpatizaba. Tal fue el caso de una escena que se dio iniciada la clase. Un compañero del grupo se acercó a la observadora y le preguntó que si ella era también psicoanalista, a lo que respondió que no. Después le preguntó: "¿Entonces puedo actuar libremente?", ella respondió con una sonrisa. En otra de las clases un compañero le dijo expresamente a la observadora que su presencia sí influía en el grupo, o por lo menos en él y otras cinco personas, principalmente en sus participaciones.

Se intentó también un acercamiento con el docente, aunque dice que siempre marcó cierta distancia hacia él con la intención de cuidar la información. A pesar de haber platicado en varias ocasiones con el profesor, con charlas que paulatinamente se extendían, en ocasiones le daba la impresión de que aún no se le reconocía como la observadora del grupo, tal situación se evidenció cuando al salir de una clase ella se acercó al profesor para platicar, sin embargo éste la confundió con un alumno más del grupo. Asimismo resalta el hecho, de acuerdo a algunas circunstancias, de que a los alumnos les inquietaba constantemente lo que ella observaba o su actividad en el grupo, por lo que expresó que éste parecía experimentar cierta ambigüedad, tal fue el caso de escenas donde las preguntas eran similares a: "A quién estás observando, a los alumnos o al maestro?", o "¿Con qué fin estás haciendo la investigación?".

Esta investigadora percibió que no hubo una aceptación explícita por parte del grupo, si no que más bien existió una tolerancia, en éste sentido percibía que no había un reconocimiento total de su persona dentro del grupo, algunos le preguntaban

esporádicamente si ella era la observadora. La tolerancia ambigua se evidenciaba también por otros hechos, como cuando notaba que conforme transcurrían las clases, algunos de los equipos que se formaban para trabajar el artículo correspondiente, empezaban a cerrar los espacios incluso con algunos gestos concordantes con algún tipo de rechazo, como si no quisieran que nadie más entrara en su espacio, otros equipos por el contrario, no dificultaban su entrada, incluso en alguna ocasión fue invitada a integrarse a uno de esos subgrupos. No obstante sus intentos de inclusión seguían siendo constantes, como cuando solicitó a determinados equipos le permitieran entrar, particularmente en subgrupos de trabajo más herméticos, donde el acceso no se permitía porque su entrada parecía implicar invasión y hasta agresión a los alumnos. Al respecto en algunas clases determinados alumnos le reclamaban su lugar que "había invadido", tales reclamos, a veces en forma agresiva, se presentaron frecuentemente. En éste sentido, en una clase la observadora se había ubicado en un lugar donde se sentaba regularmente una compañera, en el transcurso de la clase ésta alumna llegó y al pasar a dejar sus libros, se percibió molestia de su parte, después de intercambiar algunas palabras con la investigadora, aquella le expresó: "Compañera nos agredes", al preguntarle porqué respondió: "¿No ves lo que dice el artículo?" (era el de Devereux). La ambigüedad de ésta frase es evidente, igual que la agresión por la supuesta invasión de espacios.

Contradictoriamente, hubieron algunos hechos que sugerían una aceptación, tal fue el caso de invitaciones a participar en dinámicas que el grupo formulaba para una mayor integración. Finalmente la observadora explicó que conforme fue pasando el tiempo ella se tornó más pasiva, su tarea se remitía entonces a observar y registrar hechos, sin más intentos de inclusión, sentía que su atención al discurso del docente fue siendo más frecuente. Expresó que su relación con el grupo se fue haciendo estereotipada, y que la pasividad del grupo de alguna manera se reflejó en ella misma. En el transcurso de las clases la inclusión de ésta compañera también pasó por momentos donde hacían acto de presencia algunas demandas dirigidas de los alumnos hacia ella, con preguntas como la que se presentó en una actividad de un equipo donde se había integrado. En este equipo se discutía sobre contratransferencia e interpretación, después de hablar una alumna, un

compañero preguntó a la observadora: "¿Cómo ve eso?", o al preguntarle otro alumno en alguna clase posterior: "¿Cómo ves al grupo?".

En lo relativo a la taxonomía grupo-saber, la observadora reportó que tal relación se caracterizó por un inicial desorden en lo que se refería a la manera en que el docente exponía las ideas al grupo con apoyo del pizarrón, al respecto el docente al escribir expresaba: "¿Entienden el desorden?", ante la negativa del grupo comentó: "Voy a ser mas ordenado". En éstas clases iniciales se escuchaban algunos comentarios referentes a que los alumnos no estaban de acuerdo con el Psicoanálisis, las personas se notaban muy distraídas, sobre todo al iniciar cada clase. Un aspecto que se resalta en éste grupo en su relación con el saber, y que se presentó en varias ocasiones, fue que al apuntar algo el docente en el pizarrón, esto parecía no verse, y a veces se percibía una cierta dificultad para preguntarle al docente sobre lo que escribía. En una de esas ocasiones los compañeros le decían que cambiara de gis ya que era muy claro, a lo que el docente expresó: "No son lo gises, voy a escribir con más ganas", en éste sentido en varias clases los alumnos parecían mostrar desinterés o poca atención cuando el docente escribía.

En el transcurso de las clases el grupo denotaba cierta dificultad para entender algunos conceptos, se mostraba inquieto y hacía preguntas, sin embargo el docente constantemente aplazaba sus respuestas diciendo, por ejemplo, que había conceptos que él esperaba que no les inquietaran, (los conceptos que más causaron inquietud en éste grupo fueron los de transferencia y contratransferencia), ya que "se tenía todo el año para verlos", en una de las clases manifestó a éste respecto que no respondería a todas las preguntas, ya que si era así no se cumpliría el objetivo de los seminarios, la intención era que los alumnos participaran.

Se hicieron presentes también momentos donde el grupo deseaba la no presencia del docente, se escuchaban comentarios referentes a que no se había trabajado el artículo o que no se le había entendido, cuestiones por las cuales esperaban que no llegara el profesor con comentarios como: "Ojalá no venga el de sociales". Algunas veces las

acciones de los alumnos sugerían alguna intención de huir de la clase o del profesor, una compañera en éste sentido expresó que se ponía nerviosa al estar cerca del docente, prefería entonces alejarse, o cuando en una ocasión se estaba viendo lo del trabajo de tutorías un alumno preguntó al viento: "¿Porqué mejor no nos vamos?". Existía también cierto rechazo hacia el docente, se evidenciaba que con el estilo del docente, más que con el propio saber, era con lo que los alumnos no estaban de acuerdo y rechazaban; parecía existir entonces un desplazamiento del estilo docente, hacia el saber. En éste sentido, la investigadora comentó que escuchó a una alumna expresar que el docente las hacía sentir como niñas que no sabían, una de éstas alumnas señaló por su parte una inconformidad en relación a cómo se daba la clase, y no tanto en relación al Psicoanálisis.

Por otro lado, y no obstante la inquietud que en ocasiones mostraba el grupo, otro elemento que lo caracterizó, según lo explica la observadora, fue una cierta pasividad, con pocas participaciones, principalmente cuando le tocaba dar al docente alguna conferencia, pero también cuando tocaba a algún equipo coordinar la actividad, aunque previamente se había aclarado que las participaciones se tomarían en cuenta solo al iniciar las exposiciones. Los momentos que vivió la observadora eran un tanto paradójicos, ya que por ejemplo ésta pasividad no se evidenciaba cuando el docente les avisaba que no iba a poder estar presente en la clase, cuando esto llegó a suceder el docente instó al grupo a trabajar, los alumnos mostraron entonces su acuerdo y curiosamente al no estar presente el profesor llegaron a participar la gran mayoría de los alumnos, incluso aquellos que pocas veces lo hacían. El grupo estaba ordenado y atento.

Otro aspecto interesante en relación a las exposiciones, es que el equipo expositor organizaba al grupo en equipos, dejándolos que analizaran el texto para después concluir, pero parecía haber desorden en el trabajo ya que algunos alumnos salían y otros parecían simular que trabajaban, aunque realmente había desorden, mientras sucedía esto el docente participaba poco, dejando en ocasiones preguntas sin contestar. En estas exposiciones la observadora percibía que el grupo a lo largo de las clases se mostraba mas pasivo y desinteresado, y explicó que cuando el docente daba la clase ya en las últimas

sesiones (en comparación a las exposiciones), el grupo parecía atender más. La observadora fue una persona en el grupo a quien se le preguntaba sobre el saber en vez de preguntarle al docente. Aunque en ocasiones el saber era percibido como complejo, ante lo cual se formulaban algunas preguntas, el docente parecía no responder a las demandas del alumno, entonces en algunas ocasiones se le preguntaron cosas a la observadora en vez de cuestionar al docente.

Paulatinamente el grupo fue haciéndose más pasivo, los discursos en clase se volvían más fracturados, había entonces más dificultad para hablar de algunos conceptos o ideas, a la investigadora le daba la impresión de que los alumnos trataban de adivinar respuestas, ante esto el docente permanecía más como espectador, parecía no responsabilizarse del trabajo grupal, hubieron clases cuyo centro de atención fue diferente al trabajo con el texto, los alumnos se distraían con otras actividades. En esa pasividad del grupo parecía haber determinados alumnos en quienes el trabajo de la clase se centraba, anulando al resto de los compañeros y evidenciándose que la atención del docente se dirigía a un determinado compañero, quien parecía aportar más a la clase, mientras el resto de los compañeros no atendía y se relegaba. Al respecto tenemos algunos hechos donde al platicar la investigadora con alumnas de un sector del salón que parecía aislado en relación a la posición del docente, ellas expresaban que el profesor las hacía sentir como tontas, mientras que a algunos alumnos cercanos a él -señalaban- les hacía más caso y su atención se centraba más en ellos. Al participar y exponer en la clase algunos alumnos tomaban ciertas precauciones, es decir, parecían no querer participar ni comprometerse mucho, en el caso de la exposición, con alguna dinámica propuesta en el grupo como medio para prevenir algún cuestionamiento por parte del docente o de los demás alumnos, tal fue el caso de un hecho que tuvo lugar al poner un equipo expositor la dinámica para trabajar un texto, ésta consistía en hacer preguntas al grupo, tal dinámica pareció no gustar a algunos alumnos uno expresó: "Te voy a hacer lo mismo cuando me toque a mí", ante esto el docente preguntó: "¿Porque les da tanto miedo?", a lo que una compañera aseveró: "No es miedo, es precaución". Algunas escenas sugerían por otro lado, que los comentarios de los alumnos sobre algún tópico no eran muy válidos a la

vista del docente, éste aparentemente era pasivo ante las participaciones que escuchaba, algo similar sucedía con los alumnos entre sí.

En una de las clases finales, contradictoriamente a las primeras, mientras el docente daba una conferencia donde incluía el tema de las fantasías, el Complejo de Edipo, la sexualidad desde el Psicoanálisis, tales tópicos habían quedado pendientes en el trabajo de clases previas. Los alumnos participaban en mayor número, aunque había algunos que permanecieron callados todo el curso. Los alumnos también empezaban a faltar mas. En las tres últimas clases se trabajó sobre un artículo de Masotta, el grupo parecía estar centrado y atento en el discurso docente.

En lo relativo al estilo del docente, cabe señalar que éste eje está muy relacionado con el anterior, pues la relación grupo-saber parece estar promovida por el docente y su estilo. La integrante del equipo de investigación de éste grupo A, observó que el estilo del docente incluyó desde el inicio el apoyo del pizarrón, apuntando algunas ideas que serían abordadas en el desarrollo de la clase, aunque en ocasiones tales ideas, de acuerdo a lo que expresaban algunos alumnos, no eran muy claras, cuestión que era reconocida por el docente cuando expresaba que sería mas ordenado o que iba a escribir con mas ganas. Este profesor estableció que al inicio del curso daría conferencias, y definió que a partir de las exposiciones empezarían a contar las participaciones. A lo largo de las clases aunque el grupo establecía algunas demandas al docente, el profesor respondía muy brevemente o aplazaba las respuestas, argumentando que se verían después, pero también hubo ocasiones en que explícitamente decía que no contestaría a todas las preguntas, ya que, para él, no se cumpliría así el objetivo del curso. Fue evidente que éste docente buscaba que los alumnos participaran y elaboraran más, aspecto por él aclarado, contradictorio fue ver que en varias ocasiones inquieto al grupo, con mas preguntas que respuestas. Ante las preguntas de los alumnos el docente señalaba que posteriormente se iban a revisar, y que no era necesario que en ese momento inquietaran. Dentro de su estilo también se incluía la explicación de algunos ejemplos de la vida cotidiana, a veces experiencias de él mismo y de otras personas. Tales ejemplos incluían, entre otros, una experiencia que tuvo en una

clase de la maestría, donde se dormía, y otro ejemplo fue uno relacionado con la inquietud de dar clase al inicio de su carrera como docente, señalando que tal vez éste interés ahora ya no es el mismo. Antes de explicar tales experiencias, cabe señalar que el grupo estaba desinteresado a la clase, así que los relatos parecieron servir de medio didáctico para atraer la atención del alumno. Su estrategia sin embargo parecía dirigirse solo a algunos sectores del grupo, ya que como él mismo decía, había unas compañeras "de la esquina" que no le hacían caso y participaban poco, no obstante esto, su opinión del grupo era que sí aportaban ideas para la discusión.

En las exposiciones fue interesante ver que el docente no intervenía, dejando al grupo trabajar aunque surgieran preguntas en los equipos. Fue frecuente ver que el docente parecía no querer tomar la responsabilidad del grupo cuando éste trabajaba las exposiciones, intervenía poco aún cuando se evidenciaba una desorganización en los equipos. Su estilo parecía generar cierta desconfianza. En ocasiones algunos alumnos rechazaban de alguna manera el estilo de éste profesor, aclarando que su rechazo no era al saber psicoanalítico, sino al cómo se enseñaba. En éste sentido la no presencia del profesor parecía dar confianza al grupo para participar, tal como lo mencionamos en la relación grupo-saber. A la observadora le daba la impresión que cuando el grupo parecía estar perdido, el docente no tomaba la responsabilidad de guiarlo, pero ante esto alguna vez expresó al grupo que aunque lo vieran distraído en otra actividad, sí se daba cuenta de lo que pasaba en el grupo. Por otro lado, aunque el docente no explicaba ampliamente y solo respondía brevemente o postergaba sin dar la respuesta; desde su lugar de saber, sin embargo, hacía pensar a la observadora que esperaba y demandaba del alumno un entendimiento producto del trabajo en clase, pero cuando los alumnos preguntaron cosas que ya se habían trabajado (como los de transferencia y contratransferencia), éste era un motivo de disgusto para el docente. En alguna ocasión éste último, como lo relata la observadora según una plática que tuvo con algunas alumnas "lejanas" al profesor, preguntó a ellas algo relativo a lo que se había visto alguna clase anterior, las alumnas pensaban que el docente creía que no responderían, sin embargo contestaron a tal pregunta, cuestión que para ellas implicó darle una lección al maestro. Esto podía dar

cuenta de que el estilo y el saber de alguna forma u otra llegaba a todos los sectores del grupo, principalmente a sectores donde generalmente se descalificaba lo que podían aportar a la clase. El estilo pareciera no ser solo uno, si no que en el grupo hay sectores que comparten su acuerdo y trabajan en relación a ese estilo, y hay otros donde tal estilo imposibilita su acceso tanto al docente como al saber que porta. Estilo donde el saber se ve indiferenciado, cualidades de estilo que se desplazan en forma de un sentir y un pensar de los alumnos hacia el saber.

## **GRUPO B**

Otro grupo del turno matutino fue observado por otra de las compañeras que integró el equipo de investigación, corresponde ahora hablar de su incursión con éste grupo. Nos relata que en sus primeras experiencias con alumnos y maestro, su relación se caracterizó por una ansiedad previa al primer contacto, en éste sentido se hacía preguntas referentes a cuál sería su papel y al cómo observar. Cuando le fue presentado el docente que iba a observar, ésta compañera notó en aquel rostro una aceptación a medias. Al entrar al salón tuvo la sensación de que su presencia ante los demás fue extraña. Al estar observando un compañero (al que ya conocía) le preguntó la hora, cuestión que le incomodó porque no quería ser interrumpida en su tarea. Posteriormente, en ésta primer clase, el grupo se dividió en equipos, ella no tenía en esa sesión la intención de integrarse a alguno, sin embargo por su situación geográfica fue integrada por unos compañeros a un subgrupo. Después de esto tuvo un pequeño diálogo con el anterior compañero conocido, quien le preguntó si le gustaba el Psicoanálisis, a lo que respondió con un gesto de "tal vez", el alumno aseveró: "Pues ya te amolaste porque lo que es séptimo y octavo es puro Psicoanálisis". Esta observadora nos explica que esperaba con ansiedad que el docente la presentara ante el grupo para que quedara definida su posición, finalmente el docente dijo: "Bueno antes que nada quiero presentarles a una compañera que va a estar observándonos -le preguntó su nombre- va a realizar un trabajo profesional y si quieren pueden hablarle o invitarla a una fiesta, va a estar un tiempo con nosotros". Al terminar

ésta presentación empezó a observar rostros, que fueron según ella similares al del profesor, una expresión de aceptación a medias.

Comentó que su intención era entablar pláticas con los alumnos, para establecer un buen rapport. En su inclusión en éste grupo tuvieron lugar algunas preguntas que ella hacía a los alumnos, relacionadas con algo de lo académico, en algunas de sus interacciones tuvieron lugar ciertos comentarios de los alumnos como: "¿Cómo ves?, que mal andamos, fue lo único que entendí del Psicoanálisis, a ver cuando nos das una conferencia". La observadora nos cuenta que también tuvieron lugar escenas donde surgían algunos comentarios que le parecían agresivos, aunque éstos parecían que eran indirectos o dirigidos al viento. A pesar de esto, ella estuvo en la búsqueda de un contacto más estrecho, donde los diálogos no fueran tan breves y esporádicos, sin embargo piensa que esto nunca se pudo lograr. Percibía su relación con el grupo como distante, con diálogos fugaces principalmente fuera del aula, ya que según ella dentro del salón había un proceso pasivo en cuanto a las relaciones. La tolerancia de los alumnos ante su presencia se evidenciaba con algunas escenas fugaces y breves, como si las palabras, comentarios, saludos y despedidas fueran dirigidos a un extraño:

Esporádicamente los alumnos expresaban a la observadora sus ideas en torno al Psicoanálisis, en éste sentido le decían que el Psicoanálisis era muy complejo, en otros casos le preguntaban sobre su interés propio hacia ésta corriente de pensamiento. En ocasiones también le explicitaban una demanda, ya que ella representaba a alguien que se suponía tenía alguna relación con el saber psicoanalítico, o tal vez era un cuestionamiento, como para poner a prueba sus conocimientos sobre éste saber, como lo muestra una escena donde al llegar una alumna al salón y sentarse a lado de la observadora le comentó: "Se me rompió una media, no llegué a clínica y no leí, a ver desde el punto de vista del Psicoanálisis, ¿qué es lo que pasa?". Los alumnos preguntaban sobre éstos aspectos, incluyendo preguntas sobre lo que ella escribía en la clase (aunque esto no fue muy cuestionado), en ocasiones los comentarios dirigidos hacia ella eran de tipo sarcásticos haciendo alusión a su vez a su relación con el saber. En relación a esto último

la observadora recordó una escena donde al llegar un compañero al salón la saludó, mientras la observadora respondió al saludo el profesor ya se había tardado en llegar, entonces tal alumno expresó como sin dirigirse a nadie pero en voz alta y en un tono sarcástico: "¡Que lástima, no tuvimos Psicoanálisis!", o en otra escena también una compañera expresó en el mismo tono: "¡Va a empezar la clase más interesante que tenemos!", tales comentarios ella los percibió con tintes agresivos.

La observadora realizó algunos intentos de vinculación con el docente para facilitar la inclusión en el proceso pedagógico, aspecto que se presentaba con cierta dificultad en los momentos de iniciar o mantener una charla con él, sin embargo los diálogos que llegó a sostener eran por momentos largos, aunque pensaba que tras esa accesibilidad también había una tolerancia, ya que en ocasiones daba a entender que tenía mucha prisa o que no tenía tiempo de platicar con ella.

Esta integrante del equipo de investigación percibía que en su inclusión los elementos anteriores no tuvieron un orden cronológico, sino que se fueron intercalando en el tiempo, aunque lo que resaltaba más era una relación tolerante del grupo hacia ella pero distante.

En relación a la segunda categoría, es decir, respecto a la relación grupo-saber, ésta integrante del equipo de investigación observó que en el grupo hubo un elemento de fascinación ante el discurso del docente y ante el saber que portaba. Tal aspecto se evidenciaba cuando al impartir el docente sus conferencias o explicar algún tema, los alumnos se mantenían muy atentos, regularmente en las clases éste profesor dedicaba la gran mayoría del tiempo a exponer su discurso. Este parecía ser bastante atrayente para los alumnos, incluso al finalizar dos de las clases se escucharon aplausos por parte de ellos. Aunque generalmente el docente al final de sus conferencias preguntaba si había alguna duda, los alumnos cuestionaban esporádicamente, regularmente aspectos centrados en la aclaración de algunos conceptos, ante lo cual el profesor respondía ampliamente. Los alumnos permanecían receptivos y atentos, en éste sentido una actitud activa en los alumnos no era muy evidente, ellos parecían ser solo receptores. Se sugería

entonces una cierta pasividad, que se evidenció cuando la observadora escuchó un comentario, representativo entre otros hechos, que un alumno le dirigió a otro: "Finalmente me da pena participar, que tal si la cajeteas, mejor que nos embarre de sus conocimientos". Esta misma pasividad se denotaba cuando parecía que los alumnos no habían leído, las participaciones a veces eran pocas y regularmente se establecían en forma de preguntas. En una de las clases tuvo lugar una demanda mas personal de un alumno, ésta era sobre un sueño que pidió al docente interpretar, sin embargo éste no accedió, se escucharon algunos comentarios como: "Se está proyectando". Sin embargo, más adelante el profesor, como haciendo alusión a lo que se le había demandado, dio una explicación amplia sobre los sueños, los alumnos participaron mucho cuando se trabajó dicho tema.

La observadora reportó también que había cierto distanciamiento de los alumnos con el saber, donde la palabra del alumno en relación con el saber parecía tener una ubicación imprecisa en el discurso del docente y en la clase, esto se pudo entrever cuando algunos compañeros preguntaban al profesor sobre ciertos conceptos, algo referente a determinado fragmento del texto: "Freud y el descubrimiento del inconsciente", que en esa clase se revisaba, o a algunas cuestiones de la vida cotidiana para ejemplificar, a lo que el profesor respondía pero con un gesto que sugería un "yo esperaba más de la clase y de ustedes". Sin embargo, y paradójicamente, por momentos parecía que no exigía ni promovía que el alumno hablara, preguntara o elaborara alguna idea o concepto. Así, a la observadora esto le hacía pensar que se promovía en el grupo un distanciamiento con el saber y con quien lo representa, el profesor. Pero también ésta distancia era promovida por el docente, por ejemplo en una ocasión al estar explicando lo que eran las fuerzas mitoproyectivas, el discurso del profesor se fue tornando cada vez más complejo, ante lo cual el grupo pidió que ejemplificara con algo mas cotidiano. El docente entonces expresó: "Es difícil retomar ejemplos por la diferencia de edades, pues en los 70's todavía ustedes eran de andadera". La observadora señaló que con éste tipo de comentarios el profesor le asignaba un lugar al alumno, de igual forma un comentario surgido por él en otra de las clases fue: "...cuando era estudiante me parecía a ustedes, leía a medias...". En relación con esto, la investigadora expresó que parecía no haber un lugar en el grupo para el saber del alumno, o dicho lugar

quedaba relegado. Pero también parecía interponerse otro tipo de obstáculo, que de alguna manera para la observadora parecía promover dicho distanciamiento, en éste sentido en una de las últimas clases se presentó una escena donde los alumnos se mostraron muy participativos, en esa sesión se revisaba el artículo de "La especificidad epistemológica del Psicoanálisis" de Perrés, eran muchas preguntas las que surgían: sobre la contratransferencia, sobre cómo evitar un lazo afectivo en un análisis de años, sobre si el paciente crea dependencia, sobre cuándo termina la terapia, y otras mas a las cuales el docente respondía sin extenderse demasiado, finalmente señaló: "Fíjense lo que se ha hecho en ésta clasesita, un montón de demandas que hasta ahorita no se han respondido por nuestra formación".

La dinámica se fue volviendo un tanto estereotipada, los alumnos preguntaban, el docente respondía con un discurso atractivo, seductor y extenso, remitiéndose las dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje pocas veces al texto. En una ocasión el docente al ver que los alumnos parecían mostrar cierta evitación a trabajar lo del artículo, expresó: "No estamos formando psicoanalistas ni tesis de doctorado...a lo mejor nos estamos enfrentando a la no lectura", terminado éste comentario hubo un silencio, después una alumna hizo una pregunta relativa a los conceptos de defensa primaria y defensa secundaria, el profesor respondió, ya no se tocó el tema de la no lectura. La observadora pudo notar una dinámica regular: había un artículo en cada clase que era expuesto por un equipo para después ser recuperado por el docente durante casi toda la sesión. En tal dinámica los papeles eran difícilmente intercambiables.

En cuanto al estilo del docente, se pudo ver como, particularmente en éste grupo, la fascinación fue un aspecto que se presentó en los alumnos producto de esa estrategia al dar la clase. Es por tanto interesante la forma en que la observadora definió a éste profesor: "...un intelectual, que en las clases de Psicoanálisis alude a la cultura que posee en cuanto a conocimientos de varios saberes como la filosofía, la literatura, etc.". Este estilo incluía también, como ya se vio, el hablar y explicar algún tema a partir de cierta pregunta o algo relacionado con el texto a revisar durante la gran mayoría del tiempo de la clase.

Mientras tanto el discurso del alumno parecía ser desplazado por el suyo surgiendo esporádicamente algunas preguntas. Dichas preguntas en su gran mayoría eran respondidas de una manera amplia, sin al parecer invitar a que el alumno elaborara alguna idea o concepto por sí mismo, no obstante por momentos a la observadora le daba la impresión de que implícitamente el docente esperaba preguntas o comentarios más interesantes o extensos, como en una ocasión donde al iniciar la clase preguntó al grupo: "Me pueden recordar que vimos la clase pasada", unas alumnas respondieron con algunas ideas consultando sus apuntes, pero el docente pareció insatisfecho y preguntó en un tono de incredulidad: "¿Eso fue todo lo que vimos?".

Dentro de su discurso se incluían varios saberes, se hacía pensar por momentos que no esperaba que el grupo hablara, pero cuando éste lo hacía, parecían extraerse solo algunos fragmentos del texto para preguntar, ante lo cual el docente respondía. Cuando tocaba exponer a los equipos, a ésta tarea se dedicaba no más de 20 min., durante el tiempo restante el docente tomaba la palabra, al finalizar cada clase se despedía y rápidamente se iba, pocas veces se vio platicando a algún alumno con él. La observadora también nos explicó que su estrategia didáctica pasó por momentos que sugerían cierta agresión al alumno, ejemplo de esto se pudo ver en una escena de una de las clases donde el profesor ejemplificó algo, la escena fue mas o menos así: "...para todo el mundo eso es una pluma, pero para algunos les puede significar algo, es decir, si ésta pluma me la regaló mi Papá, con el cual tengo una relación afectiva ya sea buena (entonces la voy a cuidar), o mala (se me cae la pluma), puede ser una agresión indirecta a ese padre que me la regaló". Después comenzó a dar una explicación sobre el proceso del psiquismo, la percepción y la memoria, entonces recuperó el ejemplo de la pluma, la cual tenía ciertas características parecidas a un padre, y comentó: "...lo que llaman ustedes los conductistas asociación de estímulos...".

Como fue sugerido en la categoría anterior, el estilo del docente incluía también, de alguna manera, el aclarar a los alumnos la posición distante que guardaban en relación con él, dejándoles claro su lugar en el grupo, cuestión que concordaba con algunas

características de su estilo cuando en la mayor parte de las clases explicaba extensamente sin, al parecer, esperar una elaboración por parte del alumno. Sus explicaciones incluían varios saberes, lo que por momentos parecía implicar una complejización del discurso. En otros momentos el estilo del docente le hacía pensar a la observadora que en algunos diálogos con los alumnos, a éstos se les cuestionaba de alguna manera el saber que pudieran aportar, como lo mostraron escenas donde parecía desplazar dicho saber con su discurso, o cuando expresó que en su época de estudiante era como sus alumnos, leía a medias. O también cuando en una de las clases una alumna le preguntó si había alguna diferencia entre psicólogos y psicoanalistas, ante la respuesta positiva del docente la compañera preguntó: "¿Cuál es?", a lo que respondió con un tono sarcástico: "No sé, contéstala tu, tú eres psicóloga". La fascinación promovida por el estilo del docente, se evidenció finalmente también cuando en una de las exposiciones ( en la clase 16, de 20), un alumno se encontraba explicando sobre el artículo de "Freud y sus epistemologías", su discurso fue en mucho similar al del maestro, abarcando varios saberes, habló de positivismo, de empirismo, de lo que es epistemología y del marxismo. Al término de tal exposición los alumnos aplaudieron, como lo hicieron en dos ocasiones al final de dos clases que dio el docente.

### GRUPO C

Este fue el grupo que tocó observar al que realizó la presente investigación, puedo decir que la relación que tuve con éste grupo del turno vespertino se caracterizó por varios momentos. Debo relatar primeramente las situaciones que viví al inicio de las observaciones, incluso antes de ellas. En los seminarios se trabajó lo respectivo a nuestra posición en el grupo, ya que el hacer y decir en el mismo parecía ambiguo, incluso en lo que debíamos observar. Tal ambigüedad se vivió en los primeros contactos con los alumnos y docente, éste fue el caso de algunas escenas de la primer clase donde hice plática con algunos alumnos planteándoles principalmente preguntas sobre la clase, dichos diálogos tenían respuestas aunque éstas eran breves, y en ocasiones mis respuestas fueron también cortas, quizás en algunos momentos eran rebuscadas y a veces pasivas. La

misma ambigüedad fue vivida ante el primer contacto con el docente, ya que éste en los momentos iniciales me pedía información sobre la investigación que estaba realizando, ante lo cual mis respuestas fueron breves sin dar muchos detalles con el objeto de no arriesgar información sobre mi trabajo pero también porque no sabía hasta donde lo podía enterar sobre la investigación, tal aspecto me hacía pensar que mi presencia para alumnos y docente sería también ambigua. Cuando fui presentado por el profesor ante los alumnos y ante el comentario de él: "El está haciendo su tesis y va a observar la clase durante un semestre", noté en sus rostros cierta apatía, algunos me voltearon a ver, otros asintieron mientras los demás permanecieron callados. En esa misma clase inicial al sentarme entre algunos compañeros, y al exhortar el docente a que formaran equipos para trabajar el texto, se ubicaron de tal forma que me incluyeron en su equipo, cuestión que me tomó por sorpresa sobre todo porque el docente los enteró sobre mi papel en el grupo, contrariamente en varias de las clases posteriores los alumnos ya no me incluyeron en sus equipos. En las sesiones subsiguientes el docente y algunos alumnos me preguntaban sobre cómo iba con la investigación, sobre cómo me sentía en las clases o sobre cómo veía al grupo, demandas que de mi parte eran desviadas con otros temas; ésta situación se mantuvo a lo largo del curso. Otros alumnos formaron un tipo de demandas relacionadas con el saber psicoanalítico.

Mi posición, aunque había sido aclarada desde el inicio de las observaciones, pareció no haber sido muy clara ante los alumnos, en éste sentido en no pocas ocasiones se me preguntaba si estaba yo recursando, tales situaciones casi al final del curso ya no fueron tan frecuentes. Puedo decir que mi posición y mi hacer para los alumnos en el grupo siempre fue ambigua. Se percibía alguna distancia entre éste y el observador, con algunos momentos donde los alumnos eran un tanto indiferentes ante mi presencia, como cuando llegaba y entraba al salón con las intenciones de charlar con alguien, notaba que los alumnos estaban leyendo, escribiendo, comiendo o entretenidos en algo, relacionándose poco conmigo pero también entre ellos. A pesar de esto, y ante tal situación, que se volvió repetitiva, realicé intentos por incluirme a través de preguntas, comentarios o saludos, elementos que la mayoría de las veces tuvieron respuestas, aunque breves.

En lo referente a la relación grupo-saber, donde la presencia del docente era importante en tanto él también era integrante del grupo, fue interesante ver cómo los alumnos se relacionaron con el Psicoanálisis por medio de éste profesor. Primeramente se evidenciaba que en los alumnos, al inicio y a lo largo de todas las clases, su relación con el saber tenía cualidades relacionadas con la dificultad de no encontrar las ideas principales de los textos que les eran asignados, cabe aclarar que la dinámica regularmente consistía en trabajar con exposiciones de equipos dividiendo al grupo en subgrupos. Parecía haber mucha distancia entre lo que el grupo trabajaba y aquellas ideas importantes sobre el saber Psicoanalítico que demandaba el profesor, tal aspecto se evidenciaba cuando en ocasiones el docente se acercaba a algunos equipos y éstos parecían no encontrar aquellas ideas principales. Esto dio cuenta que había una cierta distancia entre el grupo y el saber, donde los alumnos parecían enfrentarse a un saber ambiguo, expuesto de una manera no muy clara o compleja, como lo mostraron expresiones como la que escuché de una alumna en relación a un artículo de Didier Anzieu que leía, cuando le pregunté si le gustaba el contenido respondió: "Está muy repetitivo porque estamos viendo lo mismo en aplicada...se me hace difícil entenderlo porque son cosas que no habíamos visto durante la carrera...", ó "No le entendí ni madres, pero en fin". Por ejemplo también pude notar cierta dificultad en un equipo donde me incluí, donde los integrantes no mantenían una actitud activa o de búsqueda hacia el saber, si no que parecían tener muchas precauciones al trabajar el texto, de manera tal que no profundizaban en conceptos o ideas, con las cuales hacían contacto esporádicamente suspendiendo en varias ocasiones el trabajo del equipo. Sin embargo, debo señalar que el tipo de dinámica observada en éste equipo fue distinta a otro que se ubicaba del otro lado del salón más cercano al maestro, éste último equipo pareció más activo.

Otra de las cualidades de la relación de los alumnos con el saber, fue que ellos daban cuenta de una confusión ante lo que pedía el docente en relación al Psicoanálisis y ante la presencia del mismo saber en la clase. El profesor, por ejemplo, exhortaba a los alumnos a extraer las ideas principales, aspecto que pocas veces los alumnos lograban, al respecto

emitían expresiones como: "¿Qué vamos a decir?", pregunta previa al trabajo en plenaria después del trabajo por equipos, o "Se me hace ilógico que se vea ahora Psicoanálisis siendo que durante la carrera se vio conductismo, no nos dice el método que utiliza ni la forma de operar", o por ejemplo una pregunta que una alumna le hizo al docente: "¿Pero cuál es la metodología del Psicoanálisis?, no me queda clara". Para los alumnos parecía no determinarse bien el saber que debían saber y del cual hablar en la clase, los textos, las ideas y las demandas de saber del profesor no eran muy claras en ese sentido, así la confusión se hacía presente.

En algunos momentos a lo largo del curso tuvieron lugar también escenas donde la actitud hacia el Psicoanálisis era de rechazo, como un comentario que surgió en una clase ante la pregunta de una de las integrantes: "¿Cuáles son sus ideas?", a lo que otra respondió: "La idea es meterse al Psicoanálisis", y otra más agregó: "Aunque no te parezca". Tal actitud se evidenció también en una escena donde con un tono de agresión y cuestionamiento, una compañera interrumpió el discurso del docente quien explicaba algunas ideas del texto de Devereux, la alumna aseveró: "Entonces ¿la cura se da solo reconociendo la historia y las emociones y ya?". En otros momentos, para los alumnos el Psicoanálisis era interesante, esto era expresado en algunas ocasiones por ellos, pero también establecían distancia ante el gusto o interés hacia éste saber, como un comentario escuchado en un diálogo entre alumnos, uno señaló: "...sí es interesante, pero nada más..". El rechazo pudo también entretenerse en escenas donde los alumnos trataron de huir o hacer algo para no tener clase, así surgieron comentarios constantes como: "¿Ya nos podemos ir?", o también cuando un integrante del equipo expositor, al ver que el docente no llegaba aún preguntó al grupo: "Disculpen, ¿a qué hora nos vamos...o exponemos?", o simplemente al llegar al salón se empezaba a escuchar un: "Ya vámonos". Incluso hubo una circunstancia donde el grupo intentó negociar con el profesor la suspensión de la clase porque, como expresaron, no se había leído el artículo ni se habían terminado las glosas para la materia (ya que se había establecido que ese mismo día se entregarían), el docente ante esto parecía incrédulo, entonces empezó a preguntar al grupo y después a cada alumno si era verdad que no habían leído o hecho la glosa para esa clase, ante lo cual

empezaron a entregar sus trabajos y empezaron a participar sobre el texto asignado para esa sesión.

No obstante esos momentos de rechazo, desacuerdo y huida, hubieron escenas donde al dialogar esporádicamente, los alumnos se relacionaban por medio de algunos conceptos psicoanalíticos, por ejemplo cuando en una clase el docente estaba dando un discurso, repentinamente el cuaderno de una compañera cayó de la paleta de su silla, ante esto algunos alumnos que vieron tal hecho dijeron: "Mira un lapsus", o cuando un alumno participó dio a entender sin querer que ya terminara la clase, ante la risa de algunos expresó: "Me proyecté", o cuando una alumna no quería hacer a máquina su ficha para entregar, un alumno le expresó: "No te reprimas y salte a hacerla".

En la relación de los alumnos con el saber tuvo influencia el estilo del profesor, en éste sentido para la tercer categoría podemos decir que en éste grupo, la estrategia pedagógica pasó por momentos interesantes. Pude observar que el docente demandaba a los alumnos algo que para ellos no quedaba claro, ni lo que se les demandaba ni el saber mismo, es decir, en algunas ocasiones les pedía que extrajeran las ideas principales del texto para después concluir en la plenaria lo trabajado por cada equipo, sin embargo en algunas ocasiones, cuando los alumnos expresaban las ideas que habían trabajado y el profesor no estaba de acuerdo, esto lo daba a entender con algunos gestos o con preguntas como: "¿Esas son las ideas principales del texto?", "¿Eso dice Ferrés?", o cuando un alumno participó en relación a la diferencia entre pulsión e instinto, mencionó la palabra experiencia, ante lo cual el docente cuestionó al grupo: "¿Para ustedes, desde el punto de vista psicoanalítico, se debe a la experiencia?", o un comentario que expresó el profesor ante el desacuerdo de una compañera relativo a que las fallas de la memoria tenían algún sentido, cuestión que para la alumna no era representativa, si no que solo eran fallas, al respecto el docente señaló: "Ustedes están negando lo que dice Freud respecto a que los lapsus son representativos para la persona...no se vale estar negando". A los alumnos parecía no quedarles muy claro lo que el enseñante les pedía, es decir, el saber que debían saber y expresar en la clase ya que en otros momentos les señalaba: "Yo no les daré

respuestas, ustedes sacarán sus propias conclusiones", aunque en ocasiones daba respuestas breves, la pregunta era devuelta al resto del grupo. Se notaba también cierta dificultad de los alumnos cuando el profesor les pedía que expresaran sus opiniones sobre el texto o sobre las conclusiones a las que habían llegado. En otras ocasiones el enseñante demandaba al alumno participar, con preguntas como: "¿Qué les pareció el artículo?", "¿Qué más les llama la atención del artículo?", "¿Otra idea que se les haga importante?", ante estas preguntas los alumnos respondían a veces después de mucho insistir, cuando lo hacían el docente permanecía regularmente como espectador, sólo hasta que escuchaba una determinada idea o concepto tomaba una posición más activa y expresaba: "A ese tema quería que llegaran" o, "Eso es lo que me interesa...". Regularmente éste profesor promovía el trabajo activo del grupo, sin embargo paulatinamente éste se fue haciendo más pasivo, las clases se volvían iguales en términos de la dinámica que se llevaba a cabo: un equipo exponía, el grupo escuchaba y después se dividían en equipos para trabajar y finalmente concluir en plenaria. El estilo del profesor también llegó a ser repetitivo: explicaba, demandaba al alumno y luego corregía o complementaba lo dicho por los compañeros, cuando éstos dejaban de participar el profesor tomaba la palabra y daba un discurso. Un elemento interesante que se presentó en una de las clases, donde un alumno cuestionó al docente en relación a que el Psicoanálisis explicaba las perversiones con tintes moralistas, con lo cual no estaba de acuerdo el alumno, el profesor ante esto explicó que no era cierto y añadió: "Esto no lo digo yo, léanse éste libro (compendio de Psicoanálisis) y verán como explica Freud las perversiones sin darle un trato moralista".

#### GRUPO D

En éste último grupo, la observadora nos narró que en lo que se refiere a su relación con él, en las primeras tres clases llevó a cabo intentos por incluirse, buscando hablar con los alumnos y acercarse al docente, sin embargo notó que tales intentos fueron de mayor a menor. Cuenta que conforme fue pasando el tiempo los alumnos la fueron identificando como parte del grupo. En su primer contacto, ella esperó fuera del salón mientras los alumnos llegaban paulatinamente, cuando se hizo presente el profesor, la observadora se

acercó a él presentándose y aclarándole su presencia en el grupo. Cabe destacar que la investigadora notó que los alumnos en la primer clase se le quedaban viendo, a pesar de esto el docente nunca la presentó ante ellos, en éste sentido tuvieron lugar preguntas de los alumnos relativas a lo que ella hacía en el grupo, ella respondía sobre lo que hacía en el grupo, también el docente en una clase posterior le preguntó qué era lo que iba a registrar. Así, ésta investigadora comentó que notaba en los alumnos y maestro una confusión o ambigüedad en relación a su posición en el grupo. Los contactos o charlas con los integrantes del mismo fueron aspectos que se le dificultaban cuando ella tenía las intenciones de lograr mas integración.

Otro momento que ubica la observadora fue uno al que llamó como de "confianza". esto se dio a partir de la cuarta clase y hasta la última, donde los contactos denotaban cierta cercanía al platicar con diferentes compañeros y en los saludos, al igual que en su relación con el profesor. Los diálogos con éste último se hicieron frecuentes, fue interesante ver que en uno de ellos el profesor le preguntó: "¿Cómo se sentirán al ser registrados?", "¿Ya les dijiste a que vienes o te han preguntado que haces en el grupo?", otro comentario que surgió fue: "Les deberías decir que estas recursando, ¿o les dices la verdad?". Durante las clases paulatinamente la fueron reconociendo, la ubicaban ya en ciertos lugares. Pero también percibió que de alguna manera los alumnos la ubicaban como una persona que tenía alguna relación con el docente o tal vez una alianza, al respecto recordó una escena donde al tardarse en llegar el profesor, los alumnos se empezaron a salir, mientras esto sucedía la observadora se quedó dentro del aula, después de un rato los alumnos regresaron y una de ellas expresó a la investigadora: "A ti te dio coraje, ¿no?", como en un tono sarcástico y refiriéndose a que posiblemente la observadora se enojaría porque los alumnos se salieron.

En lo referente a la categoría de la relación grupo-conocimiento, la observadora identificó algunos momentos. Primeramente mencionó que en éste grupo se estableció que harían exámenes de los temas más importantes para promediar el curso, tomó en cuenta participaciones, asistencia y glosa. Las participaciones a lo largo de las sesiones se

centraron en no más de cinco personas. Los alumnos parecían tener al saber cercano a ellos, con ejemplos cotidianos los alumnos podían entender lo que se estaba planteando, o para atraer la atención del grupo cuando estaba distraído. En ocasiones la observadora llegó a escuchar o darse cuenta de escenas donde parecía no haber mucho acuerdo con el saber, en una clase por ejemplo alguien dijo en voz alta: "Pinche Freud". Un hecho interesante que es parte de esa relación que los alumnos establecían con el saber, se presentó cuando el docente hizo el comentario de que "Los alumnos son buenos para remendar literatura, su obligación es leer...yo no regalo calificaciones".

En los diálogos que sostuvo la observadora a lo largo del curso con los alumnos, cuando llegaba a preguntarles si les gustaba el Psicoanálisis, sus respuestas coincidían en expresar que más o menos, porque se les hacía difícil y que tenían poco tiempo de verlo, aunque otra alumna le señaló que el Psicoanálisis le gustaba, ya que el conductismo se le hacía vacío, pero también destacó que la Psicología humanista era igualmente interesante. Sin embargo, cuando el docente preguntaba a los alumnos su opinión sobre algún texto, las respuestas eran parecidas a unos comentarios que emitieron algunos al preguntar el profesor cómo les había parecido el artículo (era el de Devereux), los compañeros en coro dijeron: "Feo" o "No entendí nada", comentarios que el docente no podía creer. En otra ocasión un alumno comentó con la observadora que era demasiado tarde para ver Psicoanálisis, expresó además que le gustaban más las clases con otros maestros que con el docente de ésta materia, a éste lo consideraba "buen pedagogo".

En algunos momentos parecía existir rechazo por parte de los alumnos hacia el saber psicoanalítico, ya que decían que no les gustaba, aunque, curiosamente como comenta la observadora, ellos permanecían callados y atentos en las clases cuando hablaba el docente, apuntando y por momentos divirtiéndose al reír ante algunos comentarios del profesor. En el curso tuvo lugar una escena por demás interesante, ésta consistió en que cuando se revisaba el tema de la contratransferencia, el docente trató de ejemplificar señalando el tipo de relación que ella mantenía con sus alumnos, diciendo que era una maternal y otra como hermana mayor, después preguntó: "¿Qué les genero?", y posteriormente: "¿Les

genero miedo?". Es interesante ver como en éste grupo la revisión de los textos tomaba una o más clases. A parte de esos momentos de rechazo que existieron, hubo un comentario de un alumno hacia el profesor al término de una sesión, éste compañero le dijo que el artículo le había causado baja autoestima, a lo que el enseñante respondió con una pregunta: "¿Desde qué lugar se está leyendo, como Psicólogo, como científico o como niño?", el compañero respondió: "Eso hay que analizar". En ocasiones los alumnos en el curso de las clases se salían y regresaban después de un largo rato, algunos bostezos se hacían presentes esporádicamente, a veces platicaban a modo de broma sobre lo que el docente hablaba en clase. En ocasiones se escucharon comentarios como: "No quiero ver a Freud", sin embargo alguna vez unos alumnos pidieron al maestro ver el tema de los sueños. Finalmente, la observadora resaltó los hechos de una de las sesiones por haber estado presente en uno de los exámenes que se hicieron en ese grupo para evaluarlo, nos comentó que todos revisaban sus apuntes, cuando llegó el profesor se acomodaron de tal forma que quedaron muy juntos unos de otros, cada vez que se dictaba una pregunta los alumnos hacían comentarios relacionados con la postergación del examen, otro hecho fue, ante el dictado de la pregunta: ¿en qué momento apareció la asociación libre?, un alumno expresó: "Es como si hicieras un pan y me preguntaran donde quedó la harina y dónde quedó el azúcar", se hacían bromas constantes. Al finalizar el dictado de preguntas acabaron las protestas en tono de broma, entonces el docente señaló: "Para que vean que hacer examen es buen ejercicio, cuando repasemos las respuestas verán que jamás se les va a olvidar". Esta investigadora nos comentó que parecía que los alumnos no querían o no podían aceptar que disfrutaban del tema del Psicoanálisis y de las clases, ya que al darles la oportunidad el docente de desarrollar un tema para los que estaban bajos de calificación, ninguno lo hacía.

En cuanto al estilo de éste profesor, la observadora reportó que su estrategia consistió en participar siempre después de que lo hacía algún alumno, aunque explicitó que ella no tenía que hablar sino los alumnos, la mayoría de las veces ella terminaba hablando. El docente se encargaba de que los textos se revisaran en su totalidad pero además era frecuente que recomendara a los alumnos algunos textos que les serían útiles para

entender alguna idea, tema o concepto. Al inicio de las clases pasaba lista, aspecto con el que estaba en desacuerdo una alumna al expresar: "Sólo llego a las clases importantes, me choca que pasen lista, la asistencia no garantiza el conocimiento, quieren meter el Psicoanálisis a fuerza...". Este docente, a diferencia de los demás, hacía exámenes, respecto a esto en una clase de las iniciales el profesor expresó al grupo: "Los alumnos son buenos para hablar, pero qué tal para escribir", y también tomaba en cuenta las participaciones para la evaluación. Ante las preguntas de los alumnos respondió de manera amplia y con ejemplos cercanos a lo cotidiano. Las dinámicas para la revisión de los artículos eran variadas por el profesor, tratando de promover el acercamiento del alumno con el saber por medio también de ejemplos cotidianos, como cuando se revisó el tema de los sueños, llegando por momentos a la caricaturización del saber. Tal atención y hasta entretenimiento era conseguido regularmente en los alumnos. Tal vez el comentario que hizo un compañero referente a que éste docente era buen pedagogo tenga que ver con aquella variación de las dinámicas y la manera en que daba la clase ya que su estrategia mantenía la atención y parecía disminuirse la distancia entre el saber y el grupo.

## 5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Es importante señalar en primer termino que los hechos fueron observados en torno a un aspecto común en los cuatro grupos, es decir, éstos compartían un proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis en la ENEP-I, por tal razón se optó por analizar los datos de acuerdo a cada una de las tres taxonomías, integrando así las experiencias de los observadores y los elementos encontrados en cada uno de los grupos. En otras palabras, aunque se tuvo presente siempre que cada grupo dió cuenta de elementos propios y una dinámica singular, para tener una visión más integradora del proceso social observado éste análisis se elaboró tomando en cuenta las tres categorías sin hacer la división por grupos, como se hizo en el apartado de resultados. Esta parte última del proceso de investigación se llevó a cabo planteando algunas interpretaciones en forma de preguntas relativas a las relaciones y hechos observados, también se plantearon algunas ideas en torno a las situaciones exploradas. Debo aclarar, para poner fin a éste preámbulo, que la presente fué una investigación hecha por jóvenes que incursionaban en un proceso de investigación de un fenómeno social, por lo que el análisis se mostró como una exploración de algunos de los sentidos o significados de las acciones y relaciones observadas en las clases.

En lo relativo a las tres taxonomías pudimos constatar que se vivieron distintos momentos y se observó que las situaciones tomaban diferentes formas considerando siempre las peculiaridades de cada uno de los grupos. Dichos momentos no sucedieron cronológicamente en el tiempo, si no que éstos se fueron intercalando a lo largo de los cursos. Podemos mencionar entonces las formas y momentos que se vivieron en los cuatro grupos en cada una de las categorías encontradas.

En lo referente a nuestra relación con los grupos, pudimos ver que existieron momentos de ambigüedad ante el proceso observado y ante el proceso mismo de observar, en general en nuestro desenvolvimiento en el grupo. Podemos preguntar ahora: ¿porqué si el equipo de investigación había trabajado la forma de observar y desenvolverse con los

grupos no había mucha certeza en nuestro hacer y decir en los contactos, principalmente en los primeros?, ¿sería por tal ambigüedad que en varios momentos fuimos pasivos ante las relaciones?. Y por parte en relación con el grupo ¿porque las preguntas de alumnos y docente ante lo que hacíamos y sobre lo que encontrábamos eran frecuentes?, ¿querían saber de sí mismos o del proceso que vivían?, o ¿deseaban que el rol del observador quedara claro?, y en éste sentido ¿qué era lo ambigüo para ellos?, incluso podríamos preguntar ¿porqué en los grupos no se nos reconocía plenamente como alguien que no participaba en su proceso?. Tal vez un aspecto que dió cuenta de ésta falta de reconocimiento fué que algunos integrantes del grupo, incluyendo al docente, nos demandaban distintas cuestiones. En éste sentido fué interesante ver que los alumnos nos hacían diferentes demandas sobre lo teórico además de expresarnos su pensar y su sentir en relación a su concepción del Psicoanálisis en la clase, ¿porqué no preguntar o expresar directamente al profesor algo relativo a la clase y al saber?, ¿qué era exactamente lo que demandaban?. En ocasiones tales demandas eran formuladas de modo tal que parecía una agresión indirecta, ¿a qué o a quién se agredía?, ¿a los observadores?. Parecía que nosotros éramos un puente hacia el saber.

El grupo no nos identificaba como los observadores en una posición de investigador, ésto aún cuando ya se había aclarado nuestro rol, entonces ¿quedaría realmente claro nuestro papel?, o ¿qué implicaba para el grupo reconocernos en nuestro rol?, ¿el grupo podría pensar que nos daríamos cuenta de algo que sucedía o de algo que ellos no podían o no querían darse cuenta?. En realidad nuestra presencia fue en todo momento ambigua, ya que si bien en los momentos iniciales las preguntas del grupo eran dirigidas a aclarar nuestro rol, en otros momentos se nos pedía que respondiéramos preguntas sobre cuál era nuestra actividad específica, qué era lo que registrábamos o cómo y qué veíamos del proceso. Las situaciones eran a veces paradójicas, mientras en ocasiones, por ejemplo, los grupos parecían aceptar al observador, en otras se nos rechazaba o incluso éramos objeto de algún comentario sarcástico o hasta agresivo, al respecto podemos preguntar, ¿hubo aceptación o rechazo del grupo?. Era interesante observar que el rechazo o aceptación nunca fué explícito, es decir, no quedó claro si los alumnos nos aceptaron del todo o nos

rechazaron, podemos cuestionarnos al respecto ¿que representaba nuestra presencia para los alumnos y docente?, ¿que era lo rechazado o aceptado por el grupo?

En otras circunstancias daba la impresión de que había una aceptación forzada del grupo, pero ¿forzada por quién o por qué?. En éste sentido en los grupos por momentos se hacía pensar que toleraban nuestra presencia, pero ¿qué era lo que toleraban?, tal vez un saber supuesto del observador, o alguien cuya "invasión" revasaba un proceso académico, ésto tomando en cuenta que un grupo da cuenta de elementos quizás más personales, es decir, el aula como un espacio íntimo. En efecto, podemos decir que había una invasión de espacios, ¿qué tipo de espacios eran? y/o ¿qué era lo que invadíamos?

Los intentos de inclusión de los observadores con alumnos y docentes fueron constantes aunque la mayoría de las veces los diálogos eran breves y esporádicos, ¿el observador expresó de alguna forma también una tolerancia hacia el grupo?, ¿qué toleraba?. Dichos intentos fueron en esencia diferentes en cada grupo observado, pero ¿en que radicarían dichas diferencias?, tal vez los estilos de investigar o de desenvolverse en los grupos varió de tal forma que los registros de cada uno de los observadores tomaron tal vez los rumbos propios, o quizás las características de los grupos demostraron su particularidad aún cuando compartían una institución y un proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis. Pero entonces, y tomando en cuenta nuestros intentos de inclusión ¿porque cada vez fué haciéndose más pasiva nuestra relación con alumnos y maestros?, y más aun ¿porque daba la impresión de que nuestras relaciones con los grupos se tornaron cada vez más estereotipadas?, al respecto podemos añadir que dichos intentos fueron disminuyendo, ¿éste sería un indicador de que estábamos incluidos?, ¿inclusión era lo mismo que aceptación?. Podemos añadir que el hablar de nuestra relación con el grupo fué interesante e importante por estar implicados de alguna manera y a la vez compartir un elemento humano y social, y en éste sentido nuestra relación con el "objeto" investigado era necesario pensarla por ser otros seres humanos los observados, ya que de alguna manera compartíamos un elemento social y humano, sólo que ahora tuvimos la oportunidad de observar el proceso desde otro lugar. Así, nuestra implicación en los

grupos fué en gran medida enriquecedor para los objetivos de la investigación y para reflexionar sobre lo que observábamos y cómo lo hacíamos. No podemos negar que nosotros recorrimos el mismo proceso con características similares, al respecto podemos señalar que de alguna forma al observar al grupo nos observábamos de alguna manera en el proceso con una relación propia con el saber. La relación grupo-saber ahora investigada tuvo aspectos interesantes.

El desorden fué uno de los elementos que caracterizaron a ésta relación, podemos cuestionar ahora ¿quién promovía el desorden?, ¿qué era lo desordenado?, ¿tenía algo que ver el desorden con un saber complejo, con el estilo docente o con alguna dinámica grupal?. Aunado co éste aspecto el desacuerdo reinaba en los grupos.

El desacuerdo de los grupos era generalizado, pero fué difícil ubicar ante qué lo estaban, en ocasiones parecía que era ante el docente y su estilo, en otras circunstancias ante el saber psicoanalítico, podríamos preguntarnos ¿la forma en cómo se encarna el saber por el docente tuvo que ver con el desacuerdo?, ¿era un desacuerdo con el currículum o con la institución?. En relación a la primer pregunta podemos pensar también que en ocasiones aún cuando había desacuerdo ante la forma en cómo el docente hacía pensar al grupo, éste nunca señaló explícitamente su desacuerdo si no con algunos comentarios esporádicos de los alumnos en clase, pero entonces ¿qué implicaría establecer el desacuerdo explícitamente?, ¿los alumnos sabían exactamente en qué no estaban de acuerdo o incluso qué era lo que rechazaban?. Aunque en ocasiones el rechazo se dirigía a la estrategia docente ¿éste rechazo sería desplazado al saber?. Tal vez un elemento que influyó en despertar cierto desacuerdo en los alumnos fué que algunos docentes les asignaban a los educandos cierto lugar que se caracterizaba por una lejanía ¿qué marcaba la lejanía entre el docente y el alumno?, ¿tal lejanía también es desplazada hacia el saber?. Fué interesante lo que algunas alumnas sintieron respecto a que el docente las hacía sentir como niñas o como tontas que no sabían ¿qué expectativas e ideas tiene el maestro del alumno? y ¿cómo influía ésto en su relación con el saber?.

Tal vez aunado al mencionado desacuerdo se hicieron presentes múltiples momentos donde el grupo mostraba desinterés o poca atención al trabajo y al proceso de enseñanza-aprendizaje del saber, ¿ésto tenía que ver con las características propias del saber?. Podemos aventurarnos a decir que en realidad el Psicoanálisis por sí mismo no era el elemento con el que estaban en desacuerdo ¿cuál era entonces?, la respuesta puede ubicarse quizás en una estrategia de trabajo, tanto la propuesta por el docente como la sugerida por el alumno. Algunas veces los alumnos trataban de huir o había un deseo de que el docente no llegara, o si lo hacía parecía ser mejor para ciertos sectores del salón estar lo más lejos posible de él ¿con quién o con qué se enfrentarían?, ¿había un elemento que inhibía a los alumnos a enfrentarse al proceso propuesto por el profesor?. El observador pareció ser el vehículo para acercarse y explorar la complejidad del saber psicoanalítico.

Ciertamente había algunas dificultades para entender ciertos conceptos, el saber parecía ser complejo, en éste sentido nos podríamos preguntar ¿porqué sólo ciertos conceptos o ideas como los de transferencia y contratransferencia presentaban dificultades?, ¿era lo complejo entenderlos o comprenderlos?, ¿qué o quién determina la comprensión?, ¿el alumno quería comprender más que entender?, ¿porqué entonces le demandaba implícitamente al docente era un tipo de enseñanza más tradicional? y, en relación a ésta última pregunta ¿el docente promovía un trabajo más de elaboración y comprensión que de aprendizaje en el alumno?, ¿qué tipo de trabajo era el que realmente se llevaba a cabo?. Los grupos se caracterizaron por mostrarse predominantemente pasivos en las clases, aunque cabría cuestionarse si realmente lo eran. Lo cierto era que mostraban poca atención y desinterés, sobre todo cuando el saber era o intentaba ser asumido por los mismos alumnos ¿el saber del alumno era descalificado y por quién?, ¿cuál era el lugar del saber del alumno en la clase?, ¿qué significa para el profesor y alumnos que un supuesto aprendiz hable de su saber sobre el Psicoanálisis?, ¿el saber del alumno detenta la posición de saber-poder del docente?.

Aunque los conceptos eran percibidos como complejos y el saber era rechazado hasta por momentos agredido vía el estilo docente, podemos preguntarnos ¿porqué los alumnos se relacionaban en ocasiones por medio de algunos conceptos psicoanalíticos?, ¿cuál sería el sentido del manejo de conceptos en lo cotidiano para ellos?, ¿era una forma de buscar el saber o de trabajarlo?. Si bien las ideas principales de los textos y del saber eran difíciles de encontrar y de comprender ¿cuál era el saber que el alumno debía de saber?. Los alumnos en éste sentido además de sugerir que estaban confundidos ante la presencia de un saber distinto a un anterior por ellos "conocido", debemos preguntar si tal confusión se presentaba también ante lo que el docente les pedía ¿ésto promovería cierta distancia entre el grupo y el saber?, ¿el discurso o la estrategia pedagógica docente fomentaba la pasividad y el distanciamiento?, entonces ¿cuál era el lugar del saber del docente en el grupo?.

Por momentos el saber del profesor parecía ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, al respecto un elemento interesante fué la fascinación, aspecto que fué interesante en la relación del grupo con el saber ¿era promovida aquí cierta pasividad del alumno?. En éste sentido, era también relevante observar que explícitamente el docente sugería una actitud más activa del alumno, sin embargo éste hacía pensar que lo que demandaba era una enseñanza más tradicional, ante ésto el docente parecía acceder dando respuestas con discursos extensos y complejos, no permitiendo o no dando oportunidad al alumno de elaborar y trabajar ideas ¿qué tipo de elaboración de ideas o conceptos debe tener el alumno? o ¿qué tipo de saber se le demanda?, y por otro lado ¿qué hay que elaborar y cómo?, ¿se establecería más distancia del grupo con el saber con un discurso fascinante?, ¿quién hace al saber fascinante?. Y finalmente ¿habría alguna distancia entre docente y saber?. Parecía ser que ésta distancia no se evidenciaba ante los alumnos en lo explícito, pero tal vez para el alumno se sugería cuando el docente no accedía a sus demandas.

Los alumnos establecían demandas ante algunos conceptos, sin embargo en ocasiones éstas eran aplazadas o simplemente eran respondidas por el docente ¿qué significaría

acceder o no a las demandas?, ¿quién tiene las respuestas?, ¿esta satisfacción de demandas tiene algún sentido académico tradicional?, ¿cuál sería entonces el lugar del docente para el alumno?. La forma en que el profesor ocupaba su "lugar" parecía ser un elemento que inhibía el "libre" desenvolvimiento del alumno en clase, un hecho interesante en éste sentido fué ver a los alumnos participar más en ciertas ocasiones donde el docente no se encontraba ¿qué tipo de libertad era?, ¿quién la demarcaba y limitaba?. Podemos entrever que el estilo se volvía un elemento de que se tiene que hablar cuando se trató de dilucidar y caracterizar la forma en que el grupo se vinculó con el saber psicoanalítico, ya que el grupo se relacionó con el saber a través de un estilo.

Un primer momento que se observó en la categoría del estilo decente fué el relativo a que las estrategias pedagógicas en un inicio eran en cierta forma desordenadas al momento de plantear el saber. En éste sentido las ideas para los alumnos no eran planteadas muy claramente por el docente, ¿qué era lo desordenado?, tal vez era el estilo, ¿la forma en que se planteaba o era estructurado el saber al alumno sugería cierto desorden?, o ¿el saber por su lógica era el desordenado?.

Por otro lado, aunque en algunas clases el profesor respondía extensamente a las preguntas de los alumnos, en muchas otras el estilo del docente contempló que dichas respuestas a las demandas fueran aplazadas, contestadas brevemente sin dar detalles o simplemente se expresaba que no se respondería a las preguntas ¿esto tenía la intención de promover una actitud activa en el grupo?, ¿de alguna forma se fomentaría cierta distancia con el saber y con quien se supone que lo tiene?, y en general ¿cómo era recibido ese no exceder a la demanda de quien se espera que enseñe?. Ciertamente la intención implícita o explícitamente era promover que el grupo fuera más activo y con ésto despertar o atraer la atención, sin embargo parecía que tal estrategia hacía eco solo en determinados sectores o grupos de alumnos dentro del aula los grupos parecían ser mas bien pasivos y receptivos ¿el profesor se daba cuenta de ésto y cómo lo enfrentaba?. Esto hacía pensar que el ciertas características de un estilo imposibilitaba el acceso al saber por determinados sectores de alumnos, principalmente los más "alejados" del docente. Así

podríamos preguntar ¿la atención y estilo del profesor se dirigía a ciertos alumnos solamente?, ¿había alumnos para quienes dicho estilo no era muy aceptado?. Aunque ésto último parecía ser cierto, algunos alumnos "alejados" expresaron cierto interés por el Psicoanálisis, otros mas bien rechazaban tanto al estilo como al saber, señalaban por momentos que la atención del maestro era selectiva ¿podía el docente atender a todos los sectores del salón?.

Era interesante ver que el encargado de transmitir el saber psicoanalítico en varias ocasiones con su no intervención en el trabajo de grupo sugería una cierta actitud pasiva, como si se esperara que el grupo caminara "solo" en la búsqueda y encuentro del saber, ¿el docente en su estrategia estaría consciente de que transmitía más de lo que tenía contemplado enseñar?, ¿se pueden transmitir actitudes hacia el trabajo?, es decir ¿qué era lo que transmitía con ésta pasividad el docente?, ¿asumía su rol de profesor o de quien enseña y cómo o en qué momento?. Si bien el docente demandaba una actitud activa, ésto entraba tal vez para el alumno en una contradicción cuando al preguntar algo al docente éste no daba respuesta, la aplazaba o la contestaba brevemente, ¿que era ser activo?, ¿era encontrar una verdad?, ¿de quién?, y ¿esa verdad era ubicada claramente en el grupo?, ¿el encontrar el camino claro al saber asegura una comprensión o elaboración?.

En otros momentos, y refiriéndonos a lo que los alumnos experimentaban ante el estilo docente, éstos señalaban que el profesor los hacía sentir como "niños que no sabían", ¿el docente al transmitir asignaba un rol al alumno que asegurara su posición de supuesto saber?, y por otro lado ¿que era lo que no sabían?, ¿era algo que se suponía ya deberían haber aprendido sin ser muy claro al enseñar y plantear un saber?, ¿el darse cuenta el docente de que los alumnos no sabían haría que se cuestionara sobre su eficiencia en su hacer?. Realmente lo que el estilo sugería era un trabajar y elaborar y no un aprender con un no mostrar claramente el saber al alumno, ¿se promovía así una actitud pensativa, de elaboración y análisis?. Tal cuestión que para los alumnos parecía no ir acorde con los supuestos objetivos de un profesor ¿lo que demandaban era una enseñanza más tradicional y un estilo mas acorde a sus roles de profesor y alumno?, ¿un estilo que

contemplara y fomentara un trabajo de elaboración significaría un cuestionamiento al alumno sobre hasta lo que el momento ha aprendido de la Psicología?, ¿éste cuestionamiento rebasaría el ámbito académico?. Podemos decir que se hacía pensar en un transmitir mediante un no transmitir completamente, asignando al alumno e invitándolo a que estructure aquél saber que le corresponde trabajar para llegar a una verdad, aunque ésta parecía sugerirse no muy claramente por el estilo docente, pero ¿la intención era implementar una falta en el alumno?, y si era ésto así ¿dónde ubicaría la falta, en el alumno o en su estilo de trabajo?, ¿sería una imposibilidad del mismo aprendiz para pasar a otra forma de trabajo sobre la teoría?.

Podemos ver que el estilo marcó y promuevió un particular y diferente trabajo del alumno ante el saber incluyendo su acceso a él y a quien lo porta, aunque en cierta medida el aducando se mostraba ante ésto confundido tal vez por un estilo de trabajo que había venido realizando durante la carrera. El discurso del profesor parecía entonces indiferenciable de la teoría psicoanalítica, ¿que se transmite, un estilo o un saber?, ¿se puede transmitir solo el saber?. El alumno quizás solo podía tener acceso al saber por medio de un estilo, en éste sentido el discurso docente se tornaba muy particular de cada profesor y ¿pudo ésto causar diferentes reacciones conscientes o inconscientes en el alumno hacia el saber, hacia el discurso o hacia el estilo?. Tal vez en ésto tuvo que ver aquél desplazamiento, mencionado anteriormente, que existía del estilo hacia el saber ¿ésto era inconsciente a parte de las supuestas reacciones hacia el Psicoanálisis?.

Otro momento encontrado en relación al estilo docente, fue aquél donde el grupo pareció fascinado ante el discurso en clase, discurso en ocasiones extenso y complejo, que contemplaba varios saberes en éte sentido podemos preguntarnos ¿el fascinar al alumno implicaba actividad o pasividad?, ¿qué era aquí lo esperado por el docente?, ¿el saber del alumno era desplazado por el discurso fascinante y extenso del docente?, ¿el protagonista del proceso era entonces el docente o el alumno?, ¿quién debería ser el protagonista?. Más que acercar al alumno al saber ésto parecía interponerse en el trabajo propio del alumno, pero también al proponerse el saber tan complejo daba la impresión de que el

Psicoanálisis se hacía inalcanzable o inaccesible, quizás por su condición de inexperto la distancia en relación con el saber le era transmitida implícitamente ¿el estilo incluía también una asignación de un rol para el alumno y para el docente y la posición de cada uno en relación con la teoría psicoanalítica?, ¿se creaban así obstáculos para el acceso al saber?.

La estrategia pedagógica del docente a veces incluía también una agresión, principalmente con comentarios que sugerían una descalificación ante algo que decían los alumnos ¿qué o a quién era lo que realmente descalificaba?, tal vez era a la institución o al currículum, ésta pregunta fué hecha a partir de que uno de los docentes sugirió un enfrentamiento a un supuesto saber "positivista y objetivo" de los alumnos producto de su formación en la ENEP-I. Por otro lado, y en relación a la posible función de espejo del alumno ¿el desenvolvimiento de éste era un indicador de la actividad docente y en ésta medida lo que descalificaba era algo propio de su estrategia o de su hacer como transmisor?. Tales descalificaciones caían en comentarios con cierto contenido agresivo, de ésto dieron cuenta algunos comentarios sarcásticos cuando el profesor explicaba con algunos ejemplos cotidianos un concepto ¿el poner ejemplos de lo cotidiano relacionados con algún concepto complejo desvirtuaba la teoría o un estilo?. Por último podemos preguntar ¿el estilo que fascina crea dependencia y pasividad o asegura el lugar de supuesto saber del docente?. En éste sentido aunque el docente explícitamente pedía al alumno que su trabajo e intervención predominara, el profesor en último termino e implícitamente respondía ante una demanda de una enseñanza más tradicional del profesor, cuestión ante la cual éste parecía responder ¿quién marcaba el rumbo y tipo de trabajo con el saber en la clase, alumno o docente? y/o ¿quién lo debería marcar?.

Los estilos en ocasiones sugerían momentos paradójicos, en éste sentido para los alumnos quedaba claro cuál era el saber que debían saber en relación a cuál saber les era demandado por el docente ¿qué era lo ambiguo?, tal vez era el saber o quizás el estilo. Es de cuestionarse si había una idea incierta sobre las ideas principales que debían ser extraídas de los textos revisados en clase ¿que saber se buscaba, el del docente, el del texto

o el producto de un trabajo de elaboración del alumno? y al respecto ¿el docente guía o no guía el camino al saber?, y ¿qué era lo complejo, el saber o la forma de acceder a éste propuesto por el docente?.

Por último podemos mencionar que los maestros al darse cuenta de que los alumnos estaban desinteresados o pasivos ante el trabajo, propinían diversas dinámicas y formas de ingresar al Psicoanálisis, aunque difícilmente éstas se variaban, por lo que puedo decir que las dinámicas grupales cayeron en ciertas estereotipias, se tenía la intención de despertar una actitud más activa. A éste respecto podemos plantear una última cuestión ¿la flexibilidad en la dinámica y estilo aseguraba el acercamiento a la teoría?. Lo cierto fué que cuando el docente proponía o explicaba conceptos con ejemplos cotidianos y cuando las dinámicas se variaban los alumnos mostraron más interés y una actitud más activa.

## **CONCLUSIONES.**

Para ésta investigación elegimos la postura cualitativa por ser un enfoque que mas que proporcionar respuestas, daba la posibilidad de hacerse preguntas sobre el proceso observado pero también sobre el proceso mismo de observar e investigar, además de permitir el ingreso, análisis y comprensión de un fenómeno social complejo. Existía asimismo para nosotros una concepción de una realidad social compleja, inacabada y vinculada e influida por varios elementos. En éste sentido vimos como la realidad vivida en un proceso académico dentro de una institución universitaria presenta una particular complejidad si se tiene una conceptualización de ser humano coherente con la realidad social en que vive. La entrevista en profundidad, la observación participante y el análisis de documentos fueron técnicas pertenecientes al marco de nuestra investigación. Lo importante fue lo que del proceso brotó, los productos y acciones de los actores del mismo para después de recabarlos, de acuerdo al marco conceptual y teórico desde el que se realizó la investigación, para finalmente analizarlos e interpretarlos. Es por demás importante expresar, en relación al abordaje del objeto de estudio, que fue difícil "separar" aquellas preconcepciones producto de una historia académica y personal del investigador en ese proceso de exploración, análisis e interpretación, tuvimos presente que el lugar de deslinde entre sujeto y objeto era complicado de ubicar. sin embargo resultó interesante lo que se vivió en el proceso por parte del investigador, ya que éste fue un dato interesante de análisis. Es así como consideramos que resultó complicado separar una actividad de investigación y al investigador mismo del proceso social y al cual observa, por el solo hecho de compartir con los otros la cualidad humana y social.

En lo particular, considero que la observación participante en el aula de clase permitió acceder a algunos de los significados sociales y sentidos de las acciones y relaciones que tuvieron lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis, significaciones que configuraban una realidad grupal de los actores en el proceso. Pero también es necesario resaltar que también existe, en nosotros, una conceptualización del ser humano y del proceso de conocimiento concordante en mucho con el saber psicoanalítico y con la

metodología cualitativa, aspectos que fueron importantes en el proceso de la investigación y del marco conceptual desde el que se realizó. Es necesario recalcar que el énfasis en éstos enfoques no implica una descalificación de otros, seguramente muy útiles para algunos investigadores, sino que representan enfoques particulares para la investigación, que aseguran lugares distintos al sujeto y al objeto en el abordaje y análisis de un fenómeno social.

Para hacer algunas reflexiones en torno al curriculum de Iztacala, debemos tener presente una breve definición de éste concepto expresada por Eggleston (1980), "Entendemos por currículo la presentación de experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aún cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática...la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares, enfrentamos la diferencia entre las declaraciones curriculares "oficiales" y la práctica en el aula, entre lo formal y lo informal del currículo."(1). La relación educativa en el aula, el curriculum vivido, es claramente más complejo, donde maestros y alumnos se encuentran ceñidos a un orden predeterminado y jerárquico, los primeros porque la institución les asigna un rol que establece límites en su accionar, cuestión que no promueve mucha autonomía en su tarea docente, mientras que los alumnos deben asumir el rol de aprendiz, donde es importante no ir mas allá de los límites que el docente establece y acorde a un sistema ideal de valores aprobados por la sociedad, y que el currículo representa y promueve. Así, podemos estar de acuerdo cuando Eggleston evidencia que "En la práctica...la mayoría de las escuelas llegan a un compromiso según el cual existen restricciones implícitas y explícitas en cuanto a las opciones accesibles a los alumnos, tanto en lo que respecta a lo que pueden elegir como dentro de lo elegido. En tales circunstancias, los docentes desempeñan un rol que se transforma en vender los programas de la escuela a los alumnos, convencerlos de que lo que el establecimiento tiene para ellos y está preparado para ofrecerles es, lo que mas les conviene..." (2)

Aquí cabría preguntarnos en relación a nuestro trabajo: ¿en qué medida y de qué manera lo implícito influyó en el papel del alumno y del docente dentro del aula y en el currículum?, ¿a cuál modalidad curricular se pretendió acceder en el proceso educativo, al formal o al oculto?, o ¿todo se sujetó a las decisiones que docente y alumnos toman en su acción misma como actores del proceso?; y finalmente, tales preguntas se ligan con otra: ¿la utilidad del currículum formal u oficial es para crear una cultura -en éste caso psicológica-, o para asumir una ya dada?, y finalmente ¿cuál es el papel de alumnos y docente en torno al saber psicoanalítico como parte, ahora, de un currículum y una institución que dan prioridad a contenidos conductuales?

Para pensar en el caso particular de la enseñanza del Psicoanálisis en la estructura curricular de Iztacala, debemos tener en cuenta que ésta institución guarda sus específicas condiciones históricas y curriculares que han conformado una tradición académica correspondiente con el modo de pensar positivista, donde el estudiante llega a tener contacto con el Psicoanálisis esporádicamente o en los últimos semestres, es entonces cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho saber en el aula se volvía un punto interesante por la influencia de las condiciones institucionales en el grupo y en la concepción que el docente tiene del mismo. Resulta aquí interesante lo que Díaz Barriga (1995) nos aporta en su texto "Tarea docente", concordamos con él cuando señala que "Todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales que se materializan en los sujetos de la educación: maestros y alumnos. Las particularidades de la dinámica de ésta relación obedecen a múltiples determinaciones, unas provienen del orden social e institucional y otras de los procesos específicos de la relación."(3) Si bien es cierto que los aspectos sociales e institucionales estructuran -y se proyectan- al grupo escolar, también debemos tomar en cuenta que las concepciones que porta el docente sobre la realidad y el ser humano influye y se trasmite a varios sectores de la institución. Considero que debemos tener presente para futuras investigaciones -en el caso de profesores que enseñan Psicoanálisis u otras corrientes distintas al conductismo- que de alguna manera sus

estrategias y concepciones "...se insertan en un campo donde las ciencias del comportamiento tienen una trayectoria muy positivista." (4)

Este autor hace referencia a un momento más que se presenta en la situación escolar, que es cuando el profesor se ha visto obligado algunas veces a modificar y asumir diferentes concepciones de lo grupal y nuevas formas de actuar en su hacer como enseñante, es aquí interesante entonces lo que en esta situación se puede entrever, es decir, el docente está en un lugar donde el currículum formal u oficial se ve modificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿a qué podrán responder tales modificaciones?. Fue interesante también ver, de acuerdo a Díaz Barriga, que en el aula "...la elección que cada profesor hace de los elementos didácticos en su práctica educativa deviene de una serie de opciones que él mismo realiza. Estas opciones guardan relación tanto con aspectos de orientación más conceptual e ideológica (teorías a las que se adscribe el docente, visión que tiene de las relaciones sociales, humanas y del papel del hombre), como de ciertas condiciones particulares en las que realiza su tarea educativa..."(5). En este sentido podemos decir que algunas de las condiciones que se observaron en la investigación fueron, por un lado, las relacionadas con el recorrido de los alumnos en la carrera de Psicología, donde pareció verse cierta confusión, rechazo y hasta agresión ante una propuesta teórico-metodológica distinta de estudiar al ser humano, pero también la propuesta de enseñanza-aprendizaje se sugería diferente por parte del docente. Y por otro lado las condiciones a las que se ha sujetado la tarea de algunos profesores que conviven con el Psicoanálisis y su enseñanza en una institución con arraigo conductista.

Finalmente el autor trabaja lo relativo a la dimensión afectiva en el proceso educativo y los procesos de frustración a los que se ve sujeto el docente en su tarea, nos señala que tales aspectos tienen lugar en la relación educativa, y vincula esto por ejemplo a esas modificaciones que lleva a cabo en su relación educativa, cuando el docente se ve continuamente obligado a resolver situaciones, a tomar decisiones y actuar muchas veces en la práctica, donde en ocasiones "...la presión de actuar dificulta la posibilidad de reflexionar e intercambiar experiencias sobre lo que se hace..." (6) La dimensión afectiva se

presenta continuamente en la relación educativa, ya que se movilizan emociones tanto del docente como de los alumnos, ¿qué lugar se le da a tal dimensión en el curriculum de Iztacala?, y ¿tendrán lugar ciertos obstáculos epistemológicos y epistemofílicos en el proceso?.

Si bien es cierto que los programas contemplan, muchas veces en lo implícito, una particular idea de lo que el Psicólogo debe hacer aunado con una concepción de hombre y realidad, es decir, un proyecto de formación con la inevitable influencia en su concepción de ser humano, de realidad social e individual, también es destacable, y deben ser ejes de análisis futuros, la historia y la contextualización histórico-social por la que ha pasado la institución misma desde su creación paralelamente con la entrada de corrientes de pensamiento que han integrado una pluralidad, ya que de alguna manera esto ha influido en la formación de profesionales que se encuentran con problemas reales cada vez más complejos, donde sus esquemas y preconcepciones le evitan estar más abiertos, nulificando su creatividad. Tales cuestiones, y hablando mas particularmente del conductismo integrado en casi la totalidad del curriculum en Iztacala, en cierta medida tuvieron que ver con el arraigo en la escuela de una forma de pensamiento con bases positivistas, acordes con un sistema capitalista de producción, donde los requerimientos sociales exigen respuestas inmediatas, tales elementos han sido tomados en cuenta para la elaboración de los programas de estudio tratando de ajustar a la universidad y sus contenidos de enseñanza a los avances científicos y tecnológicos y a los requerimientos del sector moderno de la economía. Como vimos, elementos como éstos contextualizaron el surgimiento de la ENEP-I, y es necesario tomarlos en cuenta para entender mas la realidad del Psicología Iztacala, con el fin de repensar nuestro rol en ella y como futuro psicólogos que enfrentaremos una realidad más compleja de lo que parece.

Considero importante, para efectos de entender mas la presencia actual del Psicoanálisis en la ENEP-I con las condiciones en las que se trasmite y lo que realmente se vive en el aula de clase, y también para entender nuestro hacer en lo académico, historizar más a nuestra escuela, saber de los orígenes del curriculum y los planes y programas de estudio

y su puesta en marcha con el fin de entender paulatinamente un hacer propio, ya que a veces no es tan independiente y autónomo como pensamos, si no que en lo implícito se tiene un sentido, una intencionalidad donde lo ideológico-político al exterior y al interior de la institución escolar aparentemente no se materializa, pero sin embargo obstruye procesos de creación, de reflexión, de análisis y de crítica en varios niveles del hacer profesional, además de promover una cierta actitud pasivo-receptiva del alumno. Pareciera existir también una regresión a los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, donde el docente se coloca en el lugar del saber y "la verdad", donde el alumno ya no tiene que pensar ante un saber "acabado". Aspectos como los anteriores fueron resultado de un trabajo donde se trató de entender más la vida institucional de nuestra escuela, y pareció necesario ver el proceso no desde el lugar de alumno, sino del lugar de investigador. Puedo decir que hubo muchos contrastes entre éstos dos lugares, pero el principal fué que, viendo retrospectivamente, en ésta experiencia como investigador noté que el ver desde "fuera" un fenómeno en el que yo mismo me impliqué como alumno tiene muchas ventajas si nuestra intención es estudiarlo, ya que como estudiante uno se ve en cierta imposibilidad de darse cuenta de algunas cosas y actuar en torno a ellas.

La enseñanza del Psicoanálisis en la ENEP-I, ha representado para los actores del proceso un punto de especial atención, no solo por ser un saber que para el alumno parece ser complejo y falto de coherencia en relación al mencionado curriculum, sino también, por parte de los docentes, parece haber una lucha contra ese arraigo conductista. Tal vez existe por parte de ellos un "hacer pensar" al alumno no solo respecto a su hacer como psicólogo, con la promoción implícita de cuestionar al conductismo, sino también reflexionar en torno a su propia persona.

Considero que a pesar de que las condiciones institucionales y, como lo mencionaron algunos docentes, la misma historia académica de los estudiantes que vivieron un adoctrinamiento en la teoría conductista, ciertamente precen no ser elementos idóneos para la transmisión de la teoría psicoanalítica, pero también es cierto que ha habido cada

vez mas apertura y aceptación de algunos sectores, incluyendo alumnos y docentes, la pluralidad ha sido un buen indicador de que el conductismo pierde su hegemonía.

Por otro lado, si bien lo que se trasmite es un saber sobre el inconsciente, no se debería concebir esto como una formación fracturada o incompleta, ya que no es el objetivo de la ENEP-I formar psicoanalistas, si no que se está cumpliendo la encomienda de mostrar algunas de las bondades que ésta teoría tiene además de hacer pensar al alumno en otra forma de concebir al mundo, una forma que quizás en un futuro pueda reconsiderar. Aunque sí podemos proponer como un punto de reflexión aquella complejidad expresada por los alumnos hacia algunos tópicos de la teoría psicoanalítica, aspecto ligado quizás a una falta de los otros elementos (análisis personal, supervisión y práctica clínica) que constituyen al psicoanalista.

Ahora bien, es tarea complicada concluir sobre lo explorado y analizado en torno a las relaciones, acciones u omisiones y sus significaciones y sentidos en la clase de Psicoanálisis, es decir, lo latente y lo implícito ligado con lo manifiesto y explícito, que configuró a una situación social como lo fueron los grupos donde tuvieron lugar procesos de enseñanza-aprendizaje. Hemos de explicar nuevamente lo que entendemos por significaciones sociales de acciones o relaciones. Para nosotros es aquello que hace puente entre lo oculto y lo manifiesto, entre lo explícito y lo implícito, el sentido que tienen las relaciones y las acciones que muchas veces no es muy evidente, pero que tiene afectación y configura el curso de una dinámica grupal e individual, mas aun si en ésta dinámica tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos decir que por momentos se ubicaron en lo que sugería un cierto contexto, donde las palabras parecían tener varios sentidos de acuerdo al mismo. Es en éste sentido que el no ser parte del proceso del grupo nos ayudó a poder tener otra perspectiva sobre el mismo. A modo de síntesis podemos decir que una significación social es un acto, relación u omisión que se articula con una realidad o proceso social afectándolo y configurándolo al mismo tiempo, donde los actores de un hecho les asignan ciertos sentidos a los sucesos sociales que viven, pero que a veces ellos se ven en la imposibilidad de explicitar por estar inmersos en el proceso. A

continuación expondremos algunos de los sentidos de acuerdo a lo que logramos observar en el aula.

El proceso de la enseñanza del Psicoanálisis en las aulas de clase pasó por infinidad de momentos y formas, y el exponerlas como conclusión relativizaría en gran medida los hallazgos ya que habría que tomar en cuenta que cada grupo social es distinto y vive en condiciones diferentes, contextos que tienen movimientos. Comenzaré por reflexionar sobre la enseñanza del Psicoanálisis y algunos de sus múltiples significados y sentidos dentro del salón de clases..

Inicialmente podemos decir que los alumnos se mostraban confundidos ante la presencia en el curso del saber psicoanalítico, con una lógica, conceptos y categorías complejas, pero también con una particular propuesta didáctica del docente para trabajar éste saber. Tal propuesta por momentos era ambigua, pues los alumnos mostraban confusión ante lo que les era demandado por el docente en relación al saber del que debían apropiarse y del cual hablar en la clase.

El docente, con su discurso y su saber, parecía ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis en el aula. Aquí, sin embargo tuvieron lugar situaciones interesantes, pues el alumno implícitamente demandaba un tipo de enseñanza más tradicional, esto tenía lugar aunque el docente explicitaba que el grupo debía ser más activo en el proceso; sin embargo, el profesor respondía a la demanda implícita del alumno. Debemos mencionar también que el saber y el discurso explícito del alumno no tenía, en la mayoría de las veces, un lugar en el proceso del que era parte, nos surgen entonces algunas interrogantes: ¿cuál es el lugar del saber del alumno ante el saber del docente?, ¿en qué medida el lugar que se le asigna promueve que el alumno se ubique en un lugar privilegiado en la relación educativa?, y ¿quién debe ser el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje?.

Por otro lado, en la transmisión del saber psicoanalítico, durante los procesos grupales sucedían situaciones que aparentemente obstaculizaban el trabajo de alumnos y docente en su tarea de acceder al conocimiento (tales como la falta de lectura, la falta de participación, la lectura segmentada, etc.), de lo cual los actores del proceso parecían darse cuenta, no obstante se hacía pensar que había alguna imposibilidad de reflexionar en torno a éstas situaciones: ¿que determinaba ésta imposibilidad?, ¿a que se enfrentarían los actores del proceso si se hubiera reflexionado en torno a éstos obstáculos?. Sin embargo hubieron momentos donde, cuando el docente se daba cuenta de lo que sucedía en el grupo, él proponía dinámicas para trabajar o modificaba su estilo de manera que para los alumnos fueran menos complicados los temas, así como también despertar el interés y actividad en el grupo.

Parecía ser que los docentes, al proponer una nueva conceptualización de ser humano y una forma distinta de estudiarlo, cuestionan de alguna manera al saber que se les ha arraigado, en éste sentido el nuevo saber era un tanto difuso al no proponer una manera "clara" de operar metodológicamente. Era evidente, sin embargo, que el docente en lo implícito o en lo explícito, promovía una actitud más activa del grupo, quizás con la intención de que los alumnos elaboraran y reflexionaran más sobre un saber, para interrogarlo o para apoyarlo, incluso se promovía una reflexión en torno a la propia persona, como lo reportaron algunos de los docentes en la parte de las entrevistas.

Finalmente el estilo docente fue un punto central en la transmisión del Psicoanálisis en el aula, ya que éste tuvo una importante presencia para la relación grupo-conocimiento, y determinó de alguna manera un sentir o un pensar hacia el saber. Es decir, la concepción que el alumno tiene del saber está íntimamente relacionada con la concepción del docente y su estilo de enseñar, al respecto parecía haber un desplazamiento de un sentir o un pensar del estilo hacia el Psicoanálisis, y éste de alguna manera obstaculizaba o facilitaba el acceso y el trabajo con el saber psicoanalítico puesto en juego en una situación de enseñanza-aprendizaje. También se pudo notar que cuando el estilo era flexible e incluía ejemplos cotidianos y dinámicas cambiantes, parecía reducirse la distancia entre el grupo

y el saber, distancia que fue común en los grupos. Esta distancia se presentó también entre el docente y el alumno, ¿que pasa entonces cuando, si tenemos en cuenta que el alumno es convocado por un saber específico: el del docente, ésta distancia se hace presente y es promovida por ambos lados?, y ¿cómo se promueve esa distancia?.

A manera de síntesis, la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad, particularmente en la ENEP-I, representa para los alumnos algo nuevo e interesante, pero también pareciera ser un saber que viene a cuestionar muchas situaciones, presentes y pasadas, donde al encontrarse con un saber que moviliza y complejiza una realidad que había venido siendo expuesta en las experiencias académicas, con características menos difíciles de abordar y con armas metodológicas y teóricas concretas de más fácil aplicación. Por otro lado, el docente que enseña Psicoanálisis parece, en lo superficial, solo informar al alumno sobre éste saber mostrando algunos conceptos, pero también en el fondo parece haber, según el estilo del docente, una intención de transformación a algunas preconcepciones producto de esa historia académica del alumno, particularmente en la ENEP-I. El alumno parece imbuirse con lo académico y la institución como estructurantes de un deber ser y deber hacer en la clase, o como sombras vigilantes que guían su actuar en lo académico. Así, la relación con el saber parecía establecerse mediante una aceptación disfrazada, donde los sentimientos y los pensamientos que no tienen que ver con una formación esperada del alumno, no tiene un lugar específico, sino que éstos parecían tener distintas salidas estructurando diferentes sentidos a sus acciones, así, ciertas actitudes tomaban cualidades diferentes hacia el saber, hacia la estrategia didáctica, hacia el curriculum o hacia el docente. Aunque a veces no era claro hacia quién o hacia qué eran dirigidas determinadas palabras o acciones, éstas parecían desplazarse de un lugar a otro y aterrizar en diferentes aspectos del grupo o de la dinámica.

Finalmente en ésta investigación más que proporcionar respuestas acerca del proceso relativo a la enseñanza del Psicoanálisis en la ENEP-I, se tuvo la intención de dar la posibilidad y oportunidad de abrir mas interrogantes que sirvieran como puntos de acercamiento, a parte de éste, a un proceso que a todos nos atañe como actores, por lo

tanto no consideramos a éste trabajo y el tema de la enseñanza del Psicoanálisis concluido, acabado o agotado, sino que lo realizado aquí puede servir como eje a partir del cual se de pie a realizar investigaciones futuras en el campo de la enseñanza de un saber que, como vimos, a pesar de estar en el centro de diálogos, sigue haciéndose presente y se sigue transmitiendo en ésta universidad, con lo que expreso mi acuerdo, ya que éste saber ha representado un motivador para reflexionar sobre varios aspectos del ser humano y la realidad. Aunque lo transmitido se remite aparentemente a lo teórico, a un saber sobre el inconsciente, pensamos en que es un paso importante para que la apertura siga haciéndose paulatinamente mayor con una reflexión paralela de alumnos y maestros sobre su objeto de estudio, desde la forma de enseñarlo y a partir de cuando, hasta la forma de aprenderlo. Ciertamente las condiciones institucionales de la ENEP no son las idóneas para dicha transmisión, ya que no se facilita una formación completa como psicoanalista, sin embargo su presencia ha representado una vía para hacer pensar al estudiante en un saber distinto, arraigado ahora en la institución. Si bien da oportunidad de pensar en el propio hacer como psicólogo, también dicho saber proporciona al alumno un camino mas abierto, quizás mas incompleto o complejo para abordar la realidad de distinta forma y bajo un enfoque epistemológico diferente, pero con mas posibilidad de cuestionarse y despertar una visión distinta de la realidad, de una realidad social compleja.

Es necesario reafirmar que en la futuras investigaciones es muy conveniente trabajar los aspectos institucionales mediante lo que se denomina análisis institucional, además de complementar con algunos de los elementos que la teoría curricular puede aportar para la exploración y análisis de la realidad institucional y curricular que vive el Psicoanálisis en la ENEP-I. También consideramos que el explorar y analizar las formas de valoración del conocimiento en el aula, los productos de los alumnos que nos pueden dar cuenta de cómo resignifican el saber (como es el caso de glosas o exámenes), y por otro lado, explorar mas profundamente lo que pueden decir los alumnos y docentes de su propio proceso en el aula mediante entrevistas en profundidad durante el curso o al final del mismo, pueden fungir como ejes a estudiar que complementen ésta primera investigación.

Se debe tener presente que cada alumno tiene una forma particular de apropiarse del conocimiento y que cada docente formula sus tareas en un espacio institucional y curricular específico y que contando con herramientas como enseñante particulares. La presente fue una investigación esencialmente exploratoria del proceso de enseñanza-aprendizaje del Psicoanálisis y sus significaciones sociales en el aula, no pretendimos evaluar si se enseña mal o bien, o si se realmente se aprendió o no, ya que realmente esto no lo sabemos, solo mostramos lo que se observó en dicho proceso.

Para finalizar, cabe hacer la siguiente pregunta: ¿qué sentido tiene enseñar Psicoanálisis en la ENEP-I con sus condiciones históricas, curriculares e institucionales, con maestros que portan un estilo propio y con estos alumnos?. Como vimos en el aula de clase el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los actores guarda características propias de una intuición universitaria con todas sus dimensiones. En lo particular considero que enseñar Psicoanálisis en la ENEP-I tiene sentido, no solo pensando en el aspecto de libre cátedra de los docentes, si no también pensando en la formación de los alumnos y su desempeño profesional. El sentido se encuentra en que el Psicoanálisis es un campo del saber que aborda la realidad de una manera epistemológica y metodológicamente distinta, y éste saber representa una opción mas para estudiar lo humano y lo social desde la universidad y desde el campo laboral. El alumno debe ser informado de las opciones, aunque estas representen, como es el caso del Psicoanálisis, una formación a parte de 4 a 5 años. Pienso que el recorrido después del termino de la carrera debe ser mas individual, de búsqueda de lecturas que el alumno considere importantes en su formación y según el área que le interese. La tarea de la universidad es entonces, en relación a la enseñanza del Psicoanálisis, la de presentar e informar sobre una opción mas si se quiere estudiar lo humano. El poner en juego al Psicoanálisis en una situación de enseñanza-aprendizaje parecería incoherente en la universidad, y mas aún en la ENEP-I con sus condiciones curriculares, sin embargo puedo señalar que tal experiencia es necesaria porque el alumno se puede dar cuenta en qué medida le ayuda el saber que "ya conoce" y el nuevo que se le presenta en su formación, aunque habría que ver también en qué medida ésto le confunde.

Pero el sentido se ve diluido cuando al alumno se le enseña Psicoanálisis con un estilo que parece no tomar en cuenta la historia por la que ha pasado durante su carrera profesional, donde no ha sido sensibilizado desde antes sobre una opción con la cualidades de éste saber. Cuando el alumno está más en el lugar y a la expectativa de extraer herramientas metodológicas que conceptuales o teóricas que a manera de recetas médicas se enseñen y se aprendan.

Considero que desde un inicio al alumno se le debe de fomentar una actitud mas que de aprender Psicoanálisis con sus conceptos y constructos mas complicados, o mejor dicho, conceptos que difícilmente son transmisibles en un aula universitaria. Lo que propongo queda en el sentido epistemológico, histórico y hasta filosófico de las corrientes de pensamiento y vincularlas con los saberes y disciplinas que han tratado de abordar y comprender lo psicológico, inevitablemente se estudiaría la obra de Freud. El ingreso y aceptación de éste saber por el alumno tendría menos obstáculos si después de éste recorrido epistemológico, histórico y filosófico, la universidad ofreciera opciones o áreas donde el alumno tome cursos propedéuticos con análisis personal, análisis de casos y supervisión. O también cursos en otras áreas como la industrial, la educativa, la social, etc.

**NOTAS.**

- 1.- Eggleston, J. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1980, p. 27
- 2.- Idem. p. 126
- 3.- Díaz, B.A. Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. México, Ed. Nueva imagen, UNAM, 1995, p. 55
- 4.- Idem. p. 37
- 5.- Idem. p. 71
- 6.- Idem. p. 89-90

**BIBLIOGRAFÍA.**

- Alvarez, M. J. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En: Cook, T.D., y Reichardt, C. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ed. Morata . Madrid.
- Ander, E. G. G. (1979). Técnicas de investigación social. Ed. El Ateneo. México.
- Anderson, G. L. (1990). La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. La universidad de Nuevo Méjico, Albuquerque Nuevo Méjico, E.U. México, D.F.
- Arzate, R., y Zamora, I. (1989). Eje currículum-institución. Reporte de trabajo. En: Foro de evaluación curricular de la carrera de psicología. Memorias. ENEP-I. México.
- Bernal, T., Brea, L., y Correa, E. (1979). La desprofesionalización como objetivo de la psicología social comunitaria. ENEP-I. México.
- Blalock, H. (1978). Introducción a la investigación social. Amorrortu Editores. Argentina.
- Bleger, J. (1981). Temas de psicología. Entrevista y grupo. Ed. Nueva visión. Buenos Aires.
- Blouet-Chapiro, C., y Ferry, G. (1991). El psicólogo en la clase. Ed. Paidós educador. Barcelona.
- Braunstein, N. (1987). ¿Qué entienden los psicólogos por psicología?. En: Psicología: ideología y ciencia. Ed. Siglo XXI. México.

- Braunstein, N. (1990). El psicoanálisis y la universidad. En: Bieci, M., y Col. Psicoanálisis y educación. Ed. UNAM Filosofía. México.
- Bravo, M. M. , y Col. (1987). En torno a la investigación y la práctica educativa. Cuadernos del CESU. UNAM. México.
- Capetillo, J. (1990). La enseñanza del psicoanálisis en la universidad. En: Bieci, M., y Col. Psicoanálisis y educación. UNAM. México.
- Caplow, T. (1972). La investigación sociológica. Ed. Lala. Barcelona.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En: Cook, T.D., y Reichardt, C.S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ed. Morata. Madrid.
- Dendaluce, S. I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. En: Dendaluce, S.I. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Ed. Narcea. II Congreso Mundial Vasco. Madrid.
- Devereux. G. (1983). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Ed. Siglo XXI. México.
- Díaz, B. A. (1995). Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. Ed. Nueva imagen. UNAM. México.
- Dorna, A., y Méndez, H. (1979). Ideología y conductismo. Ed. Fontanella. Barcelona.
- Eggleston, J. (1980). Sociología del currículo escolar. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ed. Morata. España.

- Emmerich, G. (1991). El método etnográfico en la investigación educativa. Orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas. En: Escalante, F., y Sánchez, F. Etonografía e investigación educativa. Antología. México.
- Filstead, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En: Cook, T.D., y Reichardt, C.S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ed. Morata. Madrid.
- Freud, S. (1981). Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad. En: Obras completas. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Freud, S. (1981). Iniciación al tratamiento. En: Obras completas. Ed. Biblioteca Nueva.
- Fuentes, M. O. (1979). Educación pública y sociedad. En: González, C. P., y Flores, C. E. México hoy. Ed. Siglo XXI. México.
- García, S., y Vanella, L. (1992). Normas y valores en el salón de clases. Ed. Siglo XXI. México.
- Glazman, R., Follari, R., Figueroa, M., y Rodríguez, G. (1984). "Corrientes psicológicas y currículum". En: Revista Foro 44 aniversario Epica II. Año 4. ANUIES.
- Glazman, R., e Ibarrola, M. (1983)
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata. Madrid.
- Herver, G. R. (1992). Enfoque del estructural funcionalismo. En: Martín, S. M., Gutiérrez, A. R., Herver, G. H., y Hernández, L. M. Introducción a las ciencias sociales II. Ed. Porrúa. México.

- Hoebel, E.A. (1975). Antropología: El estudio del hombre. Ed. Omega. Barcelona.
- Jakson, P. H. W. (1991). La vida en las aulas. Ed. Morata. Madrid.
- Jones, E. (1986). Freud. Tomo II Ed. Salvat. Barcelona.
- Knapp, M. S.(1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En: Cook, T. D., y Reichardt, C. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa. Ed. Morata. Madrid.
- Lacan, J. (1984). El psicoanálisis y su enseñanza. En: Escritos. Ed. Siglo XXI. México.
- Landesman, M. ( ). El discurso académico.
- Latapí, P. (1979). Política educativa y valores nacionales. Ed. Nueva imagen. México.
- Mannoni, M. (1980). El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis. Ed. Siglo XXI. México.
- Mannoni, O. (1992). Psicoanálisis y enseñanza (Siempre la transferencia). En: Mannoni, O. Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación y teoría. Ed. Paidós. México.
- Mannoni, O. (1979). Análisis original. En: Mannoni, O. La otra escena. Claves de lo imaginario. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Marín, O., y Galán, M. (1986). Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo. En: Rev. Perfiles educativos. CISE. UNAM. México. No. 32.

- Martín, S. M., y Gutiérrez, A.R. (1992). La investigación social. En: Martín, S. M., Gutiérrez, A. R., Herver, G. H., y Hernández, L. M. Introducción a las ciencias sociales II. Ed. Porrúa. México.
- Montero, M. (1984). "La investigación cualitativa en educación". En: Revista de desarrollo educativo. Ed. DEA. E.U. Año XVIII.
- Panzsa, M. (1981). Revista Perfiles educativos. No. II. UNAM. México.
- Perrés, J. (1996). Formar, deformar y conformar: acerca de las categorías de lo transmisible e intransmisible en el advenir (institucional) del psicoanalista. Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León. Colección Contextos. México.
- Pichón-Riviere, E. (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología social (1). Ed. Nueva visión. Buenos Aires.
- Remedi, A.E., Castañeda, E. et.al. (1989). El lugar del Psicoanálisis en la investigación educativa. En: Cuadernos de formación docente. Núm. 29-30. UNAM. ENEP Acatlan.
- Ribes, E. (1977). "El diseño curricular de la carrera de psicología con base en un sistema modular". En: Revista de enseñanza e investigación en psicología. Vol. 3. No. 1. UNAM.
- Ribes, E. (1985). "Inovación educativa en enseñanza superior. Reflexiones sobre una experiencia trunca". En: Revista Vereda. No. 1.
- Ribes, E., y Col. (1986). Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas. México.

- Ribes, E. (1986). Programa de formación de profesores: obhetivos normativos y logros iniciales. En: Ribes, E., y Col. Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas. México.
- Ribes, E. (1989). El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual. Historia de un caso. En: Urbina, J. El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva. UNAM. México.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En: Marino, G. Antología. La investigación etnográfica aplicada a la educación. Ed. Dimensión educativa. Colombia.
- Shutter, A. (1980). El método de la investigación participativa. En prensa.
- Taracena, E. (1987). "Currículum pensado-currículum vivido". En: Rev. Vereda. Vol. II. Año 3.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 2a. reimpresión. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Tecla, A., y Garza, A. (1985). Teoría, métodos y técnicas de la investigación social. Ed. del taller abierto. México.
- Velasco, G. J. (1996). La enseñanza del psicoanálisis en la universidad. Inédito.
- Villa, S. (1984). Algunos factores condicionantes de la enseñanza de la Psicología en la ENEP-I. Un análisis. Tesis de licenciatura. UNAM. Iztacala. México.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ed. Paidós. España.

Yurén, C.M. (1990). Leyes, teorías y modelos. Ed. Trillas. México.