

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



XP86
BRA

LAS HUMANIDADES EN LA FORMACION DE LOS
ESTUDIANTES DE INGENIERIA

(UN ANALISIS DIDACTICO - PSICOANALITICO)



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A

MARGARITA PALOMA BRAGDON CABRAL

MEXICO, D. F.

1986



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.

*En ocasiones es preferible avanzar
sin compañía a lo largo de un ca-
mino que habrá de ser pautado por
el propio temperamento...*

C
o
n
t
e
n
i
d
o

C O N T E N I D O

PROLOGO

—INTRODUCCION

CAPITULO I

<u>a función de las materias humanísticas en las carreras e ingeniería.</u>	27
.1 Las ciencias sociales y humanidades en la formación de los estudiantes de ingeniería.	27
.2 Las materias humanísticas en el currículum de ingeniería.	38
.3 El análisis institucional. (La formulación teórica).	46
.4 El análisis de la institución. (Conciencia de lo Real y lo Posible).	57
.5 ¿Pueden las materias humanísticas contribuir a la estructuración de una verdadera alternativa educativa dentro de la Facultad de Ingeniería?	91
.6 Las autoridades deciden...	93

CAPITULO II

Caracterización del proceso de enseñanza de las materias humanísticas en la Facultad de Ingeniería. 101

- 2.1 Modelo tradicional de enseñanza de las humanidades 102
- 2.2 La enseñanza activa. En busca del diálogo 109
- 2.3 Memorias de una experiencia 122
- 2.4 Obstáculos psicopedagógicos para la enseñanza de las humanidades 127

CAPITULO III

Fundamentación psicopedagógica: Bases para el análisis e interpretación de los factores que afectan el proceso de enseñanza de las materias humanísticas. 14:

- 3.1 Los grupos de formación. Situación límite de la institución. 14
- 3.2 Psicoanálisis y Grupo Operativo, una concepción del proceso de enseñanza. 15
- 3.3 La Teoría de Grupo Operativo (un instrumento metodológico para la detección de la problemática de la enseñanza de las humanidades). 16
- 3.4 Descripción y sistematización de la problemática, desde un enfoque psicoanalítico y operativo. 18

CAPITULO IV

Hacia la maduración de una alternativa pedagógica. 2.

- 4.1 Bases psicopedagógicas para la exposición de un modelo de enseñanza de las asignaturas sociohumanísticas en la Facultad de Ingeniería. 2
 - 4.1.1 Psicoanálisis y Pedagogía. Principios psicoanalíticos y operativos que deben orientar el modelo de docencia. 2

4.1.1.1	<i>El mito de la horda primitiva. Implicaciones pedagógicas.</i>	215
4.1.1.2	<i>El deseo y lo imaginario dentro del proceso de la enseñanza.</i>	223
4.1.1.3	<i>Los supuestos básicos de Bion: emotividad y racionalidad en los grupos.</i>	225
4.1.1.4	<i>Claves de la comunicación en el proceso de enseñanza: <u>transferencia</u> y <u>vínculo</u>.</i>	228
4.1.1.5	<i>Los temores de la actuación docente (estereotipias).</i>	232
4.1.1.6	<i>Relación docente y proyecto pedagógico: La Pedagogía Institucional.</i>	234
4.1.1.7	<i>El concepto de calidad en la enseñanza, modelo y proyecto (una <u>nueva</u> experiencia).</i>	248

■ CONCLUSIONES

== BIBLIOGRAFIA

■ ANEXOS

Π
κ
ό
λ
ο
γ
ο

PROLOGO

A varios meses y si se me permite a varias experiencias de distancia, a un cúmulo de inquietudes, expectativas, obstáculos y realizaciones en mi desempeño profesional... con el — por segunda vez estrenado — matiz de la duda y el deseo, con la esperanza de una madurez iniciada después de obtener el título de Licenciado en Pedagogía me enfrento nuevamente, me someto a la tarea por excelencia: un tránsito obligado de la práctica a la teoría, una recapitulación que pretenderá ser objetiva; la evaluación de mi actividad pedagógica con una visión crítica y creativa. La creatividad que proyecta el futuro con una óptica diferente, aquella que enfrenta el campo teórico de una disciplina — en la que fuimos formados como pedagogos — con la dialéctica de una realidad; problemática presente y cotidiana que en ocasiones nos fuerza a improvisar, pero que también presagia la consolidación e instrumentación de soluciones, de alternativas que contribuyan a fundir en una sola nuestra actividad pedagógica: La praxis social.

Dar sentido al trabajo institucional, remitiéndonos constantemente a una auténtica reflexión pedagógica, trascender la dinámica aparente del quehacer universitario, buscando la esencia de los problemas que

se nos presentan como profesores, como orientadores o como investigadores dentro del proceso educativo. Y como punto importante de esa labor se reconoce la necesidad de sistematizar y estructurar el personal discurso a través de un documento escrito, memoria y contribución, esfuerzo y presencia que abra los surcos en donde depositar la semilla que -- habrán de fecundar reiteradamente las generaciones que vienen; un modelo educativo propio, el contexto y el texto surgidos de una misma realidad.

*I
n
t
r
o
d
u
c
c
i
ó
n*

INTRODUCCION

Con el antecedente del análisis que llevé a cabo para la elaboración de la tesina de licenciatura "Las técnicas de redacción en la Facultad de Ingeniería" y de mi experiencia docente en la impartición de materias humanísticas en la Facultad. Así como del trabajo con profesores en el programa de Formación Didáctica en las diferentes Divisiones, me propongo continuar la investigación del papel que desempeñan las materias humanísticas en las carreras técnicas; ya que al tratar de llevar a la práctica el modelo que presenté en mi tesis (para propiciar aprendizajes significativos), me he encontrado con una serie de obstáculos, de resistencias que han dificultado mi labor pedagógica, situación que preocupa también a otros maestros del área.

Los obstáculos a que me refiero van desde falta de estructura y organización curricular de las materias, indefinición de objetivos, falta de planes oficiales para las optativas, falta de criterios por parte del alumno para elegir las materias humanísticas y a los maestros, una actitud generalizada de menosprecio por dichas asignaturas, tanto por parte de los profesores de otras áreas, como de alumnos que las consideran como materias de "relleno" o para subir el promedio; hasta un déficit en la comunicación entre los docentes que imparten las mismas asig-

naturas y una división entre los ingenieros que imparten materias humanísticas y los que provenimos de otras facultades. Además de una fuerte presión administrativa y técnica en las materias de la especialidad, que genera en el alumno una gran tensión y desinterés por aquello que no le reporte una utilidad tangible y económica, por ejemplo el análisis de su contexto social, político y psicológico; siente que le estamos quitando el tiempo. Dichos problemas, entre otros muchos hacen pensar que no se está despertando en el estudiante el interés, no se le está creando conciencia de la importancia de las ciencias humanas y sociales; lo que disminuye la posibilidad que el estudio de estas disciplinas contribuya a la formación integral del alumno mediante el análisis crítico y dialéctico de su realidad, restando así eficacia a uno de los pocos mecanismos que podrían coadyuvar a la humanización de la ingeniería, a la formación de un profesional capaz y consciente de la problemática del país. Esta última cuestión es de importancia fundamental para nuestro desarrollo y posibilidad de independencia tecnológica.

Propongo entonces mi análisis porque considero que es importante como un elemento que, aunque a largo plazo, contribuya a la obtención de un perfil de ingeniero más acorde con las necesidades nacionales y - porque también es factible a nivel institucional, ya que existen algunos factores que podrían ser aprovechados, si se contara con una investigación y análisis de la situación real en que se realiza la dinámica del proceso de la enseñanza de las materias humanísticas; lo que haría posible la caracterización de las variables que intervienen en la planeación, desarrollo y evaluación del sistema de enseñanza; así como la identificación de la problemática a superar y una clara definición de objetivos y criterios para el mejor desempeño del profesor de humanidades.

En síntesis, pretendo que mi trabajo establezca las bases para la elaboración de un modelo de docencia que constituya un parámetro a par

tir del cual el profesor se ubique y le conceda a las asignaturas que imparte un carácter formativo y social.

Por último, quiero aclarar el por qué de mi interés en utilizar como marco teórico algunos elementos de la teoría psicoanalítica y concretamente de grupo operativo. He vivido experiencias en la situación de clase dentro de la Facultad de Ingeniería que ponen de manifiesto una gran resistencia al cambio, esto se entiende dentro de un sistema conservador y muy tradicional como el de Ingeniería, una marcada división entre ciencias y humanidades, así como un gran escepticismo respecto a las innovaciones educativas. El papel del maestro y del alumno están estereotipados, la comunicación es unidireccional. Cuesta un gran trabajo remover las estructuras rígidas que se van creando en el sistema escolar. Frecuentemente se despierta en el maestro un complejo de culpa cuando hace reflexionar al alumno o cuando lo invita a un análisis crítico y sistemático sobre su contexto (familiar político, económico, cultural y psicológico).

En el desarrollo habitual de las clases las funciones también se llegan a estereotipar, siendo el mismo alumno quien obstaculiza su aprendizaje, lo sabotea con el pretexto de que las humanísticas son muy fáciles o de que él no puede arreglar lo que suceda en su país y que no tenga que ver con las técnicas ingenieriles. Y así, se empieza a burlar de las disciplinas humanísticas tildándolas de subcientíficas, las menosprecia y manifiesta un gran aburrimiento en la dinámica del grupo.

El maestro, por su parte, o recurre al autoritarismo, o se alía con el estudiante argumentando que él tampoco sabe para qué se imparten estas materias en la Facultad. En otros casos sucede que el maestro busca actividades "divertidas" para su clase y se siente obligado a montar un espectáculo cada tercer día para ganar popularidad.

Otro aspecto de gran importancia es la falta de comunicación entre los alumnos; el sistema al que se inserta el estudiante desde sus primeros semestres lo va predisponiendo a un tipo de desarrollo escolar individualizado, basado en la competencia y en el que no se fomenta la interrelación en clase; la dinámica grupal que se conforma en el salón es sólo del estudiante que se sienta a escuchar, toma notas, algunas veces pregunta y participa; pero no sabe respetar ni escuchar las opiniones de los otros alumnos y mucho menos trabajar en equipo. De manera que al finalizar el curso no conoce ni los nombres de sus compañeros. Todo esto en detrimento de un proceso de socialización que debe fomentarse sobre todo en las áreas humanísticas.

Con los comentarios anteriores intento dar una muestra de los vastos problemas con que se tropieza en la impartición de las materias humanísticas, problemas que en su mayoría poseen un transfondo emocional, psicológico, más que académico. Los contenidos de las materias se pueden abordar con mayor facilidad que en otras áreas más abstractas (matemáticas y física) a nivel informativo; no así con un enfoque formativo y social, ya que ni el maestro, ni el alumno quieren aceptar la responsabilidad que conlleva un análisis crítico y sistemático de la sociedad y de ellos mismos; esto implicaría un cambio sobre todo de actitud, y siempre es más cómodo quedarse instalado en lo que ya se conoce y no genera compromisos.

Al respecto, puedo decir que durante mi estudio, reflexión, análisis y práctica pedagógica he buscado entre las diferentes teorías del aprendizaje elementos que me puedan prestar un apoyo teórico para interpretar los obstáculos que van apareciendo en el trabajo docente, que me posibiliten proponer alternativas de solución y también instrumenta las llevándolas a la práctica. En algunos principios de psicoanálisis y grupo operativo he encontrado un verdadero apoyo: conceptos claves

que me permitirán llevar a cabo el análisis que propongo en esta tesis, como son: Resistencia, Transferencia, Aprendizaje, Angustia, Vínculo, - Serendipidad, Pertinencia, Proyecto, Ego, Estereotipia, Fantasía, etc.

Debo insistir en que el trabajo que propongo es sólo una aproximación a cómo pueden algunos elementos; principios de psicoanálisis y grupo operativo, constituirse en categorías que utilice el pedagogo como - excelente apoyo para analizar e interpretar algunos aspectos de los fenómenos de la enseñanza en un sistema escolar.

Para la mejor comprensión del esquema que desarrollaré en la tesis quisiera aclarar cuál es la lógica, la estructura interna que determinó la organización de los temas y el desglose de cada apartado.

Si bien el propósito fundamental del trabajo que propongo es el - de identificar, describir e interpretar los obstáculos psicopedagógicos que están impidiendo el cumplimiento de los objetivos de las materias - sociohumanísticas dentro del Curriculum de Ingeniería; que están impidiendo, por ende, la auténtica formación integral del estudiante y la - obtención de un perfil de Ingeniero más acorde con las necesidades del país. Antecedo dicha caracterización con un capítulo que justifique la importancia de las asignaturas sociohumanísticas, su necesidad como --- principales agentes formativos y socializadores en el proceso educativo que la Facultad está obligada a cumplir en cada uno de sus estudiantes; además de un panorama sobre la concepción que a nivel institucional se tiene del papel que habrán de desempeñar en la vida académica del alumno y dentro de la organización curricular y administrativa.

Esto último permitirá al lector conocer los motivos y las expectativas que me animaron a proponer mi trabajo como algo factible, ya que - dentro del análisis de la Institución que llevé a cabo existen espacios

políticas. Cuando era candidato el director actual ofreció llevar a cabo una revisión crítica de las asignaturas humanísticas como punto importante en el proyecto de trabajo que se le solicitó, además de apoyo y una cierta apertura por parte de la División de Ciencias Humanas y Sociales para dar flexibilidad al rígido y tradicional sistema de im-
partición de las cátedras sociohumanísticas.

Una vez justificada la importancia de las asignaturas mencionadas y la posibilidad a nivel institucional de trabajar por su mayor operatividad (Conciencia de lo Real y de lo Posible), paso a establecer el marco teórico psicopedagógico que me permitirá llevar a cabo el análisis y la interpretación de la problemática que representa la enseñanza de las humanísticas en la Facultad de Ingeniería. Dicho marco será precedido por la caracterización del proceso de enseñanza de las humanidades dentro de la Facultad. El registro de las variables del modelo de docencia propio de la Facultad, reforzado por fragmentos representativos del discurso del alumno como agente receptivo que sufre las consecuencias de la acción institucional y docente; pero que a su vez puede convertirse en un importante impulsor del cambio. Describo también parte de mi experiencia académica como un indicador del discurso ideológico que contribuye a la problematización del proceso de aprendizaje. Por último defino algunos de los principales factores manifiestos que impiden o bloquean la actividad docente.

En el tercer capítulo integro el marco teórico que hace posible, desde un enfoque psicoanalítico y operativo la interpretación de los obstáculos apuntados en el capítulo anterior.

Por último, en el cuarto capítulo elaboro una serie de hipótesis respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de las humanidades en las áreas científico técnicas, profundizo en algunos conceptos y princ

pios psicoanalíticos y didácticos que podrán ser retomados para la estructuración de una verdadera alternativa pedagógica frente al modelo de enseñanza tradicional y cerrado que prevalece. Dichos principios constituyen a la vez una guía y un elemento dinamizador, a través de los cuales surcar una brecha, un camino hacia nuevas bases educativas, que proyecte el área de sociohumanísticas como un espacio social y político donde se contribuya a gestar los ingenieros humanistas del futuro.

C
a
p
í
t
u
l
o
9

"Azúcar y confitura y todo lo bueno, de ello están hechos los humanistas; ratas y caracoles y colas de animales, de ello están hechos los ingenieros". (1)

1. La función de las materias humanísticas en las carreras de Ingeniería.

Hablar de materias humanísticas en la formación de estudiantes universitarios cobra un sentido diferente, ya sea que nos refiramos a las áreas científicas, técnicas o humanísticas. Tradicionalmente ha existido una división, un corte académico, entre las ciencias y las humanidades, como si a la postre no se diera una relación estrecha entre ambas, como si fuera posible disociar al hombre y a la naturaleza. No obstante, perdura en los sistemas escolares superiores esta clasificación -seguramente para fines didácticos- y es por ello que deseo iniciar este capítulo ubicando dentro de los fundamentos de la Ingeniería (como una disciplina particular que al transmitirse a través de un proceso de enseñanza formal y que al realizarse posteriormente en un campo social, debe ser motivo de una valoración filosófica) las importancia de los aspectos humanísticos que le son inherentes y la necesidad de promover ciertos aprendizajes y actitudes más allá de la técnica y de la ciencia, que posibiliten en la formación del estudiante de Ingeniería una concepción holística de lo que habrá de ser su futura vida profesional.

1.1 Las ciencias sociales y humanidades en la formación de los estudiantes de Ingeniería.

Para desglosar este punto es necesario partir de la definición de Ingeniería, lo que permitirá comprender la naturaleza del vínculo que por excelencia estrecha la labor del Ingeniero con el desarrollo de la humanidad y lo que es más, en el amplio sentido de la palabra, lo determina.

Se ha definido a la Ingeniería como:

"El arte de modificar la naturaleza en beneficio de la sociedad"; sólo que la Ingeniería no existe en abstracto,"... el ingeniero tiene como función servir a la sociedad ayudándola a descubrir medios cada vez mejores de satisfacer ciertas necesidades humanas: transportes, comunicaciones, alimentación, conversión y distribución de la energía, producción, defensa, diversiones, etc." (2). Es el encargado de seleccionar y decidir la técnica adecuada para resolver un problema de Ingeniería y es aquí donde se convierte en el artista que tomará la decisión sobre la forma más idónea de transformar y aprovechar la naturaleza con el objetivo y fin de beneficiar a la humanidad.

Si conceptuamos así a la Ingeniería, la reflexión surge de inmediato ¿Qué ha generado el desequilibrio natural que estamos sufriendo actualmente?... ¿Por qué un número considerable de estudiosos acusan a los ingenieros de estar destruyendo nuestro habitat?... ¿No están siendo los avances de la ciencia y la tecnología contrarios a los intereses de la comunidad?... ¿Quién es el responsable de rescatar lo que va quedando de nuestros recursos, ya no para el desarrollo de los países, sino sólo para la supervivencia y restauración del medio?

Observando la carrera acelerada de la industria y el comercio, uno se pregunta si en realidad existen algunos criterios, indicadores

que ayuden al ingeniero a hacer más humana su toma de decisiones, si la transformación de la naturaleza se está haciendo realmente para beneficio de la humanidad, o si ese objetivo ha pasado a formar parte de una filosofía obsoleta e inoperante.

El panorama no puede ser más desolador, sólo por mencionar algunas situaciones inminentes, hago referencia a la escasez de agua y alimentos, a los altísimos índices de contaminación, al agotamiento de los recursos naturales y a la sobrepoblación. Contaminación por elementos radioactivos, perfeccionamiento y alarde de tecnología para la guerra. Amén de otro tipo de deformación, contaminación y manipulación de la humanidad a través de los más sofisticados medios de comunicación. Formas de mecanización y substitución del ser humano mediante el uso de las computadoras, los robots amenazan reemplazar la fuerza de trabajo del hombre elevando la productividad y generando un ejército de desempleados...

Las fuerzas productivas que ha generado y alentado la sociedad han sido alcanzadas e igualadas (podríamos decir rebasadas en algunos casos) por el poder destructivo que engendraban y que fue desencadenado a la par.

Qué comentar del tiempo - no lejano- en que los hombres de ciencia lleguen a interpretar el código genético, posibilitando una amplia—participación en cuanto a la gestación y desarrollo de la humanidad. Todo podrá programarse, incluyendo los comportamientos, las modificaciones de conductas y actitudes, el desarrollo de habilidades; y será más—que nunca una élite reducida y privilegiada la que tendrá acceso a cualquier toma de decisiones.

Los problemas mencionados - para no hablar de causas ni de cul-

pables- no se conciben sino en una relación directa con la ciencia, la técnica y en buena medida con la Ingeniería, quien si bien no les dió origen contribuyó en algunos aspectos a agravarlos, lo que en este momento ya no es tan importante determinar; pero si estamos conscientes que para la solución de la problemática que vivimos, en el escenario -- del presente y del futuro inmediato hay un protagonista estelar en quien depositamos cada día la esperanza de un mundo libre, equilibrado y en perfecto orden: El Ingeniero que rescate y traduzca en obras y actividades la verdadera esencia de la Ingeniería, el servicio a la humanidad. Un Ingeniero con responsabilidad social, aquel que al seleccionar o crear la técnica necesaria para su obra, esté consciente de -- que también es un arte vincular su quehacer a los factores humanos y sociales. Consciente de que la solución de un problema no debe constituir a su vez un resorte que desencadena problemas mayores que aquellos que se quiso resolver, el Ingeniero habrá de buscar en su actividad soluciones humanistas, antes que hacer alarde de una "Ingeniería técnica y científica", recordar que ciencia y técnica son instrumentos imprescindibles para hacer Ingeniería, pero el ser de ésta lo determina el beneficio y progreso de la sociedad.

Se define al Ingeniero como un solucionador de problemas por excelencia ¿Qué debemos entender como características de un problema para que pueda llamarse de Ingeniería?... Fundamentalmente contener dimensiones humanas como: Seguridad, legalidad, economía, factores de tipo social, ético, político, cultural o psicológico. Enfocar los problemas del hombre con esta óptica es Ingeniería, de otra forma estaríamos hablando de problemas técnicos únicamente.

Ingeniería e Ingeniero, Ingeniería y humanidad; problemas y soluciones para beneficio de la humanidad... El ingeniero es entonces ¿Un científico, un técnico o un humanista? Personalmente opino que es las

llar en su formación aspectos científicos, técnicos y humanísticos que se integrarán e interactuarán mediante la realización de una personalidad propia matizada con una buena dosis de creatividad, inventiva, criterio, intuición y sensibilidad para captar la escala de valores de su sociedad con una conciencia crítica de su jerarquía. (cultura) (5).

No se concibe en la actualidad un Ingeniero sin un marco referencial mínimo que le permita moverse, incursionar en el terreno de la Ciencia de la Ingeniería, ya sea para conocer, investigar, sistematizar o aplicar alguna noción en el terreno concreto de su especialidad. La tecnología definida como una serie de datos prácticos aplicables a la realización de una tarea determinada también deberá ser estudiada y experimentada profundamente por el Ingeniero, quien no siempre estará en posición de dirigir, sino que tendrá que desarrollar un conocimiento práctico de lo que se puede hacer y de cómo hacerlo.

Como humanista deberá conocer profundamente la sociedad en que se halla inmerso, adoptar un compromiso ideológico respecto a ella basándose en una reflexión sistemática del pasado, una comprensión fundamentada del presente y una capacidad crítica para preparar los escenarios del futuro; en resumen la vinculación del Ingeniero en la sociedad es prioritaria, ya que bien orientada asegurará que el uso y la aplicación de la ciencia y la técnica en la solución de los problemas con que se enfrenta la humanidad se lleve a cabo de manera tal que represente los verdaderos intereses de la sociedad (6).

Para confirmar mi postura diré que el científico, el técnico y el humanista podrán desarrollarse al margen del Ingeniero, pero no así el Ingeniero que habrá de conjugar los tres vectores teniendo como principal indicador el bienestar social.

tres cosas y que cada área está en relación dialéctica dentro del sistema de trabajo del Ingeniero: ¿Qué posibilidad de acción tendría un profesional de la Ingeniería en la solución de un problema concreto si no pudiera echar mano o diseñar la técnica idónea?; ideas y planes sólo podrán convertirse en realidades operantes a través de la técnica. Y - qué decir acerca de la ciencia de la Ingeniería; aquella cuyo campo trata de explicar las características teóricas, propiedades y comportamiento de los sistemas, dispositivos, estructuras materiales y procesos, etc. realizados por el hombre (3) y que han contribuido a través del descubrimiento de principios científicos en cuestiones como la actividad molecular, relaciones cuantitativas entre temperaturas y presión, teoría de la transmisión del calor, etc. a la comprensión de los fenómenos físicos y naturales, lo que en última instancia ha posibilitado el avance de la Ingeniería.

Huelga insistir sobre el carácter humanista que le confiere al Ingeniero la responsabilidad de asumir ante la sociedad el papel de creador y hacedor de cultura. Parecerá descabellado para muchos el atribuir al Ingeniero esta cualidad, este privilegio de, no sólo estar intrínsecamente ligado a la cultura, sino de construirla. Al respecto Hardy Cross sostiene que: "Si cultura significa realización, apreciación y goce de la plenitud de la vida, de todos los factores materiales, mentales, estéticos y espirituales que forman el mundo de la humanidad, entonces los ingenieros están en una posición particularmente favorable para lograrla. Si entran de lleno en la ciencia y en las humanidades involucradas en adaptar las fuerzas naturales para uso y conveniencia del hombre, bien, eso es cultura, en ese caso, los ingenieros viven por la cultura, la crean y la hacen realidad" (4). La Ingeniería pues, por su propia naturaleza afecta de forma importante a la cultura.

Resulta que el Ingeniero para realizar su labor, deberá desarrol

Concluyo hasta aquí que la Ingeniería tiene un ascendente directo y poderoso sobre la humanidad y sus condiciones de vida; implica una comprensión profunda de la naturaleza, del hombre y de la sociedad, exige de sus profesionales una formación integral capaz de visualizar los alcances del uso que hagan de la ciencia y la tecnología en la solución de problemas concretos, implica el riesgo permanente para el especialista de esta disciplina de caer consciente o inconscientemente, al menor salto cualitativo, en el terreno de la abstracción o el de la mecanización, despojando su actividad del carácter humano y social que le confiere a su campo el nombre privilegiado de Ingeniería.

Delinear el perfil del Ingeniero tomando como base la definición de la Ingeniería, su esencia por antonomasia humana y social puede resultar edificante y hasta conmovedor, pero no invalida de ninguna manera la realidad histórica; debo insistir aquí en el dispositivo que -- paradójicamente dispara a la humanidad hacia el avance y el bienestar, -- que posibilita mejores formas de vida y por otro la dirige hacia su propia destrucción. ¿Será que se hace poca Ingeniería del tipo que se ha descrito, sacrificando el bienestar social al personal? ¿Deficiencias técnicas o científicas? ¿Falta de ética y responsabilidad social de parte del Ingeniero? ¿Subordinación de la toma de decisiones del Ingeniero a intereses políticos e institucionales? ¿Un abismo entre las humanidades y las áreas científico-técnicas? ¿Un deficiente proceso de formación en la educación de actuales Ingenieros? Hipótesis podemos formular muchas pero, volvamos a la realidad, nuestro presente es crítico, nuestro futuro incierto y peligroso; nuestras necesidades crecientes, nuestros problemas apremiantes y nuestra perspectiva económica y social un verdadero reto para la humanidad.

Para mencionar sólo algunos de los problemas que se prevén en —el horizonte nacional íntimamente relacionados con la Ingeniería y que—

nos ubicarán respecto a las necesidades y esfuerzos que habrán de satisfacerse mínimamente en las diferentes áreas de esta disciplina podemos referirnos al siguiente marco basado en los planes nacionales de desarrollo" (7).

El crecimiento demográfico acelerado enfrentará en el término - de sólo 20 años una población de más de 110 millones de habitantes, situación que exigirá respecto a vivienda que se construya un tanto mayor a lo que se ha realizado hasta la fecha, así como la solución al déficit actual. Respecto al problema de energía: la generación de energía eléctrica habrá de septuplicarse, considerando el desarrollo e incorporación de nuevas fuentes de energía como la nuclear, solar, eólica, geotérmica, maremotriz, etc. Los servicios de agua potable habrán de cuadruplicarse, las obras de Ingeniería sanitaria septuplicarse.

En el rubro de alimentación se impondrá la incorporación de aproximadamente 5'000.000 hectáreas anuales al cultivo, con el consiguiente gravamen para las obras de irrigación, transformación y cuidado de los suelos, producción y uso de fertilizantes y plagicidas, fabricación, uso y mantenimiento de maquinaria agrícola, etc.

La industria necesitará crecer a un ritmo superior al 10% anual interviniendo con otros sectores en la creación de 800,000 empleos anualmente y logrando paralelamente nuestra independencia tecnológica.

Referente al transporte como infraestructura (carretera, ferrocarrilera, portuaria, aeroportuaria y urbana) deberá crecer a la par con el desarrollo en las áreas mencionadas, al igual que las telecomunicaciones.

Los recursos minerales habrán de contribuir al desarrollo indu

trial a través de su exploración y uso, cuya demanda aumenta considerablemente.

Empresa que sólo podrá lograrse haciendo gala de inteligencia, - creatividad y humanismo si consideramos que las condiciones naturales y sociales no son precisamente las más idóneas y los problemas actuales demandan la formulación de soluciones que nunca antes se habían intentado en un contexto sobrepoblado y empobrecido en sus entrañas, saqueado en la superficie; en un contexto humano agotado moral y psicológicamente, dominado por un afán de competencia y de poder.

Un pasado azaroso y un presente demandante, una vasta experiencia que enfocada positivamente podrá establecer las bases para rescatar y construir un futuro más consciente y racional. Una última oportunidad tal vez para trabajar con una concepción dialéctica de las interrelaciones de la naturaleza y la humanidad (8), trabajar por una sociedad nueva, donde ciencia y técnica no constituyan instrumentos aislados que se desarrollen al margen de los intereses a los que deben servir, una sociedad en donde la palabra humanismo se confunda con Ingeniería e Ingeniería con ciencia y técnica; todas acordes al movimiento natural del universo y con un solo centro: El hombre.

¿Qué relación tiene esta argumentación con lo que inicialmente anuncié como las ciencias sociales y humanidades en la formación de los estudiantes de Ingeniería?

Para aclarar este punto hago referencia a Harol Foecke quien establece concretamente los nexos entre la Ingeniería, la sociedad y la formación del estudiante de Ingeniería, lo que nos servirá como corolario para entrar de lleno en la función de las materias humanísticas.

■ Las premisas son las siguientes:

"La Ingeniería influye, directa y poderosamente, sobre la sociedad y sobre las condiciones de la vida humana. Los ingenieros más aptos para servir a la sociedad serán aquellos que mejor comprendan la naturaleza del hombre y de la sociedad. Por consiguiente, los ingenieros deben recibir una sólida formación en humanidades y ciencias sociales" (9).

Nos adentramos ya en el tema específico de la formación del futuro profesional de la Ingeniería que constituye por otra parte la única opción para mejorar o modificar la forma en que hasta el momento se ha concebido, realizado y proyectado la Ingeniería. Una alternativa y oportunidad valiosa para empezar a disolver la eterna separación entre las ciencias y las humanidades y prioritariamente entre la ingeniería y las humanidades.

Formar generaciones de Ingenieros-Ingenieros es una labor educativa plena de responsabilidad y significado social, un tema que ahora espero resulte apasionante para el lector que por algún motivo pertenece al grupo de los humanistas escépticos y despierte el entusiasmo por analizar desde un punto de vista educativo y académico cuál ha sido la filosofía con que se orientan los programas de enseñanza en las Escuelas de Ingenieros con relación a las asignaturas sociohumanísticas, particularmente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional -- Autónoma de México.

Cabe aclarar que personalmente creo que la formación humanística del Ingeniero ha de ser como el espíritu que vive en todas las materias y actividades que se desarrollan dentro del sistema educativo Facultad de Ingeniería. De manera que docentes y autoridades incorporen constantemente las humanidades y las ciencias sociales a la educación integral del estudiante de Ingeniería, al corazón mismo de su futura vida profesional. Lo que no invalida la necesidad de considerar formalm

te algunas asignaturas sociohumanísticas como parte importante del desarrollo curricular y personal del alumno.

El futuro Ingeniero adquirirá a través de dichas materias los conocimientos y experiencias que posteriormente le ayudarán para incorporar las dimensiones humanas y sociales que deben formar parte imprescindible de una auténtica labor Ingenieril.

A nivel curricular las materias humanísticas tienen como función contribuir a la formación de la conciencia social del estudiante, así como al desarrollo de su personalidad y cultura; mediante objetivos como (10):

- * La comprensión de la evolución de la organización social en la cual vivimos y de la influencia de la ciencia y de la Ingeniería sobre su desarrollo.
- * El desarrollo de la aptitud para identificar un problema haciendo intervenir elementos sociales y económicos, para efectuar el análisis crítico que permita juzgarlo con inteligencia y prepararse en esa labor por medio de estudios selectivos a tal propósito.
- * El desarrollo de la aptitud para organizar lógicamente el pensamiento y para expresarse en forma clara y convincente, en forma oral y escrita.
- * El conocimiento de algunas obras maestras de la literatura y la comprensión de las condiciones de la época correspondiente y de la influencia que han tenido sobre la civilización.

* El desarrollo de conceptos morales, éticos y sociales indispensables para una filosofía personal satisfactoria, para una carrera compatible con el bien público y para un correcto comportamiento profesional.

* El fomento de una actitud de interés y satisfacción respecto a tales actividades, y por ende, una nueva motivación para proseguir los estudios.

Todos los objetivos hasta aquí formulados corresponden en términos generales a las políticas educativas que la UNESCO ha publicado respecto a la formación de los Ingenieros.

Se puede decir que existe acuerdo entre un grupo de países consultados por la UNESCO y en ello coincide Edward Krick (11), en que un programa de Ingeniería debe estar formado mínimo en una quinta parte por cursos en humanidades y ciencias sociales.

La Facultad de Ingeniería coincide plenamente con todos los planteamientos hasta aquí desarrollados y puedo afirmar que es una de las Facultades en el área científica que más se ha preocupado por integrar formalmente en su curriculum las materias sociohumanísticas; confiriéndole valor académico y organizándolas a través de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. A continuación presentará un panorama general de cómo está estructurada dicha División; cuál fue su origen y su filosofía, cuáles son sus objetivos y propósitos, qué actividades realiza y como ha ido evolucionando.

1.2 Las materias humanísticas en el curriculum de Ingeniería.

Para el desarrollo de este apartado quiero iniciar reseñando brevemente la forma en que se fue gestando la necesidad de pasar de una reflexión informal y asistemática sobre los aspectos sociales y humaníst

cos que vinculaban a la Ingeniería con los problemas nacionales; a la incorporación curricular oficial de un bloque de asignaturas que cumplieron con la función de concientizar y ubicar al estudiante respecto a la naturaleza social y humana de su futura profesión.

Tomando como fuente la Investigación realizada sobre el Funcionamiento Académico de la Facultad de Ingeniería con motivo del aniversario de los 50 años de la autonomía (1929 - 1979) (12), en el apartado que se refiere a integración y desarrollo curricular se menciona que en el periodo de 1929 a 1935 no existía en el plan de estudios ninguna materia humanística y se notaba en los egresados la ausencia de una formación idónea en asuntos de relaciones obrero-patronales. En el lapso de 1935 a 1938 se registra todavía una falta de asignaturas de carácter social y humano y poco interés en incorporarlas oficialmente, ya que según consta en algunos reportes de esa época "No se percibe la falta de materias humanísticas por la calidad humana y profesional de los profesores". En adelante no se registra ninguna alusión a las materias humanísticas, hasta los años 1956 - 58 en que se reitera la inexistencia de dichas asignaturas, pero se especifica que ya hay algunas Administrativas sobre problemas sociales, concretamente el Consejo Universitario aprueba que en el plan de estudios para la carrera de Ingeniero Mecánico Electricista — que se iniciaba en el segundo año — se modificara el curso de "Contabilidad económica y Legislación" que se daba en el cuarto año de la carrera, tomando el nombre de "Principios de Economía, Contabilidad y legislación".

En el periodo comprendido entre los años de 1967 a 1970 se consiguen hechos significativos para la Facultad de Ingeniería como la iniciación de las materias de tronco común o propedéuticas con una duración de cuatro semestres, y la introducción en todos los planes de estudio de materias humanísticas con valor curricular, pero que el alumno tiene que

cursar en Facultades y Escuelas del área humanística. Por acuerdo del Consejo las asignaturas de las diversas carreras se agruparon en cinco áreas: Propedéuticas, Humanísticas, Administrativas y las comunes a la Ingeniería.

El 31 de julio de 1967 se logra dar forma oficial a la inquietud que se manifestó en los periodos hasta aquí mencionados respecto a la formación humanística del estudiante de Ingeniería, creándose el Departamento o Coordinación de Humanidades "...con el objeto expreso de ofrecer a los alumnos una serie de materias y actividades académicas que informaran de las características y necesidades fundamentales de la sociedad en que viven, motivándolos a luchar por la creación y aplicación de una tecnología más acorde con la naturaleza humana" (13). En esa fecha el H. Consejo Técnico aprobó cinco materias obligatorias, cuatro de las cuales eran indispensables cursar en la propia Facultad de Ingeniería y otra que podría ser elegida de entre treinta opciones para tomarse únicamente en las Facultades de Filosofía, Economía o Ciencias Políticas y Sociales.

La Coordinación de Humanidades posteriormente se convirtió en la Coordinación de Materias Sociohumanísticas, el Consejo Universitario aprobó la petición de la Comisión de trabajo Académico contenido en su acuerdo número 37, para cambiar la denominación.

Desde el nacimiento de la Coordinación hasta el año de 1977 la impartición de las materias humanísticas sufrió algunos cambios como el hecho de que se suprimió el mecanismo de acudir a tomar la optativa de humanidades a otras facultades, absorbiendo la Facultad de Ingeniería esta responsabilidad y restringiendo el abanico de opciones a seis materias. También se redujo el número de asignaturas pasando a ser obligatorias solamente cuatro, incluyendo la optativa.

Finalmente en Mayo de 1978 se creó la Comisión de Planeación de la Facultad de Ingeniería con la idea de analizar la información existente para definir estrategias a partir de un diagnóstico de las necesidades de alumnos, profesores y sistema enseñanza-aprendizaje con el objetivo de encauzar los recursos de la facultad a la solución de los problemas detectados (14). Como resultado de este análisis se tomaron medidas importantes, resultando una reestructuración académica de la facultad por Divisiones, se organizan tres Divisiones responsables de las ocho carreras que hasta la fecha se ofrecen en el nivel de licenciatura, una encargada de las materias básicas o propedéuticas y una que es la que nos interesa para los fines de esta investigación y es la que administra las asignaturas socio-humanísticas que se imparten en la currícula; además de encargarse de la organización formal de las actividades extracurriculares de vinculación ciencia y cultura. Otra División que organiza los estudios de posgrado y una última que ofrece cursos para la formación y actualización del profesorado.

Puede decirse que las innovaciones que sufre la Coordinación de Materias Sociohumanísticas al convertirse en División de Ciencias Sociales y Humanidades consistieron en la incorporación oficial de las actividades extra-curriculares de naturaleza cultural y artística que tradicionalmente venía realizando la Facultad de Ingeniería (15), así como la revisión y creación de algunas materias humanísticas.

Hasta aquí un panorama general de cómo se fue desarrollando el área de las Humanidades dentro de la Facultad de Ingeniería, conformando lo que hoy se conoce como División de Ciencias Sociales y Humanidades que a través de su Departamento de Materias Sociohumanísticas contribuye a la formación humanista del futuro ingeniero. Dicho Departamento comparte con la División el objetivo de "Proporcionar al futuro profesional de la Ingeniería, un panorama del contexto que circunda el de-

sempañ de sus funciones, a fin de colaborar en su desarrollo personal y facilitar la aplicación concreta de sus conocimientos tecnológicos, con miras a un mayor bienestar colectivo"; tiene como función impartir las materias de carácter social, económico y humanístico que se ofrecen dentro de los planes de estudio de cada una de las carreras de la Facultad y a este efecto ofrece con carácter de obligatorias: Sociología de México, Introducción a la Economía y Recursos y Necesidades de México, así como una materia optativa que podrá elegirse de entre las siguientes:

- * Desarrollo Económico
- * Introducción al Método Científico
- * Problemas Internacionales Contemporáneos
- * Problemas Latinoamericanos
- * Psicología y Tecnología Educativa
- * Técnicas del Aprendizaje y la Disertación
- * Técnicas de Redacción

En total dichas asignaturas suman 24 créditos que equivalen al 6.5% de las materias que se imparten en el transcurso de las carreras de Ingeniería, suma que no corresponde a la política de quinta parte a que se hace alusión en el primer punto de este capítulo; pero que constituye uno de los esfuerzos más significativos por parte de las Universidades de Latinoamérica para contribuir a la formación humanística de los estudiantes.

Queda justificada y demostrada la existencia de un espacio administrativo y académico cuyo objetivo manifiesto consiste en contribuir a la formación de un profesional que desarrolle a través de su trabajo una verdadera mística de transformación de los recursos naturales en beneficio de la colectividad; a la formación de Ingenieros que integren

en la solución de los problemas nacionales el aspecto científico, técnico y humanístico en una simbiosis que al cabo resulte natural y armonice con sus intereses personales.

El espacio está conquistado, los objetivos son lícitos, pero no se están obteniendo resultados: energías y recursos desperdiciados y la amenaza en el horizonte de saturar al estudiante de temas "humanísticos" que sólo están contribuyendo a vacunarlos contra estos aspectos.

¿Qué está sucediendo? Todo parece indicar que como mencioné en la introducción de este trabajo, las materias humanísticas constituyen académicamente una buena oportunidad para aumentar promedios, para descansar de la dura disciplina que se impone en otras materias o para "rellenar" horarios, pero en la realidad sigue existiendo un divorcio entre la ciencia y las humanidades no sólo con respecto a otras facultades, sino en el mismo seno de nuestra Facultad de Ingeniería. El problema no es nuevo, sabemos que en la medida que los países logran un avance científico y tecnológico se van deshumanizando. Gramsci mismo ya aborda esta cuestión y propone resolverlo mediante su modelo de escuela unitaria, donde sugiere una fusión dentro de la formación del educando de -- los aspectos laborales, científicos, técnicos y humanísticos; todo ello cohesionado por una profunda disciplina de estudio e investigación (16).

Motivo de ensayos, estudios y reflexiones profundas; una sociedad que en la medida que se desarrolla, se aleja de sus valores, genera su propia destrucción. El análisis de los modelos educativos que cada día más instruyen y adiestran a un ejército de futuros tecnócratas y científicos, al margen de una verdadera enseñanza, educación integral que despierte en cada estudiante una verdadera vocación de ser humano -- con todo lo que esto implica.

Lo curioso de todo esto es que — vuelvo a insistir — existen en teoría definiciones y objetivos, planes y programas que destacan la necesidad de dar a los estudiantes una formación científica y humanística muy completa. En el caso concreto Facultad de Ingeniería se propone un perfil de Ingeniero que atiende cabalmente la vinculación que debe existir entre el Ingeniero y los problemas de su comunidad; existe un espacio académico dentro de la Organización de esta Facultad para desarrollar un espíritu humanista en el estudiante, desde su ingreso, hasta su titulación: Dentro del bloque de materias impartidas por la División de Ciencias Básicas se cuenta con la asignatura de Introducción a la Ingeniería, cuyo objetivo manifiesto es el de ubicar al estudiante respecto a los problemas prioritarios que aquejan a la sociedad y cómo se relacionan con la Ingeniería, a la necesidad de una ética profesional y un desempeño académico que atienda a los aspectos personales, sociales y técnicos de manera equilibrada y realista. Dicha materia es obligatoria para todos los estudiantes de primer ingreso y es el antecedente que posteriormente se irá ampliando en la área humanística a través de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de que ya se habló.

Paralela a esta formación curricular corren una serie de actividades extra-curriculares coordinadas por la misma División de Ciencias Sociales y Humanidades, cuya función es apoyar la actividad docente que se desarrolla en la Facultad a través de actos culturales de alto nivel que contribuyan a ampliar la formación de los estudiantes.

La Facultad de Ingeniería cuenta con un Centro de Servicios Educativos cuya finalidad es participar con los alumnos, profesores y autoridades a hacer más formativo y eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Ingeniería; así como acompañar al estudiante en su trabajo escolar y en su desarrollo personal en beneficio de una óptima realización como universitario.

Dentro de las ocho carreras (Ingeniero Civil, Topógrafo y Geodesta, Mecánico Electricista, en Computación, de Minas, Metalurgista, Petrolero, Geólogo y Geofísico) existen también materias y temas que abordan aspectos sociales, humanísticos y administrativos orientados concretamente al desempeño profesional de la especialidad.

Con esto queda justificado el buen tino de las autoridades que en mayor o menor escala, con más o menos entusiasmo, han fomentado en forma institucional — a partir de la Dirección del Ingeniero humanista Javier Barros Sierra — la presencia oficial de las humanidades en las áreas de Ingeniería.

Se conoce ya el desarrollo institucional de las materias sociohumanísticas, su objetivo y el lugar que ocupan dentro de la estructura curricular, se conocen por otra parte los pobres resultados que se obtienen de estos cursos: La actitud escéptica con que el estudiante se acerca a algo que le parece un "artículo chatarra" y la pobre opinión que le merece al Ingeniero, ya sea docente o dedicado a la práctica de la Ingeniería, la pérdida de tiempo que dichas asignaturas significa.

Recapitulando hasta aquí se ha tratado de definir y fundamentar —la esencia eminentemente social y humana de la Ingeniería como profesión; se presentó un panorama somero de los problemas que en materia de Ingeniería experimenta y habrá de experimentar la sociedad y se vislumbra como única posibilidad de solución la necesidad de humanizar a la Ingeniería a través de la formación de los estudiantes. Todo ello contribuyó a justificar y definir el papel de las materias humanísticas en la curricula de las carreras de Ingeniería particularmente en nuestra facultad. Dentro de este último punto se hizo un seguimiento de las materias humanísticas a partir de 1929 a la fecha y se explicó brevemente la organización y estructura de la División de Ciencias Socia---

les y Humanidades. También se delineó dentro del perfil del futuro ingeniero, cuáles son las oportunidades curriculares o extracurriculares, pero escolares, que tiene el estudiante para adquirir una formación humanística y la posibilidad de relacionar ésta con los aspectos científico-técnicos de su carrera. La consideración de este punto llevó a concluir que sí existe un espacio para la enseñanza de las humanidades, pero que desgraciadamente ha sido desaprovechado.

1.3 El Análisis Institucional. (la formulación teórica).

La obligación del pedagogo de llevar a cabo un análisis sistemático sobre el desempeño de su propia labor académica, ha cobrado relevancia en nuestro país, en la última década.

Sin embargo, ha sido una constante la preocupación del Profesional de la Pedagogía por mejorar su trabajo a través del conocimiento y manejo de teorías, métodos y técnicas que contribuyan a hacer más efectiva y valiosa su actividad educativa.

La posibilidad de tomar distancia de nuestro objeto de trabajo, la consideración de las variables contextuales que determinan y son susceptibles de determinar el entorno educativo, un marco teórico para construir un nuevo método de proceder al análisis pedagógico. Una posibilidad también de poner en evidencia en su realidad concreta, la labor cotidiana con todos los riesgos que concientizarnos de los problemas latentes, conlleva. Estos serían algunos de los propósitos que el Análisis Institucional como instrumento teórico-metodológico cumple.

En este apartado intento definir el concepto de Análisis Institucional, sus antecedentes como planteamiento teórico, y su vinculación con la Pedagogía. Lo que servirá de marco para la presentación de una

experiencia que llevé a cabo personalmente dentro de la Facultad de Ingeniería y que me permitió confirmar la importancia del Análisis Institucional como un dispositivo analizador, como un instrumento de evaluación y como la forma más idónea de conocer la factibilidad y la validez de nuestros proyectos y acciones educativas, un camino para definir la Conciencia de lo Real y lo Posible dentro de la Institución.

Finalmente quiero subrayar que mi interés en abordar este tema surge de una inquietud por evaluar constantemente mi modelo de docencia, por instrumentar una alternativa realmente liberadora, por definir el perfil filosófico de hombre que deseo formar y trabajar por conseguirlo.

Caracterización del concepto de Análisis Institucional.

Para definir el concepto de Análisis Institucional habrá que empezar por aclarar el concepto de institución: para Parsons — con su enfoque funcionalista — institución es "Un complejo de roles integrados e institucionalizados que comportan una significación estratégica y estructural en un Sistema Social", entendiendo por institucionalización, un proceso de evaluación, una forma de organizar en el sistema de acción.

■ Encontramos otra definición de Levitas, en la que institución se concibe como "... la organización a través de la cual se promocionan formas típicas de acción e interacción"

Rocher define a la institución por su función que es la de control y encarnación de valores sociales, la institucionalización se caracteriza así como la "...conexión de los elementos culturales (valores, ideas y símbolos), que posee por naturaleza un carácter general, en unas normas de acción, en unos roles, en unos grupos, que ejercen un control directo e inmediato sobre la acción de una colectividad" (17).

Las definiciones hasta aquí expuestas tienen en común, el referirse a institución como normas y reglas instituidas, mismas que representan valores sociales y cuyo propósito es determinar las conductas y actitudes de los individuos que las integran. Así entendida la institución es sólo un objeto, una organización fija y estática que para el -- investigador no pasaría de ser una estructura rígida susceptible de ser analizada y descrita; pero con mínima o ausente posibilidad de cambio, esto es, se deja fuera la caracterización del componente subjetivo, de aquello que sólo se manifiesta en forma latente. Explicar en estos términos la institución, es realizar una captación parcial de su naturaleza, es dejar fuera el poder instituyente, entendido éste como la posibilidad de cambio y apertura dentro de la propia institución.

La pasada resuelve la necesidad de contemplar tanto los componentes objetivos como los subjetivos dentro de la institución a través del concepto de Institución Interna y Externa. Entendiendo la primera - como la única forma de ejercer lo instituyente dentro de la institución (ejemplo de Institución Interna en el ámbito pedagógico podrían considerarse las normas interiores del centro educativo, las técnicas institucionales como el Consejo de Cooperativa y el conjunto de técnicas pedagógicas que se pueden aplicar en el grupo).

La Institución Externa dentro del campo educativo estaría conformada por una serie de determinantes pedagógicas externas como instrucciones oficiales, decretos, circuitos de autoridad impuestos, planes y programas oficiales, en síntesis lo que podría llamarse burocracia pedagógica.

Concluyendo, la Institución Externa se refiere a (18), lo instituido, la Interna potencia lo instituyente en caso de que las condiciones sean favorables.

Loreau subraya que la importancia fundamental del concepto de - Institución Interna radica en la fuerza que posee; ya para legitimar la institución, ya para cuestionarla. Toda institución engendra su propio poder, instituye la posibilidad de destruirse o transformarse.

Es esta posibilidad, el poder instituyente, la Institución Interna; lo que constituye el objeto de estudio del Análisis Institucional. Uno de los principales problemas que conlleva el Análisis Institucional como método de investigación o de intervención es el cuestionamiento del poder, de las estructuras y jerarquías tal como se dan en la institución.

El método de Análisis Institucional vendría a ser entonces, una verdadera praxis del poder instituyente, un peligro para la estabilidad de las estructuras y funciones estereotipadas y para la enajenación de los miembros de la institución, quienes en un momento dado podrían ejercer su poder instituyente (consejo de autogestión) y revolucionar los roles y estructuras.

El análisis deja de ser un concepto rígido como se define habitualmente: "analizar es descomponer elementos y descubrir las relaciones entre ellos", para convertirse en un método de interpretación y descubrimiento del inconsciente de la institución y de la potencialidad —para crear nuevas instituciones; contrainstituciones.

El Análisis Institucional podría conceptuarse pues como un método que permite develar el intrincado material que cohesionan el edificio —social; poniendo de manifiesto la estructura latente de las relaciones de poder; el juego de fuerzas que impiden la toma de conciencia de los —grupos y el avance social.

Dicho método es producto de un marco conceptual de Ideología -- Marxista que -- según Lourau -- se propone un análisis global de la enseñanza en el sistema capitalista, un análisis del discurso dominante -- como la única forma de saber, frente al no saber de los grupos marginados mediante la institucionalización de un discurso ajeno y disimulado. Conforman el marco teórico también la teoría psicoanalítica, teoría de grupos y algunas corrientes sociológicas.

El Análisis Institucional se propone rescatar la autonomía de -- la Institución Interna, en nuestro caso concreto, la autonomía pedagógica; proporcionar los argumentos e instrumentos necesarios para no abandonar el trabajo pedagógico a seudolimitantes. Hay que recuperar el poder instituyente dentro de la institución educativa, para no caer en un determinismo sociológico.

Desde este enfoque la institución debe considerarse como (19), -- un lugar a donde confluyen diversos estratos, ya que atraviesa niveles de la formación social y -- según Lourau -- se constituye en el "cruce de diversas instancias" (20). Cada individuo que integra la Institución se ve determinado por niveles ya instituidos, pero es a la vez el portador de una potencialidad, la de ejercer el poder instituyente en su grupo, la de hacer una lectura contraideológica del discurso dominante.

"En este sentido, la transversalidad de la institución integra la verticalidad de nuestras experiencias institucionales y la horizontalidad de la experiencia de cada uno" (21).

Se hizo alusión al concepto de transversalidad -- definido por Lourau --; estrechamente vinculado a él, se presenta el de analizador dispositivo de análisis. Ambos conceptos claves para investigar los componentes de la Transversalidad Institucional.

Lourau considera analizador "A todo acontecimiento, todo dispositivo susceptible de descomponer una totalidad hasta haberla comprendido globalmente" (22), caso concreto del Análisis Institucional; se concibe el término como la circunstancia que permite a un individuo concientizarse sobre los diversos componentes institucionales. Las situaciones - que permiten ejercer el poder instituyente también operan como dispositivos analizadores.

En este sentido la labor del pedagogo conlleva, por una parte, la necesidad de reconocer analizadores naturales en el terreno pedagógico y por otra, la elaboración de nuevos dispositivos analizadores en función de una estrategia de la formación.

Como un elemento que contribuya a aclarar la naturaleza del Análisis Institucional, se presenta a continuación una breve reseña sobre el origen del mismo.

Antecedentes del Análisis Institucional.

Los orígenes del Análisis Institucional se remontan a los años - 50, a través de una serie de experiencias institucionales en los hospitales de psiquiatría, estas experiencias se propusieron como una necesidad de cuestionar cómo se establecían las relaciones entre pacientes y médicos, cómo funcionaba y estaba estructurada la institución, cómo se manejaban los niveles jerárquicos y cómo se detentaba la autoridad a nivel exterior e interior; nuevamente un análisis de la burocracia hospitalaria. Las actividades y reflexiones con este enfoque, se fueron sistematizando hasta constituir el marco conceptual que junto con elementos provenientes tanto del marxismo y del psicoanálisis, como de las teorías de grupos, sustentaría y enriquecería los planteamientos del Análisis Institucional.

La psicoterapia institucional trata de contextualizar histórica, social y políticamente el cuadro clínico que presenta el enfermo, analiza la función social de la institución psiquiátrica y concluye que es la institución la que necesita cura, no el enfermo; el proceso de la cura se da para la institución, mediante la autogestión de los propios enfermos.

Con el antecedente de los grupos de terapia institucional como marco referencial, el Dr. Oury y la Pedagoga Vásquez empiezan a trabajar la teoría a nivel de instituciones escolares, auxiliados por las técnicas de la pedagogía activa (particularmente Freinet), integrándose así, al Grupo de Educación Terapéutica (GET).

En la década del 60 se genera en Francia un movimiento de respuesta a todos los planteamientos institucionales que finaliza en mayo de 1968. A partir del 68 con todos sus movimientos se crea el GAI (Grupo de Análisis Institucional) del que pasarán a formar parte, entre otros, Ardoimo, Lobrot, Lapassade y Lourau.

En el año de 1972 y 73 se va infiltrando la corriente de Análisis Institucional a la Universidad de Paris, en 1975 la Administración se manifiesta abiertamente en contra de las prácticas institucionales dentro de la Universidad, mismas que atentan contra la integridad de la propia institución.

Las prácticas institucionales, psicoterapia y Pedagogía Institucional, tienen en común que consideran a la institución como un objeto de estudio y análisis permanente, contribuyen al progreso de las relaciones entre institución y estructura, sistema y organización, además de aceptar plenamente lo político y lo económico como elementos estructurales dentro de la institución.

"Analizar una empresa, una escuela, un hospital, un sindicato, desde el punto de vista institucional consiste en desentrañar el objeto de la institución, es decir, el conjunto de fuerzas sociales que operan en una situación regida en apariencia por normas universales con vistas a una función precisa (la producción, la educación, la salud, las reivindicaciones económicas, etc.)" (23).

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS: La Técnica del Análisis Institucional.

En este apartado trataré de formular algunos principios que pueden ayudar en la estructuración de una guía, un camino que, dependiendo del caso específico, habremos de elaborar como paso inicial para el análisis de la institución.

A) PRIMERA FASE: Observación y familiarización con el medio.

Este paso implica la formulación de una serie de cuestiones que harán las veces de una guía de observación semi-estructurada. Un ejemplo de las preguntas que podrían plantearse se presenta enseguida:

¿Cuál es la naturaleza y actividades del sistema académico?

¿Cuál es su tipo de organización y cómo se determinan sus estructuras?

¿Cómo se sitúan éstas en sus relaciones habituales y cómo en lo relativo al Análisis Institucional?

¿Cómo se establecen las distintas instancias de poder en la organización?

¿Cuáles son los principales problemas detectados y cómo se los representan los miembros de la institución en esta fase?

Para llevar a cabo este primer punto se pueden emplear procedimientos de encuesta, entrevistas y cuestionarios. También se recurrirá

al tratamiento de la información con la técnica de análisis de contenido, análisis de documentos de archivo, organigramas y textos que definen la política y objetivos de la organización. Se concluirá esta fase con la elaboración de un informe escrito.

B) SEGUNDA FASE: Estructuración del Dispositivo Analizador, Toma de conciencia.

En esta fase el Análisis Institucional tendrá como objetivo, sacar a la luz procesos informales. Se evidenciarán las contradicciones en la esencia de la lógica organizacional, o entre las políticas diversas de la organización. Se harán resaltar también los roles de algunos individuos que no coinciden con la jerarquía oficial y cuya influencia es clave dentro de la psicología del grupo. La misma elaboración e interpretación de la información hasta aquí recopilada, constituirá el Dispositivo Analizador que logrará el desermascaramiento y la toma de conciencia colectiva, a partir de la cual se posibilitará el surgimiento de capacidades reinstituyentes (24). Este periodo se caracterizará como de búsqueda e interpretación de "Claves" para una lectura fina de la situación institucional.

Como instrumentos auxiliares podrán manejarse las entrevistas (individuales y grupales), cuestionarios, tesis, escalas de actitudes, etc.

En esta aproximación organizacional se pondrán de manifiesto las formas que adoptan las resistencias al cambio y las relaciones entre lo informal y lo formal.

"El Análisis Institucional privilegiará, sobre todo, las relaciones de fuerza socioeconómicas y la lógica de la dominación que atra

viesan y estructuran los macrosistemas, más aún que las luchas internas por el poder" (25).

C) TERCERA FASE: El fin de la Intervención Institucional.

El fin de la intervención se propone cuando los procesos de cambio han sido capaces de emerger del encuentro mediador o provocador. Como resultado material se cuenta con la sistematización de una expe---riencia que será sujeto de comunicación científica. Los dispositivos de registro, búsqueda de datos, el tratamiento de las informaciones recogidas; los modelos referenciales de interpretación trabajados para lo grar los objetivos del análisis forman parte del "protocolo" como resultado total de la intervención (26).

Análisis Institucional y Pedagogía Tradicional.

El análisis Institucional dentro del terreno educativo parte de una crítica a la Institución Educativa a través de sus diferentes manifestaciones: "escuela-cuartel", lugar donde los maestros ejercen su autoritarismo, institución donde se desarrollan represiones administrativas y programas conformistas; aparato reproductor de la ideología dominante... La escuela como el paradigma por excelencia de un organismo alienado y alienante. Después de la sistematización de esta crítica vía el Análisis Institucional, las estrategias pedagógicas ya no son tan claras, viables ni definidas. Sin embargo, existe la seguridad por parte de fuertes grupos, de que a partir de los conceptos y métodos agrupados bajo la teoría del Análisis Institucional se podrá generar una futura alternativa para el proyecto institucional en materia educativa.

Un modelo educativo capaz de realizar un análisis ideológico del discurso del instituyente y el reconocimiento tácito de la función socio

política de los actos educativos, incluido su sitio en el proceso de -- producción del saber (27).

Se pretende llegar a través del Análisis Institucional a una -- transformación de las Instituciones Educativas, al conocimiento del ver dadero significado de la institución como ámbito de la ideología domi-- nante y como soporte de todas las emergencias — reales, imaginarias y simbólicas — de lo instituyente (28).

Para finalizar quisiera hacer hincapié en el hecho de que el -- Análisis Institucional en el terreno educativo ha demostrado ser efecti vo únicamente como una forma de intervención que aporta instrumentos pa ra la investigación institucional y estoy consciente de que el paso a -- las acciones, a las realizaciones pedagógicas autogestionarias (Pedagó-- gica Institucional) no podrá realizarse en una situación de mantenimien to del orden instituido.

A continuación me propongo hacer un análisis de la Facultad con el fin de fundamentar algunas hipótesis y planteamientos que espero me permitan comprobar que una postura radical de pasividad e indiferencia ante la tecnocratización de la Ingeniería, ante el hecho de reducir -- nuestro modelo educativo a una simple instrucción y adiestramiento de -- individuos que actúen como simples medios para reproducir los mecanis-- mos de explotación y agotamiento de nuestros recursos humanos y natura-- les; una actitud resignada y mediocre, no permitirá concebir, diseñar ni instrumentar una verdadera alternativa pedagógica. Intento también aquilatar cuál es la Conciencia de lo Real y de lo Posible que se posee respecto a la necesidad de rescatar el espacio de las ciencias sociales y humanidades para convertirlo en una verdadera alternativa educativa; sondear el terreno en términos de hechos, promesas, proyectos, estructu-- ras de poder, miedos y resistencias. Evaluar las posibilidades de tras

endencia de este trabajo para determinar hasta qué punto se podrá pasar de la sistematización a la solución de una problemática que considere clave para el tránsito de un estudiante de Ingeniería que se perfila cada día más como técnico; a un profesional en quien la ciencia y la -- técnica constituyan sólo un marco de referencia que le permita actuar sobre la naturaleza en función de las prioridades humanas y sociales.

1.4 El análisis de la institución (La Conciencia de lo Real y de lo Posible.)

Apelo a este tipo de análisis como una forma de diagnóstico. Hasta aquí creo haber definido cuál es el problema que me interesa analizar, cuál la inquietud que deseo transmitir y empezar a resolver; pero ya que dentro de cualquier intento de análisis y solución de un problema educativo hay que tener en cuenta tres cuestiones:

- * ¿Es realista mi solución?
- * ¿Es factible?
- * ¿Es la óptima?

Se impone buscar alternativas que puedan instrumentarse y contemplan -- necesidades concretas y trascendentes para nuestra vida nacional.

En este capítulo evaluaré hasta qué punto mi proyecto de trabajo resuelve las tres cuestiones apuntadas. Para ello recurriré a la investigación de algunos aspectos relativos tanto a la organización general de la Facultad, como a la División de Ciencias Sociales y Humanidades (en particular su Departamento de Materias Socio-humanísticas) desde —un enfoque institucional.

Quisiera aclarar que soy consciente de que realizar un Análisis

Institucional en el estricto sentido del término implicarla una fundamentación teórica y metodológica que no se justifica dentro de los objetivos de mi tesis, sobre todo porque lo que me propongo no es el desarrollo de una Pedagogía Institucional, ni un análisis de las condiciones políticas en estricto; sino el aprovechamiento de algunos espacios académicos. El Análisis Institucional entendido como una labor obligada en la vida del profesional consciente de que "El saber social no debe ser sólo resultado de los especialistas... sino la labor de todos, cualquiera que sea el grado de cultura o conocimientos especializados" (29).

Lo que importa es tomar cierta distancia de la realidad en donde funcionemos como actores miembros de una institución (en este caso profesores del área de Humanidades dentro de la Facultad de Ingeniería) y hacer un análisis organizado y sistemático de nuestra actividad, de nuestras relaciones con el medio y de los productos que estamos obteniendo. Valorar qué tan real y factible sería proponer algunos cambios y modificaciones dentro de los esquemas institucionales, recurriendo a los conceptos de Conciencia de lo Real y lo Posible como un conocimiento de lo que las gentes piensan efectivamente es decir, "...saber no sólo lo que piensa un grupo, sino cuáles son los cambios susceptibles de producirse en su conciencia, sin que haya ninguna modificación de la naturaleza esencial del grupo" (30).

Mi forma de proceder como pedagoga que intenta abordar un problema educativo deberá entonces partir de la delimitación del mismo con base en una realidad, acto seguido habrá que diagnosticar si las soluciones que se desprendan de mi investigación tendrán la posibilidad de cristalizar en un proyecto que se instrumente en la práctica; lo que puede constituir una forma de allanar el camino para cimentar una estructura teórica que será el soporte en la propuesta de soluciones.

Dentro del contexto Facultad de Ingeniería ubicándome concretamente en el Departamento de materias Socio-humanísticas de la División correspondiente desarrollaré una análisis que permita obtener elementos para diagnosticar las posibilidades de investigación y acción pedagógica en el área humanística, con base en los siguientes rubros:

A) Información sobre el medio

- * Objetivos y funciones generales de la Facultad de Ingeniería*
- * Programas Institucionales y generales de la Facultad*
- * Organización Académica*
- * Estructuras jerárquicas*
- * La Dirección Actual, su gestación política*
- * El discurso manifiesto de las autoridades respecto a las actividades humanísticas*

B) En torno a la realidad académica

- * Organización de la División de Ciencias Humanas y Sociales*
- * Objetivos y funciones*
- * Estructura y orientación curricular del Departamento de materias socio-humanísticas*
- * Descripción y características del personal que labora en el Departamento*
- * Horizonte de trabajo y proyección:*
 - Políticas y propuestas manifiestas*
 - Primicias de un discurso "latente"*

C) *Diagnóstico de necesidades.*

- * *El perfil del alumno de humanidades*
- * *Un inventario de problemas manifiestos: La entrevista esclarecedora*
- * *Los problemas detrás de los problemas: Un enfoque sociopedagógico*

D) *Conclusiones*A) *Información sobre el medio.*

=====

En este apartado haré referencia a la importancia de conocer como está estructurada la institución, lo que obviamente determinará las características y problemática del área educativa que se investiga y -constituye por tanto un aprendizaje del medio, la conformación de una Gestalt que contribuirá a un enfoque objetivo y realista del espacio académico.

Objetivos y funciones generales de la Facultad de Ingeniería (31)

=====

- * *Impartir educación superior a nivel licenciatura, especialización, maestría y doctorado en las diferentes ramas de la ingeniería, para contribuir a la formación de profesionales, investigadores y técnicos que coadyuven al desarrollo nacional.*
- * *Realizar y difundir investigaciones sobre problemas de interés nacional, contribuyendo a la actualización de profesionales en las distintas ramas de la Ingeniería.*
- * *Desarrollar los planes y programas de estudio que específicamente se han determinado y elaborado para obtener los grados de licenciatura en las carreras que se imparten en la Facultad de*

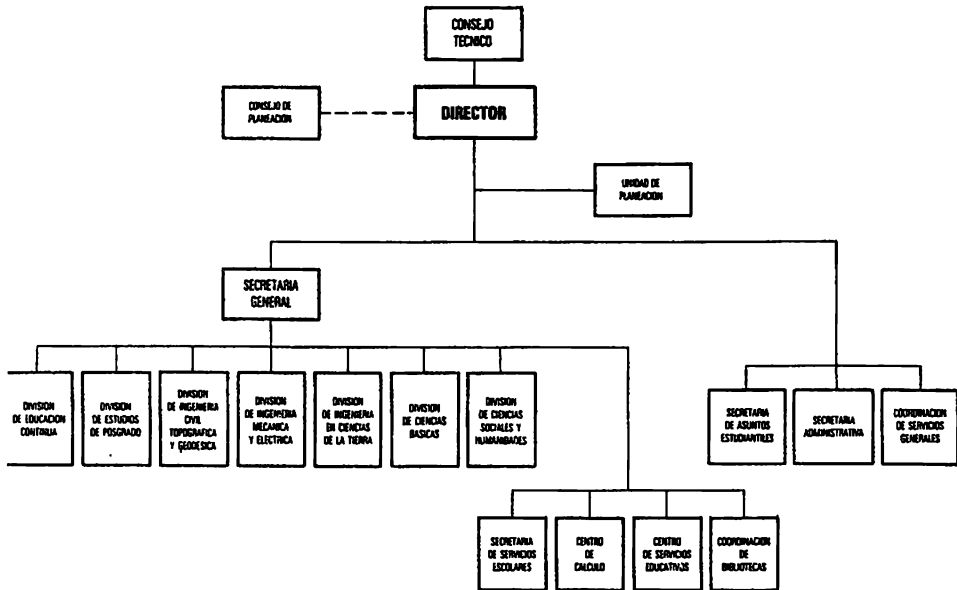
Ingeniería, así como el grado de maestro y doctor en diversas áreas.

- * Impartir cursos para obtener el diploma de especialista en construcción, recuperación secundaria de yacimientos petrolíferos, métodos artificiales de producción petrolera, perforación de pozos petroleros, etc.
- * Realizar los estudios necesarios sobre los planes y programas de estudio de la Facultad y, en su caso, proponer las modificaciones que los mantengan actualizados.
- * Mantener y fomentar las relaciones de intercambio con las dependencias universitarias y con otras instituciones afines nacionales y extranjeras.
- * Preparar conferencias, seminarios, exposiciones y cursos especiales, así como organizar o colaborar en congresos científicos nacionales e internacionales, relativos a disciplinas que se imparten en la Facultad.
- * Preparar personal especializado en docencia e investigación en Ingeniería para la propia Facultad y otras instituciones del país.
- * Prestar asesoría a organismos oficiales y descentralizados en problemas de Ingeniería.
- * Publicar la Revista de la Facultad, textos técnicos y boletines de información y el Semanario de la Facultad.
- * Planear, programar y controlar el Servicio Social de los alumnos.
- * Organizar cursos de formación, actualización y perfeccionamiento para profesionistas de las distintas ramas de la Ingeniería

El objetivo específico del nivel de licenciatura que es el que interesa a este trabajo se formula enseguida:

"Preparar profesionales en las distintas ramas de la Ingeniería propiciando en ellos una formación ética y cultural, capacitándolos científica y técnicamente dentro del campo de estudios correspondientes, con el fin de que puedan prestar servicios útiles a la sociedad".

ORGANOGRAMA DE LA FACULTAD DE INGENIERIA



Estructuras jerárquicas. La organización interna de la Facultad posee una estructura administrativa que funciona de la siguiente manera:

Se cuenta con tres divisiones lineales que son: Ingeniería en Ciencias de la Tierra, Ingeniería Civil, Topográfica y Geodésica e Ingeniería Mecánica y Eléctrica. A estas Divisiones les he llamado lineales porque cubren una función de actividades de línea en la organización,

ya que estas Divisiones tienen a su cargo control de alumnos y profesores.

Las Divisiones lineales tienen la siguiente estructura: Un comité de carrera por cada una de las carreras que controlan, cuya responsabilidad principal es la determinación del perfil del egresado de dicha carrera y el mantenimiento actualizado de los planes y programas de --- acuerdo a las necesidades nacionales.

Existe un Coordinador de Carrera por cada una de las carreras - que controlan, cuya función básica es la formación académica del alumno inscrito en cada carrera según el caso.

En cada División hay jefes de Departamento que controlan por -- grupos de familias-materia los profesores y las materias acerca de las cuales presta servicio departamental la División correspondiente.

Las jefaturas de División reportan directamente a la Dirección.

La División de Estudios de Posgrado y la de Educación Continua tienen comportamientos de estructuras similares con algunas variantes - específicas dado su tipo de trabajo.

Dentro de las Divisiones staff existen en el caso de Ciencias Básicas departamentos que dan servicios exclusivamente a las carreras incluidas en las Divisiones lineales. Respecto a la División de Ciencias Sociales y Humanidades existe un Departamento de Materias Socio--humanísticas y un apartado de actividades extracurriculares.

Como servicios de apoyo a la Dirección se tiene: una Unidad de ~~■~~Planeación reportando en posición staff a la Dirección, la Secretaría

General que reporta directamente a la Dirección y en forma lineal a la misma se reportan los siguientes centros y organismos de apoyo: Centro de Servicios Educativos, Centro de Cálculo, Secretaría de Servicios Escolares y Biblioteca.

Entre otros servicios de apoyo que reportan a la Dirección se cuentan también: La Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la Secretaría Administrativa y la Coordinación de Servicios Generales.

Existen diferentes cuerpos colegiados que dan servicios de apoyo a la dirección: el Consejo de Planeación, Comité de Servicio Social, Comités de carrera, Consejos consultivos de Divisiones y el Sub-comité de becas.

El Director es responsable de la Dirección de la escuela ante el Consejo Técnico. De lo anterior se desprende que si bien, la estructura organizacional de la Facultad de Ingeniería es matricial y con un aparente grado de participación; en su operación real los cuadros de poder están centralizados en el segundo nivel jerárquico de la estructura, es decir los Jefes de División, lo cual después de este análisis denota que la autoridad y el poder siguen estando formados por una pequeña y sólida pirámide estructural integrada por el Director y los Jefes de División.

Para concluir este punto se puede decir que:

* Las Divisiones de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales y Humanidades no deberían concebirse igual que el resto de las Divisiones; ya que no tipifican al alumno, únicamente contribuyen a su formación básica, humanística y metodológica dentro del área y carrera en que habrá de desarrollarse como profesional.

- * Los Comités de Carrera dado su carácter de staff y de estar conformados por personal académico de reconocido prestigio a nivel nacional se hallan muy desvinculados de la estructura real de trabajo, teorizando y resolviendo problemas y necesidades con los que nunca se han relacionado directamente.
- * La estructura matricial entre Coordinadores y Jefes de Departamento que en teoría es altamente democrática y representativa, es centralizada por las jefaturas de división.
- * Los Coordinadores de Carrera por su parte no aceptan la responsabilidad que tienen de orientar y formar al alumno desde su primer ingreso, canalizando esta función hacia la División de Ciencias Básicas, lo que contribuye a que esta División cree y pretenda tener la tipificación del alumno que en la práctica no debe existir. No hay alumnos de "Ciencias Básicas", sino estudiantes de diferentes carreras que se inician.
- * Por último, en lo que atañe directamente a mi investigación:

Los Coordinadores de Carrera no le han dado suficiente importancia a la formación del futuro profesional de la Ingeniería que debe incluir de manera integral la formación socio-humanística, y no de modo aislada a través de la impartición de una serie de asignaturas desarticuladas de las líneas curriculares y organizadas por una División que no llega a serlo en el estricto sentido de la palabra; cuya estructura administrativa y jerárquica no está muy bien definida.

La Dirección actual, su gestación política.

=====

El desarrollo de este punto incluye un breve panorama a partir del periodo del Ingeniero Antonio Dovalí Jaime el acceso a la Dirección del Dr. Octavio A. Rascón Chávez (1958- 1983). Las líneas de análisis que propongo son:

- * Estructuración de grupos internos.
- * Periodos de la Dirección, en el tiempo, con sus crisis.
- * Estructura de grupos de presión externos.
- * Participación estudiantil.

Circunscribo mi estudio a partir del Ingeniero Antonio Dovalí Jaime, por ser su Dirección altamente representativa de los anteriores periodos y porque es en éste y en el siguiente lapso, donde se gesta la posibilidad de un giro a nivel de grupos de poder con diferente especialidad que la Ingeniería Civil.

El Ingeniero Antonio Dovalí Jaime ocupa la Dirección por dos periodos consecutivos 1958 - 1962 y 1962 - 1966. Durante su gestión los grupos internos de apoyo están estructurados por un grupo de ingenieros que dirigen y laboran en la empresa privada I.C.A. (Ingenieros Civiles Asociados) no se observa en este lapso rompimientos ni escisiones dignas de mencionarse; respecto a los grupos externos en este periodo estuvo como Presidente el Licenciado Adolfo López Mateos y como Rector el Doctor Ignacio Chávez Sánchez. La participación estudiantil se manejó a través de sociedades de alumnos.

En el periodo que abarcó de 1966 a 1970 dirigió la Facultad el Ingeniero Manuel Paulín Ortiz, primero como interino y después como propietario. En este periodo se gestó el movimiento del 68 cayendo el país en un desbordamiento de violencia que afectó a todos los ámbitos nacionales. Gobernaba al país el Licenciado Gustavo Díaz Ordaz y estaba como Rector el Ingeniero Javier Barros Sierra. Respecto al movimiento estudiantil se dió una inquietud y toma de conciencia por parte del alumnado que participó activamente y como dato importante desaparecen las sociedades de alumnos y se empiezan a organizar estructuras de alumnos conformadas por comités de lucha.

El Doctor Juan Casillas García de León cumple el periodo 1970 - 1974, para las elecciones de este cuatrenio surgió como candidato fuerte el Ingeniero Javier Jiménez Esprú del área de ingeniería mecánica - eléctrica, lo que representó un cambio en las políticas de Dirección -- que hasta ese momento habían considerado únicamente a los civiles como aspirantes. Los grupos internos de apoyo representados por el bloque de los civiles, se atomizan quedando conjuntos de profesores integrados de la siguiente manera:

El grupo de los mecánicos eléctricos que apoyaban al Ingeniero Javier Jiménez Esprú, el de los civiles de la iniciativa privada comandados fundamentalmente por la I.C.A., el de los civiles independientes y disidentes; así como un grupo de ascendencia española, vinculado estrechamente a la División de Estudios de Posgrado, formado por mecánicos electricistas y una mayoría de civiles. La Presidencia de la República la tiene el Licenciado Luis Echeverría Alvarez y la Rectoría el Doctor Pablo González Casanova. La participación estudiantil se ve --- orientada ya no en cuestiones políticas, sino únicamente académicas y técnicas comenzando aquí a fraccionarse el concepto de alumno integral que posteriormente y con un fuerte apoyo administrativo se irá debilitando.

En el periodo 1974 - 1978 dirige la Facultad el Maestro Enrique del Valle Calderón, nuevamente aparece un fuerte candidato para ocupar el puesto, el Ingeniero Manuel Viejo Zubicaray del área de los mecánicos eléctricos y apoyado o presionado por los mismos grupos internos - del periodo anterior. Parte del periodo se realiza bajo el gobierno del Licenciado Luis Echeverría Alvarez y parte bajo el Licenciado José López Portillo, como Rector está el Doctor Guillermo Soberón Acevedo. Respecto a la participación estudiantil se lleva a cabo un movimiento académico importante con la lucha por el rompimiento de la seriación de materias.

Del 8 de marzo de 1978 al 7 de marzo de 1982 ocupa la Dirección el Ingeniero Javier Jiménez Espriú (mecánico electricista), este director maneja como principales políticas: la eficiencia administrativa y el humanismo, intentando continuar en la línea del Ingeniero Javier Barros Sierra. Los grupos de apoyo interno que juegan en este lapso son: El de mecánicos eléctricos, el de la I.C.A., civiles independientes y disidentes, los de ascendencia española, el grupo de posgrado y algunos independientes. Cabe señalar que el Ingeniero Javier Jiménez Espriú tie ne el apoyo del Doctor Guillermo Soberón Acevedo en cuyo periodo fue nombrado Secretario Administrativo; amén de la mirada reforzante del go bi er no y en especial del Ingeniero Luis Enrique Bracamontes. En lo que atañe a la organización estudiantil, los comités de lucha son substitui dos por un organismo que se crea dentro de la Facultad oficialmente, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, de esta manera la participación es tud iantil pasa a la supervisión y es controlada por el sistema adminis trativo.

Finaliza el periodo del Ingeniero Javier Jiménez Espriú y se cor vo ca a elecciones para Director, con la característica de que ya apareció como nuevo Rector el Doctor Octavio Rivero Serrano de quien el Ingeniero Javier Jiménez Espriú fue un fuerte compañero aspirante al cargo. Después de una dura contienda en donde se manejó el nombre del Doctor Octavio A. Rascón Chávez con un apoyo importante de la comunidad académica, es reelecto el Ingeniero Javier Jiménez Espriú, si se permite aclarar co una aceptación aparente por parte del Señor Rector.

Transcurre un periodo de tranquilidad donde se consolidan las políticas del periodo anterior y se definen nuevas estrategias para --- optimizar el sistema académico.

En diciembre de 1982 el Ingeniero Javier Jiménez Espriú es nombrado Subsecretario de Puertos y Obras Marítimas, renuncia a la Dirección

es nombrado como interino el Ingeniero Marco Aurelio Torres Herrera, decano del Consejo Técnico. Durante este periodo se definen como grupos internos de apoyo a los tres candidatos oficiales: Ingeniero José Manuel Covarrubias Solís, Ingeniero Fernando Favela Lozoya y el Doctor Octavio A. Rascón Chávez, los siguientes núcleos: el grupo de apoyo al Ingeniero José Manuel Covarrubias Solís formado por una fracción de los mecánicos eléctricos, el de los civiles disidentes, parte de los españoles y los que desean continuar la línea Jimenista; al Ingeniero Fernando Favela Lozoya lo apoya el grupo I.C.A. y por último y con el beneplácito del Señor Rector está el grupo de Estudios Superiores que por segunda vez lanza a su candidato el Doctor Octavio A. Rascón Chávez, independientemente de una serie de tendencias difíciles de ubicar, pero que seguramente contribuyeron a la designación del Doctor Octavio A. Rascón Chávez como Director de la Facultad de Ingeniería el 2 de febrero de 1983.

Sobre los grupos externos, es importante hacer notar que hay un cambio de Presidente, asume el poder el Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado y continúa en rectoría el Doctor Octavio Rivero Serrano. La participación estudiantil toma un cariz significativo; ya que se ven interesados por que se tome en cuenta su voz y voto respecto a la elección de Director; llegando inclusive a organizarse y redactar un pliego petitorio con sus inquietudes, ya no sólo académicas sino también políticas.

Subrayo aquí algo trascendente, por primera vez en la historia del estudiantado de la Facultad de Ingeniería cierran la facultad para impedir la toma de posesión del Doctor Octavio A. Rascón Chávez, quien recibe la facultad en el edificio de rectoría. Esta puede considerarse una actitud abierta de rechazo de los alumnos ante una imposición del candidato por parte de las autoridades y a una política de indeterminación ante sus peticiones formuladas.

Para finalizar me gustaría recapitular sobre algunas cuestiones:

- 1) Todo parece indicar que el ciclo de directores del área de civi
les reinicia.
- 2) Las políticas del periodo del Ingeniero Javier Jiménez Espriú: eficiencia administrativa y humanismo aparente se continuarán, agregando dos nuevos criterios que parece ser fueron descuidados en el periodo anterior: la elevación del nivel académico y el incremento de la investigación significativa.
- 3) La participación estudiantil vuelve a su cauce académico, controlado y organizada por las vías oficiales.
- 4) El grupo de mecánicos eléctricos que puede considerarse el de oposición dentro de la facultad se vió debilitado con la muerte de uno de sus líderes principales, lo que ocasionó que no tuvie
ra una representación oficial en las elecciones para Director.
- 5) En el periodo de interinato se notó un divorcio entre Rectoría y la Facultad, lo que mermó la fuerza de los grupos que apoyaban las líneas continuistas de la política del Ingeniero Javier Jiménez Espriú y del mismo candidato democrático representado por el Ingeniero Marco Aurelio Torres Herrera.
- 6) Por último y como punto de apoyo para mi tesis quiero hacer énfasis en la política de continuidad de la línea de la Dirección anterior lo que permite pronosticar que la actual Dirección seguirá dando impulso a las actividades humanísticas con un especial interés por aquellas que se promueven a nivel curricular, como el Departamento de materias humanísticas, aspecto que abor
daré en el siguiente apartado.

El discurso manifiesto de los órganos oficiales respecto a la
 =====
 formación humanística del estudiante de Ingeniería.
 =====

Me circunscribo en este punto a las declaraciones que sobre la

formación humanística del futuro ingeniero y el desarrollo curricular y extracurricular de las áreas socio-humanísticas ha difundido el Doctor Octavio A. Rascón Chávez, en el espacio que comprende desde su designación como candidato oficial en la terna para la Dirección a la fecha de elaboración de este trabajo.

La fuente a la que recurri fue el Semanario de la Facultad de Ingeniería, uno de los principales órganos oficiales de difusión.

A continuación presento una reseña de las publicaciones en el "Semanario" (órgano oficial de la Facultad) que sobre el área humanística emitió el Doctor Octavio A. Rascón Chávez en el tiempo comprendido del 2 de febrero al 6 de julio de 1983.

- * 9 de febrero de 1983: "Es importante señalar mi preocupación no sólo por los aspectos técnicos, docentes y laborales, sino también los de investigación y formación humanística y cultural, ya que es fundamental acrecentar la contribución de esta Facultad al logro de la independencia tecnológica nacional, creando y difundiendo en todas las áreas de nuestra profesión, los avances que alcanzamos para coadyuvar a satisfacer las necesidades prioritarias del país".
- * 15 de febrero de 1983: Se publica un número especial que contiene un informe a la comunidad (Acta No. 1) donde se suscriben los acuerdos que por una parte la comisión designada por el Director de la Facultad, Doctor Octavio A. Rascón Chávez y por la otra, la comisión nombrada por los alumnos tomaron. Subrayo únicamente el apartado que se refiere el área humanística:

Acuerdo 4: La Facultad de Ingeniería se compromete a elevar el nivel académico de las materias humanísticas, median-

te el incremento de actividades como seminarios, mesas redondas, conferencias, ampliación bibliográfica, etc., enfocándolas a los problemas nacionales.

- * 2 de marzo de 1983: El Doctor Octavio Rivero Serrano inauguró la IV Feria Internacional del Libro, durante este acto, el Doctor Octavio A. Rascón Chávez declara su interés porque "La Facultad de Ingeniería deje constancia de su empeño por hermanar el saber científico y tecnológico con el de las Humanidades".

También en esta fecha el Señor Director nombra oficialmente al nuevo Jefe de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, M. en I. Sergio Tirado Ledesma quien declara "estar convencido de la importancia que tienen las ciencias sociales y humanidades en la formación profesional de los ingenieros, debido a que son éstos los que se dedican a modificar la naturaleza para poner al servicio del hombre sistemas y equipos que le sean de utilidad, dentro de una serie de limitaciones que circunscriben un contexto social, político y económico en el país".

- * 18 de mayo de 1983: Inauguración de la Jornada Cultural de Israel. El Doctor Octavio A. Rascón Chávez durante la inauguración hizo uso de la palabra, declarando "ha sido preocupación de esta Facultad el propiciar que su comunidad tenga acceso directo a las distintas manifestaciones de la cultura en particular, con la intención de que los ingenieros que egresen tengan un amplio sentido social y humanístico de la labor que como profesionales les corresponde realizar en beneficio de México", y agregó: "Las actividades curriculares que como ésta se realizan en la Facultad, constituyen un complemento de lo que en los cursos curriculares se imparte en el campo sociohumanístico, los cuales en este momento se

encuentran en proceso de revisión para adecuarlos a las condiciones y necesidades que prevalecen en el país".

Para concluir hago referencia al plan de trabajo que como candidato oficial de la terna para la Dirección formuló el Doctor Octavio A. Rascón Chávez y en donde existía un apartado específico sobre la importancia de hacer una revisión crítica a las asignaturas del área de socio-humanísticas con lo que se puede interpretar una secuencia en la manifestación por parte de las autoridades (también el Ingeniero Javier Jiménez Espriú en su último periodo de Director hizo en su plan de trabajo el ofrecimiento de revisar y mejorar la currícula de dichas materias), de un profundo interés y preocupación por mejorar la formación humana y social de los estudiantes como camino importante para resolver la problemática nacional y superar la crisis que cada vez amenaza compli--carse más.

B) *En torno a la realidad académica.*
=====

Avanzando en la investigación de aspectos relativos al ámbito académico, el análisis de la División de Ciencias Humanas y Sociales ya no se enfocará como algo descontextuado; hasta aquí queda claro que dicha División se debe considerar operativamente como de apoyo al resto de las carreras y que acuerda directamente con el Director: una División que después de 10 años de fundada ha crecido muy relativamente y cuyo papel es de reforzador de las políticas humanistas que se difunden hacia el exterior; que también posee una cualidad de canalizar positivamente - todo el excedente de energía que el mismo sistema educativo genera a --- través de sus contradicciones y en cuyo seno se podrían gestar algunas actitudes críticas que sirvieran al resto del sistema escolar para re--troalimentarse y plantearse las posibilidades de reestructuración y cam--bio en función de las verdaderas necesidades nacionales. Este último pa--rel que a nivel de aparato crítico en potencia debería realizar la Divi-

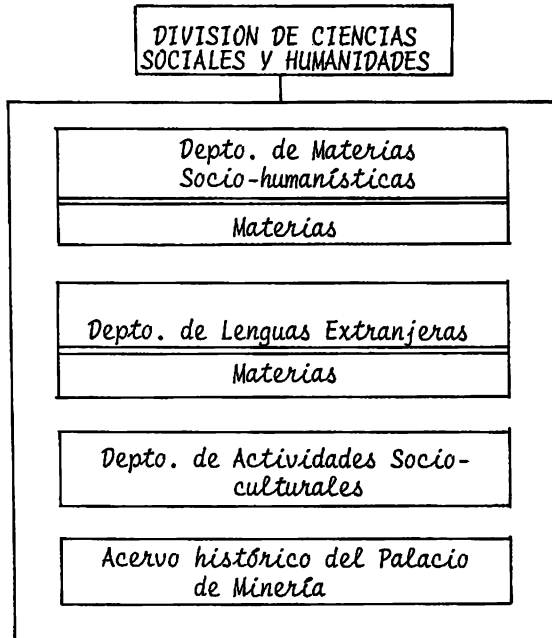
sión de Ciencias Humanas y Sociales, pero hasta la fecha no ha llevado a cabo; contentándose con ser un reflejo fiel del pensar del grupo directivo y un elemento de apertura y aculturación en el sentido estricto de cultura transmitida de unos cuadros técnicos, ya formados ideológicamente, a otros en proceso de formación (como es el caso de la materia de Técnicas del aprendizaje y de la disertación a la que hará referencia más adelante), lo que no contribuye en gran medida a una verdadera alternativa para la creación y desarrollo de una tecnología propia.

Con el análisis de este apartado intento acercarme al terreno donde se ubicará la investigación que propongo, así como estructurar algunos elementos que me sirvan de indicadores para valorar la conciencia de lo Real y de lo Posible y la factibilidad de instrumentar alguna estrategia para el mejor aprovechamiento del espacio académico conformado por la División de Ciencias Humanas y Sociales.

Organización de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

La División de Ciencias Sociales y Humanidades forma parte de una de las siete Divisiones que integran la organización académica de la Facultad de Ingeniería; su localización puede observarse en el organigrama presentado en la página 62.

Internamente se haya conformada por el área de Actividades Extracurriculares y por el Departamento de materias socio-humanísticas, el Departamento de Lenguas Extranjeras, el Departamento de Actividades Socio-culturales y el Acervo Histórico del Palacio de Minería.



Objetivos y funciones

La División de Ciencias Sociales y Humanidades tiene como objetivo fundamental proporcionar al futuro profesional de la Ingeniería, un panorama del contexto que circunda el desempeño de sus funciones, a fin de colaborar en su desarrollo personal y facilitar la aplicación - concreta de sus conocimientos tecnológicos, con miras a un mayor bienestar colectivo.

Funciones.-

- 1) Docente: Impartir las materias de carácter social, económico y humanístico, que se ofrecen como parte de los planes -

de estudio de cada una de las carreras de la Facultad.

- 2) Cultural: Apoyar la actividad docente que se desarrolla en esta Facultad a través de eventos culturales que contribuyan a ampliar la formación de los estudiantes.

Estos eventos son coordinados por el área de actividades extracurriculares en donde se organizan ciclos de conferencias y proyección de material filmico con una orientación básicamente humanística, así como exposiciones y jornadas culturales de diversos países.

También se presentan obras de teatro, poesía, danza y música en variados géneros.

Estructura y orientación curricular del Departamento de Materias Sociohumanísticas.

El plan de estudios del departamento de materias humanísticas está integrado por las siguientes asignaturas que se imparten como obligatorias para todas las carreras:

- * Sociología de México
- * Introducción a la Economía
- * Recursos y Necesidades de México
- * Optativa de Humanidades
Dentro de la optativa, puede elegirse entre:
 - * Desarrollo Económico
 - * Introducción al Método Científico
 - * Problemas Internacionales Contemporáneos
 - * Problemas Latinoamericanos
 - * Psicología y Tecnología Educativa
 - * Técnicas del Aprendizaje y la Disertación
 - * Técnicas de Redacción

Dichas materias pueden ubicarse dentro de las líneas curriculares de las carreras de Ingeniería, como dos bloques que atienden a:

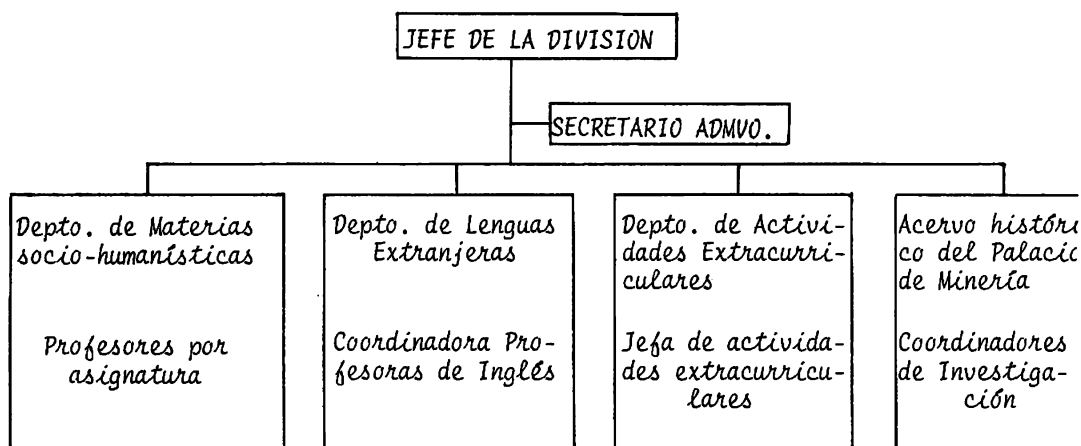
- a) La formación metodológica instrumental del alumno, donde quedarían englobados:
- * Introducción al Método Científico
 - * Técnicas de Redacción
 - * Psicología y Tecnología Educativa
- b) La formación político-social ofreciendo asignaturas como:
- * Sociología de México
 - * Introducción a la Economía
 - * Recursos y Necesidades de México
 - * Desarrollo Económico
 - * Problemas Internacionales Contemporáneos
 - * Problemas Latinoamericanos

Los alumnos de la Facultad reciben una formación social que les permite desarrollarse profesionalmente a la par que concientizarse sobre la realidad nacional y las necesidades de su contexto; así como mejorar sus capacidades de razonar, investigar, analizar el pensamiento y comunicarse por escrito.

Descripción y características del personal que labora en el Departamento de Materias Socio-humanísticas.

La descripción que voy a hacer en este punto responde a una organización real, a un nivel operativo, ya que existen algunos documentos que al ser consultados demuestran un manejo no coincidente de per-

sonal y funciones, En el informe del Ingeniero Javier Jiménez Esprú (1978 - 1982) se concibe el área de actividades extracurriculares como si fuera un Departamento al que se le adjudica un jefe y un secretario y dentro de la Organización Académica de 1984 a 1985 oficialmente no existe ningún departamento de actividades extracurriculares. En todo caso lo que interesa en este apartado es la situación real que se podría visualizar como sigue:



Las características del personal que labora dentro de la División son las siguientes:

<u>PUESTO</u>	<u>NIVEL ACADEMICO</u>	<u>TIEMPO CONTRATADO</u>
Jefe de la División	Maestría	Tiempo completo
Jefa del Departamento de Actividades Extracurriculares.	Licenciatura	Tiempo completo
Coordinadora del Laboratorio de Idiomas.	Licenciatura	Tiempo completo
8 Profesores investigadores.	Licenciatura y alguna especialidad.	Tiempo completo y Medio tiempo
55 Profesores de asignatura.	Maestría y Licenciatura.	
5 Ayudantes de profesor	Pasantes	Por horas
Secretario Administrativo	Preparatoria	Tiempo completo
4 Secretarías	Licenciatura, Secundaria y carreras cortas.	Medios tiempos

Haciendo una evaluación se puede concluir que:

- * El grueso de los profesores que forman la planta del Departamento de Materias Socio-humanísticas están contratados por horas.
- * Existe un porcentaje alto de profesores con título de Ingenieros únicamente y que imparten materias humanísticas.
- * Existen pocos tiempos completos y por lo regular corresponden a Ingenieros.

Por último me gustaría aclarar que el Laboratorio de Idiomas pasó a formar parte de la División hace muy poco tiempo y oficialmente la organización académica lo registra, pero no lo define operativamente dentro de su organograma; si hubiera que ubicar este organismo, quedaría dentro del área de actividades extracurriculares; ya que la materia de Inglés se imparte --



sólo como un apoyo para los alumnos que lo deseen y no reporta créditos (para la titulación de los estudiantes de Ingeniería no se exige ningún idioma).

Horizonte de trabajo y proyección

Considerando que el cambio de Dirección, así como el cambio de Jefe de la División de Ciencias Sociales y Humanidades repercutieron forzosamente en la concepción, organización e instrumentación de la misma y muy particularmente en el Departamento de materias socio-humanísticas por su calidad de estructura curricular a la que ya me referí anteriormente; resulta interesante puntualizar algunas políticas y estrategias que ha subrayado el nuevo Jefe de la División.

Políticas y propuestas manifiestas

El Jefe de la División de Ciencias Sociales y Humanidades transmitiendo los deseos del Señor Director y su propio sentir ha subrayado la importancia que, — especialmente en estos momentos de crisis por lo que atraviesa nuestro país — tiene la formación humanística de los futuros ingenieros; haciendo énfasis en la necesidad de realizar una revisión crítica del currículum de asignaturas humanísticas, a fin de dinamizarlo y actualizarlo de acuerdo a las necesidades del estudiantado y de las pautas que marca la problemática nacional. Manifestó también su disposición para el diálogo con los profesores de esta División y su interés por regularizar algunos aspectos académico-administrativos.

Propuso entre otros aspectos, la importancia de crear un programa de formación y actualización docente, un programa para la revisión del plan y programas de las asignaturas, uno para orientación académica y la necesidad de difundir y promover fuertemente todas las actividades culturales y académicas que organiza y coordina la División de Ciencias

Sociales y Humanidades aprovechando los canales de comunicación con que cuenta el sistema Facultad de Ingeniería.

Primicias de un discurso latente.

Como una primera forma de acercamiento a los profesores del área de humanidades el Jefe de la División convocó a una serie de juntas (una por asignatura) en donde se abordaron problemas relativos a la estructura de los programas por materia, irregularidad en las asistencias de los maestros, situación administrativa de los profesores, necesidad de difundir las actividades humanísticas que promueve la Facultad de - Ingeniería a través de la televisión y de la revista "Ingeniería", programas de servicio social que podrían realizarse en la División. En estas reuniones se llegó al acuerdo de que cada maestro elaborarla o actualizarla el programa de su materia y si era posible difundirla los materiales didácticos que utilizaba como apoyo para su cátedra. La respuesta a estas reuniones no fue muy entusiasta y menos aún los productos; casi ningún profesor entregó programas, tampoco materiales. Se convocó a una segunda reunión a escasos meses de distancia, en dicha reunión la asistencia fue muy pobre; no así los mecanismos con que fue organizada, ni los resultados y estrategias que se previeron y planearon.

La descripción de la estrategia que se siguió en la División para revisar, actualizar, incorporar y suprimir los programas de las asignaturas habla por sí misma de lo que yo llamo las primicias de un discurso latente; ya que considero que en un grupo es de suma importancia, no tanto lo que los cuadros dirigentes dicen o prometen, cuanto lo que hacen que en última instancia será lo que nos indique la Conciencia Real y de lo Posible. Volviendo a las juntas, éstas fueron presididas por el Jefe de la División y por el Consejero Técnico representante de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, se convocó nuevamente a grupos de profesores por asignaturas y se les pidió que entregaran sus progra-

mas y materiales, mismos que serlan "tomados en cuenta" por una comisión que los revisarla y elaborarla a los programas definitivos para cada materia, que posteriormente se oficializarlan a través del Consejo Técnico y se difundirlan a todos los alumnos. Resta únicamente mencionar que la Comisión a la que hago referencia está formada por los mismos elementos que convocaron, organizaron y presidieron las juntas a que hice alusión: El Jefe de la División y el Consejero Técnico, ambos Ingenieros y línea directa con la Dirección. Deduzco entonces que el enfoque de lo que debe ser la formación humanística de los estudiantes de Ingeniería, la --conceptuación de la problemática nacional vinculada al campo profesional como alternativa para el país, seguirá siendo un enfoque parcial y tecnificado, bien intencionado tal vez, pero igualmente unívoco.

C) Diagnóstico de necesidades.
 =====

Definir necesidades implica una concepción filosófica pedagógica y social que estructurada a través de algunos parámetros pueda conformar un modelo con el que contrastar el tipo de profesional que se está obteniendo y el que desea obtener, el que la sociedad está demandando. Pensar en un perfil del alumno de humanidades suena poco pedagógico, sobre todo si se considera a la educación como un proceso de formación integral, en donde al individuo no se le puede parcializar, de manera que así como dejé claro que no existe un alumno de ciencias básicas, también insisto en que la formación sociohumanística del estudiante deberá ser motivo e interés de todos sus profesores, (ingenieros, matemáticos o humanistas) y habrá de promoverse mediante cada una de sus actividades académicas. No obstante es una realidad que existe un campo dedicado exclusivamente a fomentar el desarrollo humanístico de la comunidad de Ingeniería y para fines didácticos y administrativos se constituyó en División.

Con la salvedad hecha del enfoque integral de la enseñanza formal y no formal de las humanidades creo que también para fines didácticos se justifica el intento de sistematizar algunos supuestos que contribuyan a esbozar un perfil de lo que se espera de un alumno que se forma en las cuatro materias socio-humanísticas que se incorporan a su especialidad profesional.

Perfil del alumno con formación en el área humanística
 =====

Delinear el perfil del alumno de Ingeniería en el campo socio-humanístico con un enfoque puramente operativo sería como restar importancia a la parte formativa; a las actitudes que a través de las disciplinas humanísticas se desean promover en el estudiante. Si bien cada uno de los postulados que se presentan a continuación se ven atendidos por alguna asignatura en especial, partiendo de la clasificación que -- se mencionó anteriormente en materias que atienden la formación metodológica-instrumental y la político-social.

El egresado de las asignaturas socio-humanísticas:

- * Habrá desarrollado un pensamiento claro y expresión correcta.
- * Poseerá las habilidades mentales y la estructura conceptual que de acuerdo a sus capacidades y aptitudes personales le permitan ejercer su profesión en un alto nivel.
- * Aplicará los medios necesarios para actualizar y profundizar sistemáticamente sus conocimientos.
- * Habrá adquirido un método de investigación que contribuya al estudio y observación sistemática de la realidad, colocándose a un nivel científico de búsqueda y proposición riguroso de soluciones para los problemas de ingeniería.

- * Adoptará una actitud de apertura y diálogo incorporando a su quehacer profesional otras áreas de conocimientos y de valores para promover en su propio campo soluciones más integradoras, humanas y realistas. Gracias a su formación humanística denotará gran interés hacia el hombre y su cabal realización. Este interés servirá también como base para el diálogo con otras disciplinas conciliando especialmente el divorcio que ha existido siempre entre las áreas científico-técnicas y las humanísticas. Superando prejuicios y promoviendo un criterio más amplio en el abordaje de los problemas y necesidades de la sociedad.
- * Actuará en equipos multidisciplinarios para la resolución de problemas en que su profesión tenga ingerencia.
- * Trabaja con una actitud de servicio óptimo en el terreno académico, profesional y humano para su comunidad y su país. Dará testimonio de sinceridad y honradez en su vida profesional y personal. Adoptará un compromiso profesional con la sociedad manifiesto a través de un humanismo vivencial y operante.
- * Poseerá la capacidad de comunicarse con los demás con una gama de posibilidades: diálogo interpersonal, manejo de la autoridad, actitud positiva de servicio.
- * Se habrá formado en el ejercicio del criterio, mostrándose flexible, haciendo a un lado el dogmatismo y manifestando un profundo y decidido respeto por las convicciones de los demás.
- * Respecto a los valores, estará receptivo a los de otras disciplinas o carreras, asimilará la importancia de valores como: Libertad, justicia, servicio verdad, bondad y belleza. Será capaz de promoverlos y orientarlos dentro de su vida personal y profesional. Integrará en forma congruente y significativa sus creencias, valores y conocimientos.
- * Reforzará su disposición a deliberar, optar libremente y actuar en función de sus valores. Será responsable de sus decisiones ante sí mismo y ante los demás.

- * En el aspecto social humanista, fomentará una conciencia social de los problemas nacionales. Se preocupará por conocer y --mantenerse actualizado sobre la problemática nacional e internacional, contribuyendo con su actividad humana y profesional a la conceptualización y solución de dicha problemática.
- * Habrá desarrollado una actitud de solidaridad y justicia social ante la situación nacional. Se mostrará proclive a lograr la justa distribución de oportunidades, de poder, de decisión y de riqueza y buscará siempre soluciones justas y factibles a los problemas que encuentre en su trabajo profesional y en su ambiente familiar y social.
- * Aplicará los marcos legales que involucren su acción y analizará las leyes y reglamentos relativos a su profesión. Valorará su actividad dentro del código de ética profesional.
- * Analizará el papel social y técnico que cumple la UNAM, con el objeto de contribuir a su mejoramiento.
- * Cumplirá con sus deberes cívicos y políticos a través de la participación permanente, organizada y comprometida en las instituciones que la ley establece para elegir, vigilar, criticar, apoyar y en su caso, ejercer la autoridad política en servicio del bien común.
- * Identificará las necesidades de educación de los grupos con que se relaciona, e instrumentará los sistemas de enseñanza y capacitación requeridos.
- * Por último, desplazará una vida psico-sexual sana y satisfactoria, basada en la reflexión y conocimiento de su personalidad.

Un inventario de problemas manifiestos. La entrevista esclare-

=====

cedora.

=====

Partir del supuesto de que existen problemas en la División de

Ciencias Sociales y Humanidades a pesar de conocer sus antecedentes y - su desarrollo me parece injusto, pero si es claro que en cualquier orga- nismo siempre habrá la posibilidad de mejorar su actividad. A fin de co- nocer una opinión autorizada sobre los problemas o situaciones suscepti- bles de mejorarse específicamente en el Departamento de Materias Huma- nísticas, entrevistamos al Jefe de la División, así como al Consejero Técnico de la misma, quienes coincidieron en considerar como aspectos prioritarios en su plan de trabajo:

- * La revisión crítica del plan y programas de las materias sociohumanísticas.
- * La elaboración de un programa de formación y actualización docente para los profesores del área.
- * La creación de un sistema de asesoría para los alumnos.
- * La elaboración de guías de estudio para cada una de las asig- naturas.
- * La revisión de mecanismos y guías para la presentación de -- exámenes extraordinarios.
- * Mecanismos de apoyo audiovisual.
- * Elaboración, impresión, reproducción de antologías y apun- tes.
- * Subsidio de fotocopiado para los estudiantes.
- * Adquisición de bibliografía actualizada y suficiente para - ser consultada en la biblioteca.
- * Difusión de las áreas sociohumanísticas vinculadas con la - Ingeniería a través de la televisión.
- * La creación de coordinaciones por materia para atender las necesidades académicas y administrativas de cada asignatura.
- * La realización de juntas periódicas para fomentar la comu- nicación entre los profesores de las diferentes disciplinas.

- * La elaboración de un perfil ideal del egresado de Humanidades.
- * El fomento de la investigación dentro de la División.
- * La ampliación del cuadro de docentes para atender la demanda estudiantil.
- * La participación activa del profesorado en los órganos oficiales de Difusión de la Facultad de Ingeniería como son el "Semanario" y la "Revista de Ingeniería".
- * La instrumentación de un sistema de control efectivo de asistencias de los docentes.
- * Amén de la creación de un documento que informe sobre la estructura organizacional, objetivos, políticas y funciones de la División y en especial del Departamento de Materias Humanísticas.

Los Problemas detrás de los Problemas. Un Enfoque Sociopedagógico.
 =====
 =====

Permítaseme en este punto hacer un análisis de lo que realmente creo que está sucediendo en el Departamento de Materias Sociohumanísticas. Comentaba uno de los Ingenieros profesores del área, cuya trayectoria es reconocida y respetada por todos, que el Departamento era un --- "parche" para la Facultad de Ingeniería, ya que la formación que se --- pretende dar "artificialmente" al estudiante, debería ser motivo de la labor cotidiana de cada uno de los docentes de las especialidades de la carrera de Ingeniería. Otro profesor reconocido, hace poco publicó en la Revista de Ingeniería lo siguiente: "Las materias humanísticas se aprueban porque no hay más remedio que hacerlo, sin prestarles la menor importancia; se toman los cursos optativos más fáciles o los que resultan más cómodos por la hora a que se imparten, en lugar de escoger los

de más interés..." [32], esta cita fue escrita por el Ing. Oscar de --- Buen y López de Heredia en 1977 y puedo afirmar que actualmente nada ha cambiado, antes se ha agudizado. Llegando a casos tan críticos como el de la materia de "Recursos y Necesidades de México" (Obligatoria de hu- manidades), en dicha asignatura el porcentaje de alumnos que la cursan semestralmente es de 10 en tanto que el 90% restante la presenta en ex- traordinario, con un examen de diez preguntas opción múltiple en el au- ditorio. En ocasiones se llegan a juntar 200 alumnos en un sólo recinto con la vigilancia de dos profesores y la consiguiente pérdida de respe- to y seriedad por la que, a mi juicio, debería de ser una de las materias más importantes: La posibilidad de conciliar el enfoque técnico y hu- manista a través del conocimiento y valoración de los recursos y necesi- dades nacionales.

Lo anterior es sólo un ejemplo de cómo ha ido decreciendo el in- terés por las materias sociohumanísticas, cómo algunas materias al de- jar de ser cursativas por el uso y la costumbre, necesariamente bajan - su nivel académico y la posibilidad de motivar al estudiante y desper- tar una actitud de profundización y posterior investigación en áreas que no sean técnicas.

El hecho es que las asignaturas humanísticas en general no son significativas para el estudiante de Ingeniería y ello puede interpre- tarse con diferentes ópticas. No dudo que las soluciones que se han planteado a través del Departamento contribuyan en apariencia a mejor la imagen que se tiene de las humanidades, pero ¿qué posibilidad hay d llegar a la esencia?.. Sin proponerme yo misma alcanzar la enjundia del problema me atrevo a formular algunas cuestiones:

¿Cómo pretender formar en el estudiante de Ingeniería una con- ciencia profesional de corte humanista que le permita vincular

la problemática de la Ingeniería con el contexto socioeconómico y político del País, a través de profesores que rara vez han tenido oportunidad de vincular su quehacer académico — no digamos ya con el contexto social —, con el campo de trabajo profesional?

La formación científico-técnica que recibe el estudiante de Ingeniería a través de su carrera lo va predisponiendo a despreciar todo aquello que no sea sujeto de observación, cuantificación, transformación, utilización y no reporte beneficio inmediato. Los problemas sociales y políticos difícilmente conllevan cualidades como las mencionadas.

La toma de conciencia de la problemática social requiere de un compromiso y de una concepción no mecanicista, no utilitarista del mundo, este compromiso a su vez conduce a un cambio (remueve las estructuras internas del alumno) y despierta resistencias que se traducen en incapacidad para incorporar las asignaturas humanistas a la currícula oculta que a través de la actividad escolar desarrolla cada educando.

No se ha instrumentado un modelo de docencia generalizado para las materias humanísticas que promueva la participación activa del alumno. Dándose casos — especialmente de los profesores ingenieros — en los que la dinámica grupal no se aprovecha, desarrollándose una "concepción bancaria" del proceso de enseñanza.

Se ha difundido la idea de que las humanidades son materias "fáciles" y si el profesor durante el curso se atreve a proponer cuestiones teóricas y conceptuales complicadas, se expone a despertar el enojo del alumno y su consiguiente desinterés.

Existe un descuido en la estructura conceptual de los cursos que

se manejan, los marcos teóricos en que se apoya el docente no forman el esqueleto de su curso, si acaso son un aditamento obligado pero secundario. La consigna es dar recetas.

Por último y a riesgo de parecer insidiosa yo postulo que este estado de las cosas no es casual, así como no lo es el plan de trabajo - que formula la División, mismo que atiende sólo a cuestiones de forma y no de fondo. Mi pregunta es entonces ¿Hasta dónde está permitido avanzar en la formación socio-humanística de los futuros cuadros técnicos de nuestro país?...

D) Conclusiones

=====

Saber hasta qué grado es posible avanzar en la formación de los alumnos de Ingeniería, hasta qué grado nos es permitido como docentes esclarecer o agudizar las contradicciones del sistema, hasta dónde podremos fomentar una actitud consciente y revolucionaria, hasta dónde descubrir los mecanismos ocultos del sistema educativo para transmitir la ideología de las clases dominantes. Qué posibilidad existe para desviar un modelo tecnocrático, introduciendo un elemento dinamizador, un factor de cambio en el punto preciso. En qué momento se da el tránsito de la Conciencia de lo Real a lo Posible contribuyendo a movilizar fuerzas latentes. Cuando los mecanismos de control y represión sufren una laxitud.

Saber también cómo aprovechar un terreno conocido - identificado en cada una de sus fallas para una adecuada labor educativa. Aprovechar un espacio académico potencialmente generador de alternativas es cuestión de criterio y sensibilidad pedagógica.

Pero hablar de criterio y sensibilidad sin una estructura teóri

ca y una actitud de investigación sistemática sería únicamente una forma más de demagogia.

El análisis de la institución que realicé hasta aquí me permite formular las siguientes afirmaciones:

- 1) Existe un espacio académico (La División de Ciencias Sociales y Humanidades) que, bien aprovechado puede contribuir a la formación integral del estudiante de Ingeniería.
- 2) La Conciencia de lo Posible respecto a las autoridades, cuadro docente y alumnos denota una resistencia organizada a cualquier cambio en esencia, no así en apariencia, lo que se observa en su discurso manifiesto.
- 3) Las políticas de la nueva Dirección contemplan la necesidad de apoyar a las áreas socio-humanísticas prioritariamente.
- 4) La naturaleza misma de la Ingeniería exige la reivindicación de las materias humanísticas y la conciliación de estas y las disciplinas científico-técnicas; como una alternativa importante para la superación de la crisis económica y de los problemas nacionales que se prevén en el panorama social.

1.5 ¿Pueden las materias humanísticas contribuir a la estructuración de una verdadera alternativa pedagógica dentro de la Facultad de Ingeniería?

¿Qué es necesario agregar a los componentes académicos para que la Facultad no sea únicamente formadora de los cuadros técnicos de un país en desarrollo, reproductores de un discurso ideológico extraño y dominante? Es necesario educar al futuro Ingeniero para que sea capaz de "leer" en su propio contexto, de comprender su sociedad, de proponer soluciones libres y creativas.

Formar un intelectual espontáneo, lejos del estereotipo de neutralidad científica y profesional que impera en las especialidades de cada área de la Ingeniería.

Las materias humanísticas constituyen una posibilidad y una esperanza, el espacio académico que ocupan en la estructura curricular - es importante, la preocupación por aprovecharlo de la mejor manera ha sido una constante en esta nueva Dirección.

Todo parece indicar que la crisis económica y social que afecta al País ha logrado proyectarse en la comunidad universitaria, especialmente en las áreas técnicas. Existe en un grupo de académicos la inquietud para promover un tipo de profesional de la Ingeniería más acorde con las carencias y necesidades del País. Se ha manifestado una clara conciencia de la importancia de diseñar nuestra propia tecnología, de racionalizar el uso de nuestros recursos, de planear la economía, de cuidar y restaurar el entorno ecológico. El paso de la formulación de un perfil de profesional más acorde a los requerimientos nacionales; de la formulación teórica de un perfil de la formación humanística del estudiante de Ingeniería, de la conceptualización del Ingeniero-humanista - como un binomio único capaz de contribuir a la creación de una verdadera alternativa social, el paso en síntesis del tecnócrata frío y mecanizado al Ingeniero integral sólo podrá lograrse por una vía: La Educación.

Por ello hablar de una alternativa pedagógica a través de las humanidades y en un sistema escolar como Facultad de Ingeniería sólo se concibe mediante un modelo de docencia superador, capaz de aprovechar la coyuntura política y social en beneficio de una auténtica formación académica y profesional del estudiante de Ingeniería.

Un nuevo modelo que posibilite la convergencia de las disciplinas científicas y humanísticas, capaz de comunicar el discurso fundamental de las ciencias humanas y proyectarlo en cada una de las actividades académicas de la Facultad.

1.6 Las autoridades deciden...

Ha sido una constante a lo largo de estas páginas mi preocupación por diagnosticar el rango de factibilidad dentro del que se podría desarrollar mi labor pedagógica en el área de humanidades de la Facultad de Ingeniería. He tratado de valorar la Conciencia de lo Real y de lo Posible, de identificar y definir los problemas, objetivos y políticas tanto de la institución como del campo académico que me interesa -- específicamente. Todo ello porque el propósito de mi investigación se plantea dentro de un marco institucional y contempla la necesidad de -- aprovechar los recursos con que se cuenta, porque también estará sujeto y determinado por las políticas de la Facultad y habrá de contar con la aprobación del Consejo Técnico, del cuadro directivo. En suma, sin pretender someter mi criterio pedagógico a un criterio administrativo o político, sin renunciar al compromiso social y profesional que debe animar mi quehacer educativo, desearía conciliar mi trabajo académico con el de las autoridades, emprender una tarea común con el apoyo y estímulo para contribuir a la estructuración de una verdadera alternativa pedagógica.

B
i
b
l
i
o
g
r
á
f
i
c
a
s
R
e
f
e
r
e
n
c
i
a
s

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Cross, Hardy. Ingenieros y las Torres de Marfil, 99 (El autor en su cita 38, dice textualmente: Lo anterior está en verso en el original en inglés y es una conocida rima infantil adaptada).
- 2) Foecke, Harold. Ingeniería y Tradición Humanista, 6
- 3) Ibidem, 8
- 4) Cross, Hardy op. cit, 80
- 5) Torres H., Marco Aurelio. Técnicas del Aprendizaje y la Disertación, 36
- 6) Foecke, Harold. op. cit, 13
- 7) Jiménez Esprú, Javier. Informe a la Sociedad de Exalumnos, 5-7
- 8) Hilary Rose, Steven Rose. Economía Política de la Ciencia, 34
- 9) Foecke, Harold. op. cit, 13
- 10) UNESCO. Las ciencias sociales y humanidades en la formación de Ingenieros, 107
- 11) Krick, Edward. Fundamentos de Ingeniería, 387
- 12) Facultad de Ingeniería. Bases para una ponencia sobre el funcionamiento académico de la Facultad de Ingeniería a través de los 50 - años de autonomía universitaria, 59
- 13) Torres H., Marco Aurelio. La Coordinación de materias socio-humanísticas de la Facultad de Ingeniería cumple 10 años, 194

- 14) Jiménez Espriú, Javier. Nueva Organización para la Facultad de Ingeniería, 62
- 15) Jiménez Espriú, Javier. Programa Actual de la Facultad de Ingeniería, 59
- 16) Gramsci, Antonio. La Alternativa Pedagógica, 25
- 17) Escudero Muñoz, Juan. Modelos Didácticos, 135-136
- 18) Lapassade Georges. Autogestión Pedagógica, 30
- 19) Idem.
- 20) Escudero Muñoz, Juan. op. cit, 141
- 21) Idem.
- 22) Georges Lapassade, Rene Lourau. Claves de la Sociología, 197
- 23) Guatari Felix y otros. La Intervención Institucional, 24
- 24) Ibidem, 26
- 25) Ibidem, 28
- 26) Ibidem, 51
- 27) Lapassade Georges, op. cit, 92
- 28) Idem.
- 29) Georges Lapassade, Rene Lourau. Claves de la Sociología, 207
- 30) Goldman, Lucien. La Conciencia de lo Real y lo Posible, 32
- 31) Facultad de Ingeniería, UNAM. Organización Académica, 1984/85
- 32) De Buen y López de Heredia, Oscar. Treinta Años de Ingeniería Estructural en México, 29

C
a
p
í
t
u
l
o

99

"Hice un gran esfuerzo por entender y tratar de comprender todo lo que envuelve y va dentro de la obra. Que si las verdades bien grandotas, que las facetas psicológicas del personaje son extraordinarias, que si esto, que si aquello..., pero los 20 años a mi manera y a la del sistema no van ni se identifican con la obra".

Héctor, un alumno de redacción.

II. Características del Proceso de Enseñanza de las Materias Humanísticas en la Facultad de Ingeniería.

Estblecida ya la posibilidad de una acción pedagógica, que suponga el tránsito de un modelo didáctico agotado e inoperante a la reflexión - sobre la necesidad del cambio de actitud, respecto al compromiso institucional de incorporar las humanidades al proceso de desarrollo personal y profesional del estudiante. Un pre-aprendizaje que remueva las estructuras rígidas del entorno político y académico a través de la formulación de un discurso crítico sobre las experiencias docentes que durante varios años han retroalimentado el proceso de enseñanza y aprendizaje, los modelos didácticos mediante los que se ha venido instrumentando el acto educativo en el área socio-humanística.

En este capítulo me propongo describir algunas de las características más representativas del modelo de docencia que se ha impartido en el área de Materias de Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Ingeniería, lo que servirá de marco referencial para la propuesta teórica de algunos principios pedagógicos que hube de improvisar, como el primer paso de lo que después sería una inquietud proyectada fuertemente hacia el campo filosófico, psicológico y social.

La certidumbre de que lo que en un inicio experimenté como des---

ajuste metodológico, como obstáculo teórico, era en resumidas cuentas problemas de resistencia, una negativa sistemática de los alumnos y mía, a concebir el aprendizaje como una verdadera lectura de nuestra realidad, miedo a desprendernos del modelo tradicional de instrucción-repetición, certidumbre que me llevó a identificar y registrar — tal vez de manera primitiva — los obstáculos psicopedagógicos que, debo aclarar, desde mi perspectiva personal hacen más difícil el trabajo del profesor en las áreas mencionadas.

2.1 Modelo tradicional de enseñanza de las humanísticas.

Iniciaré este apartado refiriéndome a los peligros que el tratar de hacer generalizaciones conlleva; como primera limitación me encuentro con una planta de profesores de lo más heterogénea en cuanto a:

Formación profesional.

- a) Ingenieros.
- b) Ingenieros con una especialidad en el área socio-humanística.
- c) Humanistas con o sin especialidad en la materia que imparten.

Formación didáctica y pedagógica.

- a) Ingenieros que han llevado algunos cursos en el CISE o en el CESEFI.
- b) Licenciados cuya especialidad (psicológica, pedagógica, etc.) los ha capacitado para la docencia.
- c) Licenciados e Ingenieros sin ninguna formación académica.

Sexo.

Esta variable es fundamental; ya que interfiere en la promoción

del aprendizaje de manera determinante. Si el profesor es Ingeniero, hombre y por ende humanista, es susceptible de ser imitado, si mujer y para colmo humanista, un espécimen curioso, en ocasiones digno de respeto porque "así deberían ser todas las señoras, novias, amas de casa, ma más y abuelitas"; en otras, "profesoras al fin, empeñadas en un idealis mo resultado de su ignorancia en la Ingeniería".

Situación Académica-Administrativa.

La planta de profesores no es fija, la mayoría están contratados por horas y denotan cierta inestabilidad, ya que la movilidad académica es casi nula. No se realizan más que funciones de docencia, la investigación en el área educativa no existe, tampoco se desarrolla ningún pro grama de formación ni actualización.

Independientemente de algunos otros fenómenos que crecen y se desarrollan al margen de la propia División de Ciencias Sociales y Humanidades, proporcionando al alumno una imagen distorsionada de lo que debe ser el Ingeniero, como un agente de cambio y concientización dentro de nuestra realidad histórico-social.

Los factores mencionados tornan difícil el establecer un paradigma, un modelo para la enseñanza de las humanidades, pero se puede inten tar algún trabajo de sistematización, aclarando que lo que a continua-- ción presento es un punto de vista personal. Me avala únicamente, la -- formación que como pedagoga recibí, mi experiencia docente en la Facultad de Ingeniería y la convicción de que ninguna práctica pedagógica podrá ser aprovechada si no es a partir de un análisis de la institución, de una investigación que podría llamarse evaluativa y de un trabajo de revisión constante del quehacer académico. Una reflexión sobre nuestra acción educativa.

Al hablar de un modelo tradicional de enseñanza de las humanidades, no me refiero a lo que se conoce formalmente como tal, sino a la manera característica en que se imparten dichas materias en la facultad; sin que por ello deje de reconocer que es con el modelo tradicional con el que más se identifica.

Inicio entonces la caracterización del modelo didáctico de las materias sociohumanísticas sustentándolo teóricamente en el modelo de la didáctica tradicional, del que una vez presentado, subrayaré aquellos aspectos que son praxis para la enseñanza de las Humanísticas.

De acuerdo a Méndes de Campo (1), se podrán equiparar los modelos tradicionales con los llamados comúnmente métodos "didácticos", mismos que se fundan en la autoridad de la palabra del profesor y que implican un tipo de enseñanza a través de la argumentación deductiva, de la palabra hablada y del texto impreso. Esta forma de enseñar propicia la abstracción, la esquematización y el verbalismo, un distanciamiento entre la palabra y la realidad. Un mecanicismo conceptual que no se identifica con la experiencia del estudiante, transformando el lenguaje de un medio que debe ser en un fin y en ocasiones en ausencia de pensamiento.

La autoridad que se ejerce en estos sistemas educativos es una forma de coersión, tanto material, como intelectual, derivando en una aceptación pasiva y una conformidad aparente de parte del educando, quien con frecuencia la proyecta a su vida social y axiológica. El profesor detenta el saber, frente a un grupo de alumnos ignorantes.

Alimentan a este modelo tradicional, la psicología mecanicista, sensualista, empirista y de las facultades, que traducidos a una forma operativa se podrían sintetizar como simplicidad, análisis y progresividad, formalismo, memorización, autoridad, emulación e institución (2).

Según este enfoque, los métodos didácticos clásicos serían el expositivo, el intuitivo y el interrogativo. A continuación presento el esquema que sobre características del método didáctico tradicional expone Méndes Campos (3).

DIDACTICA DE LA ESCUELA TRADICIONAL. CARACTERISTICAS

Clase:	Con grupos de alumnos estandarizados.
Clase:	Exponer y tomar lección.
Profesor:	Centro: El que sabe. Transmisor de conocimientos Autoritarismo.
Materia:	Centro: Fin en sí mismo Programa a ser cumplido por el alumno.
Método:	Base: Psicología mecanicista sensualista-empirista y de las facultades. Idea de que enseñar es <u>transmitir</u> conocimientos. Lógico.
Alumno:	Objeto de acción del profesor Receptor pasivo Aquel que no sabe

Este modelo se da en términos de reglas de enseñanza.

Este modelo ha ido evolucionando y haciéndose más flexible, importando modas, desechándolas posteriormente en su totalidad o incorporando algunos elementos que han derivado — sobre todo a nivel superior — en el ejercicio de una libertad de cátedra, que más parece una justificación para instrumentar políticas educativas gobiernistas. No obstante permanecen, curiosamente, bajo diferentes envolturas pedagógicas la mayoría de las características que acabamos de mencionar en el esquema sobre métodos didácticos.

Sin pretender una reseña de las prácticas educativas desde que se inició la Universidad Nacional Autónoma de México, éstas han fluctuado desde un proyecto educativo liberal de corte positivo, pasando con mayor regularidad por un modelo eficientista en el que se busca susti---tuir el ejercicio liberal de la cátedra por métodos conductistas y reduccionistas desvinculados de la realidad nacional y de las necesidades sociales; hasta el surgimiento de intentos aislados y esporádicos para la formulación de un proyecto democrático que conlleve la instrumentación de un modelo educativo propio.

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México reflejo de ésta última, ha sufrido las mismas transformaciones, sólo que con un cierto atraso debido a su naturaleza científico-técnica; la rigidez de las disciplinas, los campos que determinan las áreas curriculares, no hacen fácil la incorporación de principios, métodos, ni técnicas de la llamada escuela nueva, moderna o activa y menos aún corrientes como la de Pedagogía Autogestionaria.

Y, de la misma manera que una cadena, el modelo didáctico que se manejó para las materias científicas y técnicas, se ha reflejado en las áreas humanísticas dentro de la Facultad; estableciéndose una cierta predisposición de parte de profesores y alumnos a desprenderse del mode---

lo tradicional de enseñanza. Este último hecho lo menciono como algo -- real, pero por el momento no me atrevería a valorarlo.

Para finalizar intentaré hacer un esquema de las características básicas que a partir del modelo de didáctica tradicional que se presentó y de algunos métodos activos se identifican en los cursos de socio-humanísticas.

Algunas de las principales categorías o principios teóricos y técnicas en que se basa el desarrollo del modelo de docencia de las materias socio-humanísticas y que permitirán conceptualarlo son:

- * El aprendizaje se concibe a través de la noción de conducta observable, lo que se detecta en el planteamiento de los objetivos y propósitos de cada uno de los programas de las materias (objetivos conductuales).
- * El proceso de desarrollo en aulas colectivas (con un mínimo de 35 alumnos y un máximo de 100). Los grupos son muy heterogéneos ya que se aceptan alumnos de todas las carreras y de todos los semestres.
- * Las informaciones y los conocimientos son impuestos y ya elaborados. Sujetos estrictamente al programa.
- * Las evaluaciones, casi siempre, son a través de exámenes parciales y un final, se trabaja mucho con tareas de casa.
- * Difícilmente se propicia la investigación bibliográfica, documental o de campo, debido a la escasez de libros en la biblioteca y a las quejas continuas del estudiante, que se siente presionado por las materias de su especialidad.
- * El método utilizado con mayor frecuencia es el expositivo e -- interrogativo.
- * Predomina en el salón de clase una noción de aprendizaje que -

enfatisa lo individual del proceso, atendiendo poco la psicología de las interacciones.

* Se subordina el pensamiento del estudiante a lo que dice el profesor, el libro o las imágenes.

* Los criterios con que se organiza el curriculum responden a una estructuración lógico-disciplinaria.

* Existe una concepción lineal, rígida y controlada del proceso de la enseñanza.

* El uso de la tecnología educativa — en el sentido amplio — es muy pobre, pudiendo mencionarse como algunos de los grandes avances:

a) Mayor apertura para escuchar la palabra del alumno.

b) Utilización de algunas técnicas grupales.

c) Apoyos didácticos a través de algunos materiales audiovisuales (películas, audiovisuales, etc).

d) Participación del estudiante a través de exposiciones.

* Evaluación educativa basada en una concepción sistémico-lineal de insumo — proceso - salida - retroalimentación.

* Un rol de maestro: Autoritario y coercitivo, poseedor del saber; pero que en ocasiones concede y se acerca al alumno para que le sea menos difícil copiar su modelo de identidad profesional.

* En general una descontextuación del proceso de enseñanza con respecto a la realidad académica y laboral del estudiante y futuro profesional de la Ingeniería.

* Los aprendizajes que se promueven en la mayoría de los casos no son significativos, pues no se parte de las variables de los individuos para la selección de materias, ni contenidos.

* La dinámica grupal no se considera como el principal factor para establecer la comunicación dentro y fuera del salón de clase.

* La burocracia académica y administrativa impide, en todo lo que a apoyos didácticos se refiere, la dinamización del proceso

de enseñanza. (biblioteca, trámites, actividades culturales, etc.).

* Existe desconocimiento de los objetivos y propósitos generales de las materias socio-humanísticas dentro del currículum de las carreras de Ingeniería.

* Por último y como un criterio determinante para la tesis que se sustenta en este trabajo, el campo efectivo y social no es suficientemente valorado, ni explotado dentro del salón de clases - despertando expectativas o resistencias en los alumnos que por -- falta de tiempo y espacio guardarán en su interioridad tal vez durante toda su vida. Y lo que seguramente repercutirá en su desarrollo personal, profesional y social.

La institución sí se preocupa por que el alumno a través de las materias socio-humanísticas esté en posesión de un discurso sobre la -- realidad social-política y económica; pero en la mayoría de los casos - éste carece de resonancia interna para el individuo.

Debo insistir en la importancia de utilizar las afirmaciones anteriores, no como leyes o generalizaciones, sino como guía, como puntos de reflexión para mi análisis.

2.2 La promoción de aprendizaje significativos: En busca del diálogo.

Con el antecedente del modelo que acabo de presentar, al que yo - misma he contribuido en buena medida, pero que al cabo no me deja satisfecha ni como docente, ni como pedagoga; con este antecedente me propuse dar una solución ingenua a un problema que según yo era evidente y - fue así como realicé la tesis de licenciatura: "Las Técnicas de Redac--ción en la Facultad de Ingeniería" en dicho trabajo subrayaba la impor-

tancia de considerar el aprendizaje desde una perspectiva de significatividad, con base en algunas hipótesis formuladas para la facilitación de aprendizajes significativos (4), y en los postulados de la UNESCO:

- * Aprender a aprender
- * Aprender a ser
- * Aprender a hacer

Estos principios sustentaron el diseño de un modelo para la enseñanza de las técnicas de redacción (5), que me sigue pareciendo válido en teoría, pero que al llevarlo a la práctica tal vez metodológicamente, como una manera idónea de estructurar la materia cumplía con los requisitos; pero poco logré respecto a cambio de actitud, motivación y lo que es más importante: promoción de aprendizajes verdaderamente significativos. Como resultado me atrevo a concluir que avancé en los aspectos metodológicos, de estructura lógico-conceptual de la disciplina, en la instrumentación de actividades de aprendizaje incentivadoras; pero volví a caer en la mayoría de las deficiencias del sistema tradicional.

Llegar a esta certeza, me invitó a replantearme tanto teórica como prácticamente qué tanto estaba resultando trascendente la base filosófica y pedagógica, el planteamiento metodológico y la instrumentación didáctica de los modelos de docencia que se proponen habitualmente para la enseñanza de las asignaturas socio-humanísticas en las áreas científico-técnicas. En este momento se hizo consciente la necesidad de la investigación educativa, de la Teoría Pedagógica.

El desarrollo de la actividad docente a la par que la búsqueda de un espacio para analizar las variables de enseñanza y aprendizaje que -inciden en el proceso; el contraste de la realidad profesional con un parámetro, con un marco referencial verdaderamente operativo, un traba-

jo — seguramente — más elaborado, un rodeo teórico para conocer mejor el campo educativo al que se desea acceder y, no por ello, la seguridad del éxito, ni la clave para resolver una problemática detectada. Sólo — una alternativa, tal vez una posibilidad para romper con el rol estereotipado de profesor y con el molde preconcebido que tenemos del estudiante, así como con la impartición de una serie de aprendizajes que todo — parece indicar, no tocan fondo en la conciencia del alumno.

El replanteamiento al que aludo consiste en desarrollar en paralelo la docencia y la investigación; lo que permite recabar y sistematizar los materiales, los contenidos y las experiencias que la propia dinámica grupal vaya aportando; a la par que ir retroalimentando el sistema de enseñanza y fundamentar un nuevo modelo didáctico que responda ampliamente a las expectativas de formación y académicas del estudiante.

Con el propósito anterior inicié, hace ya algunos semestres, una labor de recopilación, de captación de experiencias y documentos que en principio no significan más que testimonios de un ámbito académico y escolar que ha sido proyectado al aspecto personal y que, debo admitir, están teñidos por la subjetividad del investigador. Sin embargo, no encontré una mejor manera de iniciar este estudio exploratorio; de ahí el título de este apartado: "en busca del diálogo". Cabe aclarar que — los documentos que registro en esta etapa han sido tomados al azar, con el único afán de rescatar parte del discurso del alumno. Los temas son variados y la constante que los identifica una apertura, la comunicación implícita de un aspecto psicopedagógico (motivación y actitudes).

Abordar el discurso grupal o individual de los estudiantes de ingeniería, se logra — aunque parcialmente — en momentos inesperados; el diálogo se puede propiciar, pero la respuesta es menos auténtica, de ahí el concepto de búsqueda y la dificultad para una selección documental representativa.

Con el objeto de seguir una línea metodológica, cabe aclarar -- que las opiniones de los alumnos han sido integradas con base en un modelo de docencia que sistematiza las variables intervinientes en la enseñanza bajo los rubros de (6):

Variables de los individuos. - Son las características y rasgos peculiares tanto de estudiantes como de profesores; aspectos que conforman la personalidad de cada sujeto y determinan un tipo de relación maestro-alumno con base en sus características psicobiológicas y socio-culturales, intereses individuales, expectativas, actitudes, valores y experiencias previas. Sobre este punto se cuenta con una investigación que expondré en el siguiente apartado.

Variables de aprendizaje. - Características relativas a la naturaleza, tipos y niveles de los productos del proceso de enseñanza. Se refieren a lo que comunmente se entiende como "contenidos" de aprendizaje y para el caso de esta investigación, un testimonio sobre lo que piensan algunos alumnos lo constituye el epígrafe mismo de este segundo capítulo. La relación que existe entre las variables descritas es innegable, ya que se influyen recíprocamente. Para una situación de docencia debe partirse pues de un estudio diagnóstico mínimo de las variables individuales; lo que permitirá seleccionar objetivos, contenidos y secuencias de aprendizaje acordes con las condiciones reales de los estudiantes.

Variables contextuales y ambientales. - Características y rasgos del entorno social y de las instituciones educativas. La docencia se lleva a efecto en situaciones concretas que la conforman o la delimitan, ya como proceso, ya como producto. Estas situaciones constituyen el conjunto de variables contextuales y ambientales a diferentes niveles dentro del sistema educativo. En este caso me refiero al microsistema (Facultad de Ingeniería, UNAM) descrito en lo material a través de los siguientes comentarios:

"Nuestro edificio cotidiano carece de espacios abiertos que propicien la reunión; los estudiantes de ingeniería, por lo general solitarios y poco comunicativos, se trasladan por los corredores y las escaleras para ir de una clase a otra, deteniéndose esporádicamente para saludar a los cuates de siempre, o para entrar con discreción a esos cuartos inevitables que advierten: "mujeres", "hombres". Esta situación sumada a muchos otros factores, hace explicable que el alumnado de nuestra escuela esté poco habituado a cuestionar y a discutir.

Tanta adversidad ambiental por sí sola, no es, sin embargo, tan grave. Lo que la exacerba, llevándola a límites casi insoportables, es el carácter tradicional, cerrado y autoritario de la educación que se imparte en la Facultad, reduciéndonos a simples receptores de conocimientos ya estructurados de acuerdo a los intereses de la clase en el poder y, por lo tanto, divorciados de las necesidades más apremiantes de nuestro pueblo" (7).

pero lo más importante es encontrar un ambiente bueno, no precisamente de excelsa cordialidad o amistad, pero un adecuado ambiente de desarrollo y es básico" (8).

"La comunidad de la Facultad de Ingeniería se caracteriza por la falta de unión y compañerismo; existe gran apatía y desinterés por la colectividad. Conocemos a mucha gente, pero con pocos entablamos una verdadera comunicación. Es ahí donde surge la necesidad de formar pequeños grupos para no quedar totalmente asilados. En general estos grupos están determinados por clase social, nivel intelectual o sexo, principalmente, de ahí su poca apertura...

Todo esto, compañero, es sólo una parte del gran mundo del estudiante de ingeniería. En particular siento que tenemos capacidad y vitalidad,

pero necesitamos un motor que nos una e integre. Cómo lograrlo, requiere de gran creatividad e imaginación. Sólo es cuestión de que nos decidamos y construiremos maravillas. ¡Tú decides!" (9).

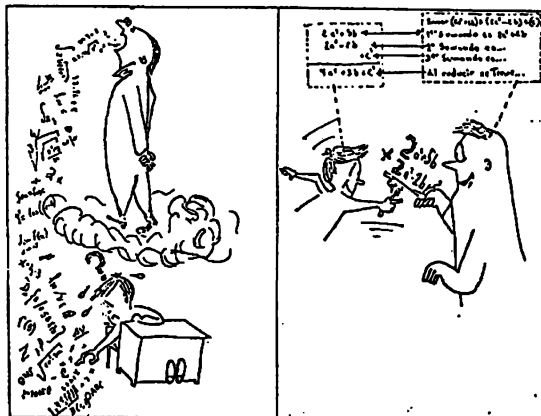
Variables instrumentales y metodológicas.- Se refieren a las características de los métodos, técnicas, procedimientos y recursos educativos. La enseñanza como una forma de educación organizada, que requiere de instrumentación en todos los niveles, pero que en este caso concreto únicamente se referirá al nivel del sistema de la propia Facultad y que de nuevo, cabe subrayar, se vincula estrechamente a las condiciones y circunstancias de los factores contextuales. Se registran entre dichas variables: los diversos sistemas, métodos y técnicas de administración educativa, de organización académica, de investigación educativa, de diseño curricular, de planeación y programación de la enseñanza, de evaluación institucional y curricular; así como los recursos físicos y materiales de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre el particular se presenta un documento íntegro, elaborado por un estudiante de semestre avanzado, inscrito en la materia de Psicología y Tecnología Educativa (optativa de humanidades), a la vez que un apoyo gráfico que caracteriza el proceso y la metodología de enseñanza a la que en buena medida se somete el alumno promedio.

INTEGRALITO

hugo

Muchos profesores salen de sus clases muy satisfechos consigo mismos después de haber expuesto una serie de impresionantes teoremas y demostraciones. Los alumnos, en cambio, no quedan nada satisfechos pues no se ha entendido cuál es el fin de todo esto. Lo único que pueden hacer es aprenderse todo de memoria sin sacar nada en claro de las repulidas demostraciones.

La interpretación deductiva se puede comparar a las huellas de un zorro, que éste borra con su cola.





BREVES REFLEXIONES SOBRE LA TRILLADA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA *

"En un principio pretendí conjuntar mis opiniones en torno a este escabroso problema con algunos elementos teóricos. Sin embargo, presionado por la premura del tiempo y aterrado al encontrar frente a mí documentos sobre el conocimiento pedagógico sin haberlo nunca tratado, decidí incluir sólo mis puntos de vista.

Exhibiendo con más detalle las anteriores consideraciones, diré que dos días es un lapso risible para llegar a realizar la tarea que trataba de emprender. En todo caso, habría conseguido elaborar un amontonamiento de datos incongruente y desarticulado, sin una estructura -- que me permitiera sentirme satisfecho. Estoy consciente de que la fecha establecida para la entrega del trabajo se fijó desde hace mucho tiempo atrás. Sé también que en este caso no hay justificación alguna que me exima de responsabilidad en relación al compromiso contraído.

En estas condiciones sólo me resta mencionar que siendo un delirante creyente del cambio, me encuentro sumergido en un conglomerado existencial de estructura multiforme que se mueve en el espacio y transcurre en el tiempo en una forma no menos que aleatoria: mi falta de profundidad y compromiso en la confección de este trabajo se ubican en la ya característica distracción que inevitablemente acompaña a todas mis acciones y que en el futuro habré de superar si aspiro a poner las cosas en su lugar.

Espero que lo anterior no se interprete de todas formas como una justificación cursi esgrimida con afán chantajista. Si lo escribí fue porque de alguna manera contigo, Julia, he llegado a sentir la suficiente confianza para exponer lo que, en cualquier circunstancia quisiera,

* Documento elaborado por un alumno de la asignatura Psicología y Tecnología Educativa, semestre 85-1.

como alumno, manifestarle a todos mis profesores: que no soy una máquina de hacer exámenes y trabajos, que llevo años pidiendo auxilio, tratando de encontrar el equilibrio que me permita llegar por fin a ser -- una persona autónoma y libre, un aspirante al pleno desarrollo personal.

Para refrendar el propósito de este prólogo, terminaré estableciendo que no me interesa este trabajo como elemento evaluatorio, sino más bien como un aspecto de la comunicación que, espero, pueda derribar algún día esa inexpugnable barrera que nos separa, a ustedes propotentes profesores, y a nosotros ingenuos alumnos.

En pocas escuelas como en la Facultad de Ingeniería es tan patente el control que ejerce el Estado sobre la educación. Los cursos que aquí se imparten son por lo general cerrados y tradicionales; el proceso enseñanza-aprendizaje se distingue por un perenne autoritarismo. Así, de aquí egresa el ingeniero que requiere el sistema para asegurar su continuidad: uno preparado en la mayoría de los casos para dejar las cosas como están, para servir a los perniciosos intereses de una élite oligárquica.

De su formación están ausentes la innovación, el manejo de tecnologías alternativas, de desarrollos científico-técnicos propios que se adecúen a los intereses de las capas más numerosas de la población; la formación humanística que recibe, pobre y en algunos casos parcial, le impide tener una visión clara del proceso socio-económico en el que se halla inmerso el país, y mucho menos, le da elementos para contribuir a la transformación que exige nuestra sociedad.

Un aspecto de importancia fundamental en el desarrollo de cualquier actividad lo constituye sin duda la evaluación, ya que permite tener conocimiento del grado de avance de un grupo en la consecución de -

ciertos objetivos planteados previamente, y si el caso lo requiere, aplicar correctivos. La educación como proceso no escapa de esta situación - y, por el contrario, la implica como uno de sus aspectos más relevantes.

Tratándose de la Facultad de Ingeniería, no puede esperarse de ninguna manera que los mecanismos de evaluación del aprendizaje del alumno sean los más adecuados, ni que se apliquen correctamente: más bien son - poco representativos, contradictorios y hasta nefastos.

No se requiere de un análisis muy profundo para terminar concluyendo lo anterior. Basta hacer algunas reflexiones sobre lo que la cotidianeidad académica nos muestra en materia de evaluación.

El método más socorrido por parte de los profesores para conformar la calificación final, consiste en asignar un porcentaje a diferentes rubros, exámenes, tareas, prácticas, etc.; sumar entre sí cada uno de ellos y fijar así el mágico número que define estadísticamente el aprovechamiento del alumno.

Los exámenes suelen tener el mayor peso en la integración arriba descrita. A este respecto, es menester destacar que las particularidades que reviste la enseñanza ingenieril, aunadas a toda la problemática que representa la resolución de un examen, hacen muy discutible tal --- práctica.

Parafraseando un dicho popular, se puede decir que "según el maestro es el examen": los hay extremadamente fáciles, aplicados por los famosos e idolatrados "barcos", existen otros de grado de dificultad "adecuado" (las comillas indican que a mi juicio es muy aventurado utilizar ese término, cuyo significado se debate entre lo objetivo y lo subjetivo), promovidos por maestros más racionales; por último, hay un tipo -

de exámenes que sólo pueden caracterizarse con un calificativo: irrealizables. Estos son planteados por profesores cuyo currículum exige para ser reproducido rollos enteros de papel.

Independientemente del tipo de examen, es un hecho que basar la evaluación en ellos torna poco representativa la evaluación. El ambiente emocionalmente denso, cargado de tensión que caracteriza a la realización de un examen en la Facultad, influye sin duda en los resultados. Para muchos alumnos los exámenes representan un gran escollo que generalmente les acarrea serias dificultades. Personalmente, puedo hablar de compañeros que, distinguiéndose por una especial creatividad y por una habilidad en la solución de problemas que todo ingeniero debería poseer, son superados en exámenes por otros más "talacheros", que siguen un procedimiento al razonar lineal y mecánico, practicando frecuentemente el aprendizaje de memoria.

De entre todos los exámenes que se aplican en la Facultad, hay un grupo que se distingue no sólo por no ser apropiado como elemento de evaluación, sino también por estar asociado a una concepción que sólo puede calificarse de absurda: Los departamentales de la División de Ciencias Básicas. Según las autoridades, la finalidad que se persigue con ellos es lograr la uniformidad del grado de aprovechamiento de los alumnos. ¿Se puede garantizar eso con la simple aplicación de un examen? Evidentemente no, tal intención es muy pretenciosa y carece de seriedad. En todo caso, para lograr esa uniformidad primero sería necesario alcanzarla en el nivel de cátedra de los profesores.

Las tareas son también en muchos casos poco representativas, puesto que son fijadas según la opinión propia del profesor, limitando con ello su validez. Son por otra parte susceptibles de simplemente copiarse, perdiendo así completamente su razón de ser. En el mismo caso se hallan los reportes de prácticas de laboratorio, los programas de computadora, etc.,...

Quizá, sin embargo, lo más grave no sea la poca representatividad de la evaluación en la actualidad, sino lo que aquella significa para los alumnos: en efecto, para muchos de nosotros ha pasado al primer plano en detrimento del propio aprendizaje: la preocupación de la mayoría de los estudiantes de Ingeniería se limita a obtener tal o cual calificación en tal o cual materia, examen, serie, etc.

Esto nos ha llevado a una competencia grotesca que exagera la falta de compañerismo existente en la Facultad. Según mi parecer, es ya de por sí muy cuestionable la competencia como factor de superación; más aún en este caso.

Cómo lleva consigo las calificaciones a la conciencia el estudiante de esta escuela, puede apreciarse después de la entrega final de resultados: si fue MB, abandona el aula con pompa y circunstancia, sintiéndose en una aureola boreal. Si fue NA, sale cabizbajo y con lentitud o rápida y desesperadamente. Pero, ¿quién se detiene a efectuar un análisis de lo que aprendió en el semestre, del uso que dará a los conocimientos adquiridos (si es que hay algunos), de la posición que ocupan en el universo de la actividad ingenieril?

Empero, no hay que dejar de tener presente que es la educación en la Facultad la que se encuentra atrofiada y que la evaluación es sólo una parte de ella.

Esta crítica quedaría incompleta y su propósito transformador entredicho si no esbozara aunque sea en forma somera alguna perspectiva de solución. Tal empresa no resulta en lo absoluto sencilla, no obstante lo cual, trataré de plasmar algunas cuestiones que considero esenciales.

En rigor, una evaluación más adecuada y representativa reclama un

nuevo modelo de educación, más dinámico y abierto, en el cual tanto autoridades como profesores están más dispuestos a enfrentar la crítica. Implica una modificación en los planes de estudio, que suponga una vinculación más estrecha de los conocimientos a impartir con los intereses del alumno, de manera que efectivamente pueda interiorizarlos. Asimismo, para lograr implementar una evaluación más auténtica es importante modificar el actual rol del alumno: hacerlo más consciente, más comprometido, con una mejor formación preuniversitaria.

Un tipo innovador de evaluación hace indispensable que los grupos de clase sean más reducidos, para hacer posible una mayor comunicación de sus miembros. En este contexto, la evaluación podría dejar de ser -- asunto exclusivo del maestro y hacerse conjuntamente entre éste y los alumnos.

La inviabilidad actual de ese modo de evaluar plantea definir algo aplicable a las condiciones que ahora enfrentamos.

En este momento propondría: en cuanto a los exámenes:

No darle tanta importancia en la integración de la calificación final. Asignarles, digamos, un 30%. Eliminar los departamentales.

En cuanto al trabajo extraclase: (tareas, series, reportes de prácticas, etc.):

Sumarlos como un porcentaje similar al anterior. Cuidar exhaustivamente los "fusiles". Motivar verdaderamente al alumno para que se vaya más allá e investigue, profundice.

Asignaría el mayor porcentaje a la participación y en general al

desempeño en clase. Podría reclamárseme que mucha gente por timidez evita participar. Yo contestaría arguyendo que, si el alumno entiende que su calificación depende en gran medida de su papel en la clase, el estudiante se vería forzado a intervenir. Le daría el mayor peso además porque considero que la profesión del ingeniero en particular lleva intrínseca una constante disposición a proponer y a discutir, confrontando diversas ideas. No concibo un ingeniero callado y apático.

En fin, este asunto debe tratarse en el marco de un encuentro entre todos los participantes en el proceso académico: estudiantes, profesores y autoridades. Los planteamientos aquí esbozados no dejan de ser meras aproximaciones a una problemática que requiere de un estudio conjunto tan amplio como complejo".

Como corolario a este recorrido queda definida la necesidad de -- plantear una opción para el modelo de docencia que impera en la Facultad y prioritariamente en el área sociohumanística; ya que la misma naturaleza de los contenidos, menos rígida que las matemáticas y materias específicas de los diferentes campos de la Ingeniería, ofrece una oportunidad que podría transformarse en punta de lanza que se proyecte a todo el ámbito académico al promover actitudes y motivaciones más favorables para la adquisición de aprendizajes significativos, en las áreas científico-técnicas así como una concepción profesional más orientada a la solución de los problemas de la comunidad, una verdadera proyección social.

2.3 Memorias de una experiencia.

Intento evocar una experiencia individual y grupal, sin más antecedentes que un auténtico aprendizaje, un aprendizaje significativo capaz de orientar mi práctica docente y profesional, una expectativa que

nace vía la resistencia.,.

El propósito de este apartado es describir e interpretar el origen de una experiencia que desencadenó una seguridad y una convicción: existen otros caminos, alternativas poco exploradas para sustentar una verdadera praxis pedagógica. Seguramente que dicha afirmación será refutada - por los expertos en el campo, pero de alguna manera hemos de inscribir - nuestro discurso los estudiantes y los profesores creyentes; quienes finalmente libramos la batalla cotidiana, un diario enfrentarse a la labor docente y pedagógica, la difícil incorporación a diversas instituciones.

Inició entonces este trabajo con un recuerdo: entré apresuradamente al salón de clase, después de un atropellado camino por un corredor de la Facultad de Filosofía y Letras, había seleccionado la asignatura - optativa Grupo Operativo sobre Grupo Operativo más por curiosidad que por conocimiento y me sorprendí al escuchar las palabras del profesor... "todos los alumnos tienen MB, pueden pasar por su calificación cuando lo ---deseen..." El inicio de una batalla, la resistencia que surge de inmediato. ¿Será que este profesor es un irresponsable o está alardeando?; el resto del curso fue una experiencia inquietante e increíble, un proceso de aprendizajes dolorosos con la coordinación y la presencia sólida y paciente del profesor; un recorrido que incluídas las discusiones extra --clase me costaba aceptar y en el cual campeaba el esceptismo.

En una ocasión habíamos quedado de preparar un tema y como sucede frecuentemente, cada quien se confía o le confía mejor dicho, la responsabilidad al resto del grupo. Iniciamos la sesión y cuando el coordinador formuló el cuestionamiento, dio las pautas para que alguien interviniera, todos nos desentendimos; se evidenció un silencio que parecía no tener fin - lo asumirá el coordinador, pensé - pasaron unos cuantos segundos más y la declaración fue contundente: Nos vemos la siguiente -

clase... quedamos entre apenados y sorprendidos ¿Qué no es obligación del profesor cubrir estas lagunas imprevistas?, por supuesto no volvieron a producirse estas situaciones, nunca faltó el típico estudiante que sí había leído o elaborado la tarea y los participantes, aquellos cuyos comentarios abundantes y críticos van aportando elementos al coordinador para integrar su registro grupal.

También quisiera subrayar un acontecimiento que provocó la tensión dentro del salón, una angustia que se desencadenó espontáneamente insertándose en la dinámica grupal y que trascendió en la conciencia de todos los compañeros.

Casi para finalizar el curso, en una de las sesiones donde cada participante ponía en común el resultado de su instrumentación docente o pedagógica del Grupo Operativo, se invitó a algunos adolescentes de una secundaria oficial para que expusieran los contenidos de la materia de Civismo que les había tocado desarrollar en clase como examen final. Pasaron dos estudiantes y todo iba bien, mi personal opinión - es que su profesora (compañera nuestra) incorporó acertadamente aspectos de la teoría a su práctica educativa; pero el tercer alumno que participó con el tema de la familia, llevó algunas ilustraciones de madres embarazadas en donde la constante era la ausencia de imagen paterna, el Coordinador intervino formulando una interpretación psicológica sobre la exposición de la pequeña. El rumor grupal fue creciendo a medida que avanzaba, era evidente el desacuerdo, las resistencias y tal vez las proyecciones se presentaron; agresividad dirigida hacia algo no concreto. Por fin la intervención anhelada, alguien se atreve a manifestar en público el sentir general, un desacuerdo que se instala -- como una barrera para el aprendizaje.

Por último, la necesidad de replantearse algunos conceptos que se filtraron en nuestra interioridad, remover estructuras heredadas adqui-

ridas aversivamente, el autoritarismo asumido de forma inconsciente y - su reproducción en diferentes ámbitos.

Una concepción nueva de aprendizaje bajo un principio placentero, un sistema de evaluación fundado en la asunción de un rol responsable. La conducta como una expresión molar, el individuo y el grupo en todas sus facetas. La no fragmentación del sujeto ni del objeto de conocimiento.

Conducta, enseñanza, aprendizaje, dinámica grupal, comunicación, método didáctico: un planteamiento desconocido, un camino cuyo tránsito permitió el abordaje teórico y práctico de un proceso que significó para algunos una reflexión y un cuestionamiento, para otros (la gran mayoría) el cambio y el aprendizaje, para todos... un reto.

Paralelamente al curso, yo al igual que la mayoría de mis compañeros, desarrollaba una actividad profesional dentro de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Pensé en alguna ocasión llevar a cabo una modalidad de Grupo Operativo en mi centro de trabajo, lo discutí inclusive con el grupo y con el Coordinador pero me dio miedo, ¿Cómo promover un cambio dentro de una institución sin que me respaldara ninguna autoridad? Ciertamente había muchos problemas, pero preferí obviarlos y seguir adelante con mis antiguos esquemas, total era una empleada más y para colmo sin recibir, la ex-niña de Servicio Social.

Concluimos el curso con muchas más interrogantes y dudas que inicialmente, pero con el compromiso de lo develado. De ahí en adelante no sé que habrá sucedido con "los otros", pero seguí interesada en el tema: Lecturas, reflexiones, críticas, certezas y por fin del mismo que hacer pedagógico surgió nuevamente el conflicto: La docencia dentro de la Facultad de Ingeniería. Volví a pensar después de algunos semestres de impartir asignaturas dentro del área de Sociohumanísticas: "Ahora - soy titulada, la responsabilidad de mis alumnos es sólo mía y será

que tengo alguna autoridad" (la figura tradicional del profesor y su arma para esgrimir, las calificaciones), la idea me tranquilizó por algún tiempo, el conocimiento era mío y para entonces contaba con estudios de posgrado. Sin embargo no fue suficiente, los obstáculos para la promoción en mis cursos de aprendizajes significativos se fueron presentando con cierta sistematicidad, lo que me obligó a buscar alternativas para hacer más sólidos mis planteamientos pedagógicos, un intento por madurar la propuesta que en este momento pretendo formular.

Como una preparación para abordar y desarrollar el marco teórico de este trabajo consideré necesario rescatar inicialmente el discurso explícito e implícito de la institución, así como mi propio discurso. Un análisis basado en hechos, experiencias e interpretaciones que permitiera la definición de un problema pedagógico y académico cuyo origen, reconozco, se debería rastrear en investigaciones muy profundas a partir del concepto de ciencia, técnica y humanidades que permita aclarar la esencia de los campos de la Ingeniería, de una disciplina que se inscribe en el currículum con una concepción epistémica, que dudo mucho se plantee, menos aún se cuestione en el ámbito profesional o académico. Lo que por otra parte ocasiona el tradicional divorcio entre ciencia, técnica y humanidades y que repercute en la organización del modelo educativo y se radicaliza en el nivel medio superior y superior. Esta aclaración es pertinente porque ubica en el sentido y el alcance de esta tesis; cuyo propósito, vuelvo a insistir, no es el de dar solución a una polémica bizantina, sino afrontar una práctica docente que demanda de reflexión, análisis, sistematización y lo que es más importante - la instrumentación de una alternativa que permita la verdadera promoción de aprendizajes significativos. No deseo con ello negar su valor a un replanteamiento de la filosofía y esencia de los contenidos curriculares y de los valores educativos que a través de ellos se transmiten, pero el análisis de la propia actividad dentro de la institución a la

que, por principio no se intenta renunciar, implica el reconocimiento - de algunos espacios aprovechables y la producción de mecanismos y experiencias que lejos de enajenarse con el sistema, lo cuestione desde dentro, mediante el HECHO EDUCATIVO y la práctica sistemática, proponiendo modelos pedagógicos que sirvan para aportar elementos de investigación a la teoría pedagógica y un abordaje realista de las condiciones y circunstancias escolares en beneficio de la formación integral del estudiante de ingeniería inmerso en el aquí y ahora que no puede esperar.

Propongo entonces, una aproximación teórica al problema educativo con base en la integración de un modelo de docencia, cuyo punto de partida sea un diagnóstico que pueda establecerse a través de la definición de los principales obstáculos que se presentan en la enseñanza de las humanidades dentro de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería.

2.4 Obstáculos psicopedagógicos para la enseñanza de las humanidades.

El propósito de este apartado es caracterizar de alguna manera -- aquellos factores que aparecen y se instalan en la dinámica del proceso de enseñanza, impidiendo o retrasando la posibilidad individual y grupal de aprender; describir actitudes, opiniones, conductas o circunstancias que inexplicablemente bloquean la situación de docencia.

Inscribir dichos aspectos en una teoría psicológica, describirlos e interpretarlos, sólo es posible después de "vivirlos" y tratar de formularlos en un lenguaje llano: este es mi objetivo inmediato. A continuación se presentan, articulados sólo con fines didácticos, a través de -- las principales fases que se consideran en la realización de un curso:

APERTURA

Después de algunos años de práctica docente parece que los inicios de un curso ya no tienen mucho que aportar a nuestra imaginación; las consabidas técnicas de integración grupal (Temores y expectativas, Fiesta de presentación, El riesgo, etc.) o en el caso de un sondeo por escrito, los cuestionarios diagnósticos... casi siempre arrojan los mismos resultados, las constantes que se aprecian regularmente son: El alumno - se inscribe por cuestiones de horario, desconoce el contenido y objetivos de la materia y lo que es más le interesa prioritariamente no hacer muchos trabajos, no leer y no aburrirse. En general prefiere no exponer y participa sólo si se le requiere directamente.

ENCUADRE

Establecer normas y procedimientos de trabajo no implica un verdadero compromiso para el alumno; ya que su propia heterogeneidad, nivel académico, inconstancia en la asistencia y desconocimiento del contenido de la asignatura le inclinan a aceptar sin cortapisas los métodos de enseñanza y el sistema de evaluación propuestos por el profesor.

DESARROLLO DEL PROCESO

Es aquí donde empiezan a surgir los verdaderos obstáculos a la labor académica; por el momento me conformo con enunciarlos:

Resistencias, agresividad, mutismo, irregularidad en la asistencia, proyecciones, transferencias, apatía, ignorancia hipersensibilidad, actitud prepotente frente a los conocimientos no técnicos, sumisión en complicidad, actitud superpoco y rígida respecto al desarrollo del programa. Parece que existe un par antagónico que se descubre en el deseo gru-

pal, una lucha por trasladar y reproducir las condiciones de aprendizaje y las conductas estereotipadas de las clases que reciben en las áreas científico-técnicas o el manifiesto interés por salir del sistema convencional:

"Pues yo diría que las materias de humanidades tienen importancia, pero estas materias se deberían dar en el bachillerato, porque en lo personal quita algo de tiempo que podría dedicar a otras materias, yo en la lectura de libros de tipo humanista es muy poco mi interés y soy lento - en ese tipo de lecturas; estas materias se deberían dar en el bachillerato porque no sólo el ingeniero necesita ese tipo de materias, sino todos los que estudian; aquí se pierde el interés, porque uno espera materias de tipo técnico y nos dan sociohumanísticas..."

"Estas materias son una forma de salir de la monotonía exacta de las matemáticas, haciéndome reflexionar sobre los demás y sobre mí mismo, no como robot que aprende cosas, sino como persona".

"A lo largo de la carrera mientras algunos maestros nos tratan de mecanizar, es necesario un escape para ser nosotros mismos, con nuestras ideas, pensamientos, responsabilidades y obligaciones en materias que -- nos harán poner los pies en la tierra (en nuestras necesidades propias y del país) como éstas, no porque nos metan ideas de salvadores del mundo, sino porque nos enseñan a comunicarnos con nosotros mismos y con nuestros semejantes".

"Mi desarrollo académico y profesional no es ampliamente beneficiado por las humanidades, porque de hecho en el futuro podría yo contratar a una persona para que se encargara de los asuntos sociales y yo me dedicaría al diseño de instrumentos..."

Se percibe también en el discurso del alumno una represión no introyectada aún, por ser en su mayoría alumnos de primeros semestres; parece como si anduvieran buscando pretexto para traducir su inconformidad unos, su peculiaridad otros:

"A los ingenieros nos molesta que siempre nos digan que debemos tener cuidado con las faltas de ortografía, para el caso es igual nosotros hacemos matemáticas, no clases de español y de ortografía".

Las materias de humanidades son importantes para "sacar de la mala imagen que se tiene de un ingeniero de seriedad y alejamiento de estas materias".

"En lo que se refiere al aspecto académico considero que estas materias representan un compás de descanso y relajamiento ante el panorama sumamente cansado y tedioso de otras materias..."

"...Un caso típico en la mayoría de los estudiantes de ingeniería, sólo tienen interés en aquellas cosas que les van a servir para su carrera o que necesitan en el momento".

"...Yo siento que en ingeniería pensamos que como no tenemos que estar relacionados con lo que respecta a humanidades no le hacemos caso". "No nos interesa escribir bien, porque creemos que sólo vamos a utilizar números en la vida profesional".

"Considero que los alumnos de ingeniería se olvidan por completo del mundo donde viven, es decir de lo que está pasando en el mundo, en México y por qué no, hasta de su familia. Creo que es uno de los problemas que los alumnos de ingeniería debemos enfrentar; sentirnos parte de la sociedad con la que interactuamos, porque en la medida que acabamos

con el problema, se podrán enfrentar mejor los problemas de aplicación ingenieril". "Me he fijado que algunos compañeros (as) sólo se preocupan por la escuela y de lo que pasa en el mundo actual no".

"Si yo fuera profesor de redacción sería tonto no saber redactar, pero no lo soy, con saber expresarme es suficiente".

"A los alumnos de Ingeniería no nos interesa lo que no se relacione con nuestra carrera" "...nos falta tiempo para corregir las fallas de redacción".

"La mayoría de los alumnos de ingeniería nos preocupamos más por saber y tener claro los significados técnicos de las palabras, olvidando por completo que tenemos que utilizar más palabras no técnicas, que en la mayoría de las veces no conocemos su significado ni su escritura".

Hay un aspecto que para mí, merece especial mención y que se intuye en el discurso latente del alumno, apoyado por algunas palabras o conceptos claves: es la desvinculación que el estudiante percibe de sí mismo con el contexto, un entorno individual, social y grupal que experimenta como ajeno y al que quiere aferrarse a través de la "cultura", de las "humanidades", una vida académica que para mi gusto carece de -- equilibrio y de recompensas emocionales. Un proceso de escisión entre -- lo intelectual y lo efectivo; una renuncia que puede aportar elementos para una posterior reflexión teórica.

EVALUACION

Lejos de mi intención de clasificar los tipos de evaluación del -- proceso de enseñanza; por el momento intento la transcripción -- un poco descriptiva, otro poco anecdótica -- de la experiencia docente y el

análisis organizado del proceso a través de un hilo conductor; las opiniones del profesor y del estudiante. Las vicisitudes de un profesor -- evaluador, el dueño de una decisión sobre si se logró o no un determinado aprendizaje, si se instauró un hábito, se confirmó o cambió una actitud, se desarrolló una actividad... son para inquietar a cualquiera, sólo que al paso de los años nos volvemos anestésicos;... listas de estudiantes-número, la incomunicación y el divorcio... los caminos que vuelven a su cauce normal: Las áreas científico-técnicas y las humanidades.

Personalmente he tratado de resolver de mil maneras el asunto: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. A las que agrego una que yo llamo efectiva para el alumno desconocido o el desertor y una evaluación objetiva para el alumno "presente", su derecho: la autoevaluación. Resultados... de nuevo el discurso del estudiante "la decisión prefiero dejársela a usted..." "Yo reconozco que no participé mucho, pero necesito la calificación para elevar mi promedio". Una serie interminable de disculpas en donde predomina la subjetividad... "Es que yo entregué todos los trabajos, aunque fuera de tiempo, pero merezco la MB". "Mis trabajos fueron de poca calidad, pero nunca falté". "Yo no entregué todos los trabajos pero siempre participaba..." "Aquí no importa la calificación sino venir para no dejar plantado a mi cuate el profesor".

En el devenir grupal como obstáculos principales considero la no posibilidad de evaluar a través de exámenes, la inseguridad para emitir un juicio autoevaluatorio y la falta de comunicación. El alumno vuelve a enfrentarse aquí a un antagonismo: odia los exámenes, pero al mismo tiempo los desea; se queja del AUTORITARISMO del profesor y cuando se le concede la oportunidad de evaluarse la declina; se siente solo a la vez que "detesta" escuchar los problemas y pláticas de sus compañeros,

menos aún acercarse espontáneamente a un grupo para interactuar porque es pérdida de tiempo.

La explicación para estos obstáculos en la enseñanza de las humanidades ha tratado de simplificarse aduciendo desde diferentes teorías (11), a un determinado producto de las características propias del insu^{mo} del sistema, un perfil de personalidad que coloca indefectiblemente al profesor de humanidades "frente a un grupo de alumnos conflictivos, resistentes y estereotipados". Martin Trow (12), llevó a cabo una investigación caracterológica de una muestra representativa de estudiantes de ingeniería en los Estados Unidos, a continuación se presenta la tabla de hallazgos esquematizada de los resultados obtenidos:

Cuadro 32

PERFIL DE ESTUDIANTES DE INGENIERIA
TABLA DE HALLAZGOS DE INVESTIGACION

<u>Segmentos del ciclo</u>	<u>Características de los estudiantes de ingeniería</u>
Fracaso anómico para existir	Fracaso ante la cuestión de admitir verdades o información Indiferencia ante decisiones fundamentales Inimaginativo No creativo
a) PERCEPCION, estrecha y empobrecida	Carreras de literatura e historia consideradas como un «disparate» Perspectivas «hábiles» limitadas Opinión instrumental de la educación Hostilidad hacia el arte y la cultura
b) IDENTIDAD, «encerrada» y estancada	Antiintrospectivo
c) INCOMPETENCIA y pérdida anticipada	Alto en lo concerniente a ganar prestigio y asegurar <i>status</i> . (Muchos estudiantes han dado clases en profundidad.)
d) No INVIERTE o ENTREGA auténtica o intensamente	Supeditado en lo concerniente a «comprar con tarjeta de crédito» o bien pagando a plazos
e) Estrategias de no-SUSPENSION y de reducción de RIESGO	Fuerte creencia en eficacia y confianza ante la máquina Negativa a ser «distráido» por asuntos no referidos a «procurar ganancias» Orientado a «la posición segura de la clase media» con una corporación bien conocida

Cuadro 32 (continuación)

f) Evitación de SALVAR LAS (más anchas) DISTANCIAS	Apreciaciones y actitudes mezquinas
g) Incapacidad para hacer un AUTOCONFIRMANTE, AUTO-TRASCENDENTE IMPACTO	Muy baja participación de los estudiantes de ingeniería en asuntos cotidianos, discusiones públicas o inquietud intelectual dentro de la escuela
h) Dominación de, o sumisión a, otras perspectivas, en una no dialéctica, negantrópica falta de SINERGIA	Alto en autoritarismo Creencia en competiciones arduas Severamente socializados como niños
i) Ninguna responsabilidad para la REGENERACION; por ende, DESINTEGRACION y falta de COMPLEJIDAD	Pobre rendimiento en materias culturales en la escuela Indiferente ante el estilo de vida De actitudes antiintelectuales (no obstante, resultados muy altos en pruebas de aptitud ante la matemática y la ingeniería. Alto I. Q.)

Fuente: «Some Implications of The Social Origins of Engineers», por Martin Trow. Conferencia leída ante la reunión anual de la Asociación Americana para el Progreso de la Ciencia, diciembre de 1958.

Igualmente Mortensen hace una reseña del resultado de sus investigaciones para llevar a cabo un estudio durante su año sabático (*), pero con profesionales de la Ingeniería en un campo muy específico. Lo curioso de este trabajo es que coincide en buena medida con las conclusiones obtenidas por Trow. Personalmente he investigado si existe algún perfil de personalidad de los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la UNAM y creo que no miento al afirmar que no existe.

Encuadrar al estudiante que ingresa a nuestros cursos, ponerle rótulos en nombre de algunas teorías del desarrollo vocacional o de inves

* Ver anexo I.

estigaciones experimentales (peor aún ajenas a nuestro contexto) con muestras de alumnos muy reducidas, me parece más criticable y subjetivo que los mismos resultados que hemos encontrado. Y por otra parte, aceptando que realmente "El trabajo representa la sublimación de los impulsos infantiles en el sentido más amplio del término en comportamientos socialmente aceptados y que el esquema individual de necesidades es determinado en los seis primeros años, aunque puede ser modificado un tanto en el transcurso de toda la vida" (13), Esto no nos da derecho a "estandarizar" nuestras entradas, ni a ignorar la historia de cada sujeto (ECRO), tampoco nos permite suponer que no suceda lo mismo en el resto de las carreras académicas; todos hemos escuchado o constatado los casos de humanistas que seleccionan su profesión por motivos no muy claros, y me atrevo a citarlos porque son ellos los que más satanizan las áreas científico-técnicas.

Descartando pues esta hipótesis y consciente de la importancia de conocer los motivos y características psicosexuales por las que atraviesan nuestros estudiantes, yo me inclino más a creer que si el alumno se incorpora a la institución con ciertas deficiencias o prejuicios; éstas se agudizan o permanecen a través del proceso educativo que se concibe únicamente como un periodo de "instrucción". Y es precisamente en dicho aspecto que se pretende reflexionar y formular alternativas para no sólo lograr una explicación teórica aceptable de nuestro acontecer docente; sino un criterio pedagógico que permita en primera instancia prevenir los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Enfrentar y abordar adecuadamente las fases por las que transita el grupo y manejar la dinámica escolar en beneficio del aprendizaje. Lo que expresa la necesidad de establecer los principios y criterios para la conformación de un modelo de docencia, cuya solidez teórica y flexibilidad operativa contribuyan a un cambio cualitativo en la instrumentación del programa y cursos de las asignaturas que se imparten en el Departamento de materias sociohumanísticas.

B
i
b
l
i
o
g
r
á
f
i
c
a
s

R
e
f
e
r
e
n
c
i
a
s

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Mendes de Campos, Luis Henrique. Los métodos activos en la enseñanza, 15-16.
- 2) Palmade, Guy. Les Methodes en Pedagogie. Press Universitaires de France en Mendes de Campos Luis Henrique op. cit, 17
- 3) Mendes de Campos, Luis Henrique op. cit, 19-20
- 4) Moreno Salvador. La educación centrada en la persona, 41-47.
- 5) Bragdon Cabral, Paloma. Las técnicas de redacción en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, 56
- 6) Arredondo, Martiniano. Notas para un modelo de docencia, 3-27
- 7) Iturralde, Manuel. Edificio Principal, 4 en Puros Cuentos, 4.
- 8) Sánchez Alarcón, Miguel Angel, Semestre 85-I. Materias Técnicas del Aprendizaje y la Disertación.
- 9) Anónimo. Reflexiones personales en Puros Cuentos # 4,3.
- 10) Hugo. Integralito, en Puros Cuentos # 4,4.
- 11) Tolbert, A. Técnicas de asesoramiento en orientación profesional, 70-76.
- 12) Trow, Martin. Some Implications of the Social Origins of Engineers en Hampden-Turner Charles. El hombre radical, 405-406.
- 13) Tolbert, A. op. cit, 70.

C
a
p
í
t
u
l
o

000

"Una lectura de lo grupal exige - una mirada fluctuante entre diver sos niveles de análisis y una articulación de diversos códigos de lectura (instrumentos conceptuales)".

Rodolfo Bohoslavsky

III. Fundamentos Psicopedagógicos: Bases para el análisis e interpretación de los factores que afectan el proceso de enseñanza de las materias humanísticas

Para la integración del marco teórico de referencia quisiera precisar algunos aspectos y justificar su selección, así como su estructura. Aludir a una concepción del campo docente, del acto pedagógico requiere una sustentación que opere (esto es, funcione como un analizador de la dinámica escolar), que me permita a mí, investigador o profesor del área de materias humanísticas, hacer la lectura de una realidad que al ser ejercida y experimentada por otros profesionales del mismo campo conserve hechos y aún matices que lo anclen a una realidad académica; pero que a la vez invite a una re-lectura vía la teorización, una hipotetización del fenómeno educativo para profundizar en él. Un camino de menos "apariencia"; la búsqueda de las esencias que contribuyan a partir de algunas teorías, métodos y técnicas a conformar un modelo valioso: no por su proposición teórica de vanguardia, sino por su incorporación y adaptación a un problema y contexto particular.

El desarrollo que expongo enseguida no es por consiguiente una descripción histórica y cronológica, no es un tratado científico y mucho -- menos un método para instrumentar opciones paralelas al método tradicional. Es más bien un intento de sistematizar lógica y didácticamente con-

ceptos de carácter psicopedagógico que aporten la materia prima para estructurar una propuesta, en el más ambicioso de los casos, un modelo de docencia para las asignaturas sociohumanísticas.

Propongo entonces apoyarme en cuatro enfoques de grupo, centrados en la Teoría Psicoanalítica; ya como sustento, ya como única alternativa para algunos momentos del trabajo: Análisis Institucional, Grupos de Formación, Grupo Operativo y por último Pedagogía Autogestionaria. El desarrollo de este marco tiene por objeto fundamentar secuentemente cada uno de los apartados de esta tesis.

Definir aquí el tipo de investigación que se realiza (documental, descriptiva y de campo) apunta obligadamente al estudio de lo grupal como un proceso dinámico, una didáctica que genera cambios constantes; sólo que el deseo propio de "captar" esta dinámica, de atraparla para su estudio y abstracción, le impone la pérdida, o mejor, la fijación de una parte de su energía que únicamente volverá a circular con el devenir del grupo...

3.1 Los grupos de Formación; situación límite de la Institución.

Pensé iniciar este capítulo refiriéndome a algunos aspectos muy concretos de los seminarios "Analíticos de Formación" porque es a partir de ellos que se promueve y aprovecha un espacio que permite explorar los elementos psíquicos "Imaginarios" y "Simbólicos" de lo grupal. Estos Seminarios funcionan como una aplicación de la Teoría Psicoanalítica a los fenómenos grupales. Desde estas Formaciones el propósito fundamental del trabajo de grupos es "Una movilización, en los sujetos, de los procesos psíquicos "Primarios", en particular de las pulsiones que han permanecido en estado de éxtasis, y sin reestructuraciones consecu-

tivas en la economía psíquica..." (1). Esta actividad formativa es practicada por psicoanalistas y hay que subrayar que es diferente de la enseñanza, ya que ésta última se refiere regularmente a los procesos psíquicos "secundarios" (formas de pensamiento, actividades psicomotrices, etc). Desde esta óptica es importante definir a la enseñanza como intercambio de informaciones, confrontación de experiencias, guías para el trabajo personal y cuestionamientos sistemáticos. Los aprendizajes consisten en conocimientos o técnicas, pero no siempre son complementados con una dimensión del ser en el saber, ser en el sentir consigo mismo y con los demás. La enseñanza debería concebirse como una unidad -- formación-información; un propósito o meta que instaure al educando como centro de la actividad realmente. Hasta aquí se puede proponer una integración del acto docente, procurando objetiva y conscientemente trabajar en los niveles "secundarios" ya mencionados, al mismo tiempo que -- extraer del planteamiento de la Teoría de grupos Analíticos de Formación, todos aquellos elementos que contribuyan al esclarecimiento de los procesos y funciones que se observan en el grupo escolar dentro de una institución. Esto es, recorrer con un criterio pedagógico una formulación teórica que permita acercarnos a los procesos psíquicos "primarios" con fines de conocimiento y posible establecimiento de hipótesis. La -- comprensión de lo "latente", de las resistencias que impiden el conocimiento y manejo de la dinámica grupal.

Rene Käes se refiere concretamente al significado de la experiencia formativa, subrayando que su originalidad consiste en "... introducir a los participantes a una dimensión del inconsciente diferente de la interacción del pasado infantil y del presente individual. Les permite aprehender, en una situación concreta común, la interacción entre muchos --- inconscientes semejantes (El inconsciente es siempre el mismo), aunque pertenecientes a organizaciones psíquicas diferentes" (2). Esta posibilidad de los Grupos de Formación es de gran importancia respecto a los gru

pos de enseñanza, en donde por lo regular (sobre todo en los grupos que cursan materias sociohumanísticas dentro de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México), como ya se mencionó, se trabaja con los procesos psíquicos "secundarios" y se instrumentan las informaciones, los materiales didácticos, los métodos y las técnicas con un esquematismo predeterminado y con una rigidez; lo que favorece - la organización de mecanismos de defensa del yo, levantándose una barrera que impide el surgimiento del inconsciente.

Incorporar el concepto de Formación como la búsqueda y promoción de un método y técnicas que permitan a los estudiantes mayor libertad para ser ellos mismos, sin estereotipias y pantallas intermediarias.

"No omisión" y "Abstinencia" (3), son las dos reglas psicoanalíticas fundamentales que sustentan las técnicas en los Grupos de Formación y se centran en la interpretación de la resistencia y la transferencia. Los Grupos de Formación aportan un modelo particular para la intervención de tipo psicoanalítica dentro de las organizaciones y las instituciones; la pregunta que inquieta es ¿cómo un pedagogo o un docente pueden aspirar a favorecer este trabajo de Formación desde una perspectiva no psicoanalítica?... lo menciono como un punto que espero poder dilucidar posteriormente.

Cómo se van desarrollando los Grupos de Formación y cuál es su interés, en qué se relacionan con el proceso de enseñanza escolar: "En relación con los seminarios existe una "oferta" y una "demanda" que se presentan como una actividad de Formación, que en ellos opera un deseo determinado y que en ellos también, se efectúa un cierto tipo de trabajo" (4), saltan a la vista las coincidencias con los grupos escolares; pero nuevamente la escisión, un espacio teórico-técnico, que impide la coincidencia total: Dice Kāes "...mi propósito es del de discernir en

la práctica de los Seminarios de Formación, cuáles son las condiciones que posibilitan un trabajo de escucha, de análisis y de interpretación psicoanalítica" (5).

Con quiénes y en dónde se ubican estos Grupos de Formación; para mi modo de ver es en este punto que aparece más fuertemente descrita - la poca "operatividad" de este enfoque en un terreno educativo. Los -- Grupos de Formación según señala Kâes (6), se pueden instalar dentro - de una institución como una práctica social de Formación en donde se - formula la oferta de la propia institución, acorde con su "razón so--- cial" y el grupo se constituye como identificado con el deseo de ella, con lo que pasa a representar la demanda. En el caso de la Universidad, su oferta es de formación académica, intelectual y la respuesta son -- los alumnos que deseen ser formados académica y profesionalmente con lo que comparten doblemente: Una ideología, un proyecto y una identidad.

La institución articula así en una relación social la oferta y la demanda de "...objetos capturados en una fantasía" (7).

La fase complementaria del Seminario como caso particular de Seminario-Situación a través de una labor específica que define las relaciones concretas de elementos organizados con un propósito y que puede determinar las condiciones necesarias para el desarrollo de un trabajo: el análisis e interpretación psicoanalítica. El peligro real desde esta perspectiva consiste en quedar atrapado en la íntima relación de los -- dos aspectos del Seminario, entendiéndolos "...como la realización de la fantasía que lo instituye en la situación, o la situación como la - elaboración del aspecto defensivo de la fantasía de lo instituyente" (8). El Seminario de Formación-Situación sólo rescata su valor si es - capaz de elaborar e interpretar el deseo del "otro grande" y reconocer su propio deseo como una manifestación libre y autogestiva.

Cabe en este apartado referirse someramente a la estructura fundamental de los Seminarios de Formación; ya que ésto permite ubicar la función docente dentro de los grupos de enseñanza y aporta algunos critérios metodológicos que podrían "acercar" los niveles de información y -- formación pedagógica.

Existen tres elementos que definen la estructura, articulación y características del Grupo de Formación (9):

A.- Entendido como una institución-promotor que define la práctica social de Formación y posee una estructura jurídica propia o emana de ella; manifiesta un objetivo ideológico y pueda actuar:

- a.1 Ofreciendo un Seminario a la institución.
- a.2 Recibiendo la demanda de parte de la institución para organizar un Seminario.

B.- Se concibe como el organizador del Seminario, instrumenta y opera el sistema de oferta-demanda.

C.- Es el solicitante del bien o servicio (Formación) a la insti¹ tución. Integrante del grupo que se irá conformando:

- c.1 Es el caso del individuo que formula su demanda directa y autc determinada.
- c.2 Aquí la demanda es indirecta y heterodeterminada.

La dimensión ideológica se manifiesta abiertamente en el elemento A, aunque también es transmitida velada o abiertamente por el elemento B, no hay que olvidar pues que la dimensión ideológica es extensiva de la vida social a las instituciones y consecuentemente a los grupos. En

síntesis podría decirse que A y B están identificados, B y C determinados o enfrentados; y en esta dinámica los espacios se aprovechan, se -- planean, se elaboran, se modifican, se hacen creativos o se destruyen de acuerdo al devenir o a la dialéctica sujeto-historia.

Considero que es el elemento B, que para fines de mi investigación yo denominarla profesor o coordinador, aquel que potencialmente - puede tomar conciencia de su función de representante de lo instituido, que proyecta inconscientemente a través de su autoridad, y modifi-- carla en beneficio de lo instituyente, evitando el rechazo consecuente a una relación asimétrica y complementaria de "oferta" y "demanda" que desde el primer momento constituye el Seminario. A continuación mencio-- no algunos criterios que de ser rescatados por el profesor o coordina-- dor, contribuirán en el aspecto psicopedagógico a un mejor aprendizaje y a la elaboración no sólo cognitiva, sino emocional de la dinámica en el salón de clases, según la propuesta de Rene Käs (10).

El profesor o coordinador debe:

* Realizar un trabajo de Escucha, para reconocer el deseo y el inconsciente personal y del grupo. Es decir, oír en el discurso mani-- fiesto de los miembros del grupo, en el material y los fenómenos a él ligados, el contenido latente del discurso.

* Trabajar el duelo que necesita superarse respecto a la "omni-- potencia" y la "autonomía".

* Co-reconocer la delimitación de la ideología, como elabora-- ción social propia de la fantasía.

* Plantear y responder sobre la significación y el origen del estilo de existencia de la institución y del profesor o coordinador.

* Trabajar en común con el grupo el "Enfrentamiento Edípico" y el

acceso a una autonomía personal relativa al acceso a la historicidad.

Ya para concluir quiero referirme particularmente a la posibilidad de llevar a cabo un trabajo pedagógico capaz de lograr como propósito fundamental: "...la recuperación y la simbolización de aquello que en la institución y en la situación lleva la marca de un deseo instituyente, pero que aparece en primer lugar — y reaparece sin duda constantemente — como un dato absoluto, instituido desde siempre e -- intemporal" (11). Podría concluirse por lo tanto que la actividad pedagógica instrumentada a través no sólo de los contenidos, habilidades y destrezas profesionales; sino también de la observación, registro e interpretación, sería capaz de orientar un proyecto de Formación Educativa. El Seminario de Formación se concibe paralelamente como una alternativa para investigar los elementos psíquicos, "imaginarios" y --- "simbólicos" de la propia institución.

Se ha destacado este último aspecto dado que se imponía señalar - el carácter específico de los Grupos de Formación, cuyo funcionamiento está supeditado a la "No realización del deseo del instituyente en la situación... la situación sólo constituye un lugar y un momento de formación de crecimiento y de superación en la medida en que implica un -- límite para su realización" (12).

Hasta aquí queda claro que los Grupos de Formación con todos los supuestos que postulan, con su teoría y con sus métodos implican necesariamente un trabajo psicoanalítico de interpretación, develamiento del inconsciente grupal, manejo de resistencias y transferencias, etc., que está indicando la posibilidad de un marco teórico imprescindible para la comprensión (pero no así la operatividad), la generalización y su extensión como un método didáctico susceptible de instrumentarse. Quiero decir, que funciona mucho mejor como un marco referencial-experiencial,

que como un modo de abordar la cotidiana labor docente. Otro punto que hay que destacar es la "Situación Límite": experiencia valiosa y quizás analizador potencial del discurso del explotado. El intento entre-capturado en un tiempo y en un espacio de concientizar al individuo; adentrándolo en la re-lectura de su propia realidad, pero al cabo promotor de -- una pureza lingüística fugaz: el descubrimiento y la retirada... ¡Situación Límite de la Institución!

Resulta verdaderamente difícil transitar a otro ámbito; tal y como si moverse intelectualmente pudiera no tener peso... Una transición lo menos brusca del terreno de los Grupos de Formación, de una teoría y sus hipótesis, de un propósito bien definido a una realidad tal vez no menos sencilla, pero si más apremiante: la realidad educativa y como corolario su actividad sistemática y guiada a través de la escuela; esto es, una situación cuyos límites se van ampliando hasta ser proyectados a su inicial entorno: la historia, la cultura y la sociedad.

Yo diría una situación a la que está por demás considerarle sus periferias, antes bien, hay que fomentarle una secuencia, una relación - horizontal y vertical que permita al educando un verdadero aprendizaje, pero dentro de una concepción holística a la que será introducido y casi siempre acompañado por el profesor (como una realidad académica e institucional) dentro de este enfoque realista y actual: el fluir de la información y la formación conjugadas en un proyecto vital y profesional... lo que algunos teóricos formularon hace más de una década, como la alternativa: El Grupo Operativo en la enseñanza.

Antes de iniciar la exposición teórica de Grupo Operativo, me gustaría indicar la razón por la que me decidí a incorporarla como sustento de mi trabajo. En primer lugar el Grupo Operativo no tiene como propósito central el de provocar la "Regresión" en los participantes, ni se

detiene en el estudio exhaustivo del deseo del instituyente y la "voracidad" del monitor, observador y grupo (13). Tampoco demanda para su -- formulación y realización de una minuciosa Intervención Institucional. Considera — desde la perspectiva de Pichón Riviere — como objetivo nodular el concepto de Tarea y el requisito de centrarse en ella, con -- lo que indirectamente "Contrarresta las tendencias negativas del grupo" (14). El Grupo Operativo destaca la importancia de favorecer la "Progre-- sión" que Scherzer explicita como la superación de obstáculos "inactua-- les" proponiendo al cumplimiento y la concreción de la Tarea como el principal indicador de Éxito en la experiencia grupal (15).

Desde esta concepción teórica el análisis y la intervención se -- orientará a la unidad-grupo, lo que metodológicamente nos va acercando a una didáctica más contextuada, más funcional. Concebida a través del socio-psicoanálisis como la unidad clase-institucional que en última instancia es el lugar privilegiado de trabajo y experimentación en el -- campo de estudio que sugiere este análisis.

3.2 Psicoanálisis y Grupo Operativo: una concepción del pro-- ceso de enseñanza.

En este apartado pretendo reflexionar sobre la dinámica grupal, los métodos y técnicas didácticas que pueden apuntalar el proceso de en-- señanza, recurriendo a nociones psicoanalíticas que aunque ya se han -- abordado en lo relativo a Grupos de Formación, ahora permiten el pasaje a la Teoría y técnica de Grupo Operativa. Al respecto hay que señalar que existen métodos y técnicas grupales con muy diferente orientación -- a pesar de utilizar como punto de partida la teoría de Freud, determina-- das por el tipo de interpretación. Sin embargo, la mayoría se refieren a enfoques de tipo predominantemente psicopatológico o psicológico y sólo entre líneas o a propósito de su vinculación con el concepto de

aprendizaje (16), se refieren concretamente a la educación, a las teorías del aprendizaje o a la enseñanza escolar. Es el caso de estudiosos de la teoría de los grupos como Bion, Melaine Klein, Ezriel, Bahla, Foulkes, Käes, Dider Anzieu. También hago mención del trabajo realizado por Pichón Riviere, José Bleger y Armando Bauleo; Estos últimos de particular importancia para la fundamentación de dicho capítulo, ya que a partir de la formulación sistemática de Riviere he arribado con mayor claridad a la concepción de Bleger; quien proporciona explícitamente - elementos y principios de carácter psicopedagógico que facilitan mi intención de comprender e interpretar los obstáculos detectados para la enseñanza en el campo particular de las humanidades.

Como una introducción a la Teoría de Grupo Operativo considero necesario intentar una caracterización de la docencia y de los factores que desde el enfoque mencionado intervienen en el proceso, cómo se establece la dinámica grupal y cuáles son sus implicaciones pedagógicas.

La concepción que se tenga del proceso de docencia, su fundamentación teórica; un marco conceptual que nos permite interpretar y explicar lo que sucede cuando un individuo se somete a esta tarea por excelencia; trascender la mera instrumentación del acto didáctico: una reflexión antes y después de la actividad cotidiana, es trabajo obligado para llegar realmente a una dimensión pedagógica.

Una sencilla elaboración teórica que haga posible algunas respuestas, sobre todo por su potencialidad de reflejarse en lo concreto, es el objetivo de este apartado; como antecedente, una continuidad dentro del mismo campo teórico: El Grupo Operativo. Vuelvo a insistir en la importancia de pensar, de organizar y relacionar a partir de un enfoque homogéneo, no digo que estático, pero sí consistente. Partir de ciertos criterios y postulados encuadrándolos dentro de nuestro marco Institucio---

nal y Profesional, utilizarlos para sostener toda nuestra producción técnica, metodológica y operativa. Esto permitirá avanzar en la formulación de nuestro propio modelo pedagógico y docente.

Reconozco lo limitado de mi conocimiento sobre la Teoría de Grupo Operativo en la enseñanza, pero también el gran compromiso que como pedagoga tengo que abordar dentro de la vida académica universitaria; por ello introduzco a este punto desarrollando aspectos de aprendizaje y -- comunicación que pueden parecer muy sencillos, pero constituyen la base para la proposición de alternativas en el acercamiento a dichos procesos, una oportunidad de incorporar material de reflexión que se traduzca en beneficio para los grupos con quienes quisiera co-aprender.

CARACTERIZACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

¿Por qué iniciar este trabajo caracterizando dicho proceso? Desde el enfoque de Grupo Operativo no se puede concebir a la pedagogía más que como un acto comunicativo, una dinámica obligada que se establece entre personas en situación; es decir un proceso sistemático y orientado, pero no conducido a priori. La participación consciente en un proceso de comunicación interpersonal, la ubicación de un ser humano frente a otros seres humanos desde una concepción de alteridad y semejanza. Una posibilidad de mayor integración y perfeccionamiento en el encuentro con la realidad de los procesos y lo concreto de las cosas.

Enseñanza y aprendizaje desde nuestra teoría es, no sólo comunicación, sino a partir de ella, la indagación y actuación sobre la realidad; lograr el manejo de lo que se aprende en el campo científico y utilizarlo. Aprender es pues, hacernos cargo de nuestras potencialidades como seres humanos. En este sentido habrá que pensar la enseñanza y el aprendizaje como una lectura institucional y social, de manera que el -

que aprenda y enseña está inmerso en un macroproceso que formará parte obligada de su reflexión-acción (Pedagogía Institucional) y en este --- proceso jugará un papel fundamental la personalidad. Resultando ésta el único potenciador con que resolver la transformación y acción sobre --- nuestra realidad.

Hemos hablado de comunicación como elemento indispensable en el - proceso de enseñanza y aprendizaje y aquí está la respuesta a la cues-- tión inicial; si se concibe el aprendizaje como una interrelación en -- donde se da una modificación más o menos estable de pautas de conducta, y las conductas están en cierto sentido preformadas por la personalidad (en ocasiones cabría mejor el término estereotipadas), estaremos ante un proceso que para tener lugar demandará de comunicación y apertura. La consideración de la personalidad del individuo, sus conductas poten-- ciales y el tipo de vínculo o relación interpersonal que establece mien-- tras trabaja.

Reflejo de estos planteamientos ha sido el hecho de que todos los procedimientos pedagógicos han tendido a formar y modificar adecuadamen-- te la personalidad del estudiante.

Existen sobre el concepto de Enseñanza, dentro del Grupo Operativo una serie de formulaciones que contribuyen a perfilarla como son (17):

* La confirmación de que los sistemas educativos y pedagógicos son instituciones que se modelan en la pugna de los intereses de clases sociales y los métodos anticuados de enseñanza son instrumentos de blo-- queo y control que, en ese sentido, cubren ampliamente sus objetivos políticos, sociales e ideológicos.

* En la promoción de los aprendizajes se debe tender a moverse

hacia lo desconocido, a la indagación de lo que aún no está suficientemente elucidado. A problematizar tanto como a emplear los instrumentos para hallar soluciones y plantear vías de solución.

* Toda información debe ser incorporada o asimilada como instrumento para volver a aprender y seguir creando y resolviendo problemas del terreno científico o de la tarea que se trate.

* El conocimiento que se alcanza de un objeto es al mismo tiempo no otra cosa que una conducta del ser humano.

* Existe una disociación frecuente entre teoría y práctica, entre información y operancia, entre lo que se conoce o se dice y lo que se hace.

* El aprendizaje debe posibilitar el nivel de pensamiento (apertura de posibilidades y pérdida de estereotipias) el abandono del marco de seguridad y proyección a una corriente de posibilidades.

* En el proceso de la enseñanza y aprendizaje, las ansiedades y confusiones son ineludibles.

* En la promoción de aprendizajes en el Grupo Operativo, se debe atender a la necesidad de que estudiar se haga con rigor terminológico técnico, incluyendo el análisis semántico cuando haga falta.

Todos los criterios constituyen principios que sustentan la realización de la enseñanza y el aprendizaje dentro de un marco escolar o institucional, conforman la estructura del proceso y tienen como plataforma, como único vehículo de expresión un fenómeno de comunicación interpersonal y grupal que permite aprender a pensar, observar y escuchar;

formular hipótesis, solucionar y dinamizar la personalidad propia.

Según esta caracterización, "el aprendizaje se estructura como un proceso continuo, con oscilaciones, articulándose los momentos del enseñar y aprender que se dan en el alumno y en el docente como un todo - estructural y dinámico" (18), en un ámbito de interacción que posibilita el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo e intercambio permanente que traza una trayectoria en espiral.

Los grupos de aprendizaje son también agrupamientos sociales que se organizan en unidades a fin de adquirir mayor seguridad, conocimiento y ser más productivos; generando en su núcleo la posibilidad de estudiar y observar la red de comunicaciones, los vínculos interhumanos que hacen posible la convivencia y el estudio común, o en su defecto la --- obstaculizan o hacen imposible.

A continuación se expone una representación del proceso de espiral a que se aludió anteriormente y que, seguramente contribuirá a aclarar cómo se concibe al modelo de la estructura y función de un grupo; una construcción teórica que intenta describir, explicar y evaluar el acontecer grupal.

APRENDIZAJE Y COMUNICACION EN LA DINAMICA GRUPAL

La Teoría de Grupos Operativos pretende sustentarse en un marco psicológico con enfoque social, entendiendo a éste como ciencia de las interacciones cuyo fin se dirige a una visión integradora del hombre en situación (ubicado en aquí y ahora, pero rodeado de una circunstancia histórica y social). Esto último recibe el nombre de verticalidad y horizontalidad, conceptos que se entienden como una forma de llegar a comprender al hombre, como totalidad comunitaria y a la vez como unidad --

inserto en ella; comprender la adaptación particular de cada individuo a la sociedad y a ésta como organización en constante cambio. Para llegar a esta caracterización, a la promoción de este conocimiento y autoconocimiento se propone una didáctica basada para su correcta instrumentación en la preexistencia del ECRD (conjunto de experiencia, conocimientos y afectos con los que una persona piensa y actúa), este esquema se logra unificar mediante el trabajo grupal, desencadenando al mismo tiempo en la clase o agrupación, un esquema conceptual referencial operativo constituido por el común denominador de los esquemas que ya se tenían y se aportaron en el interior de la comunidad.

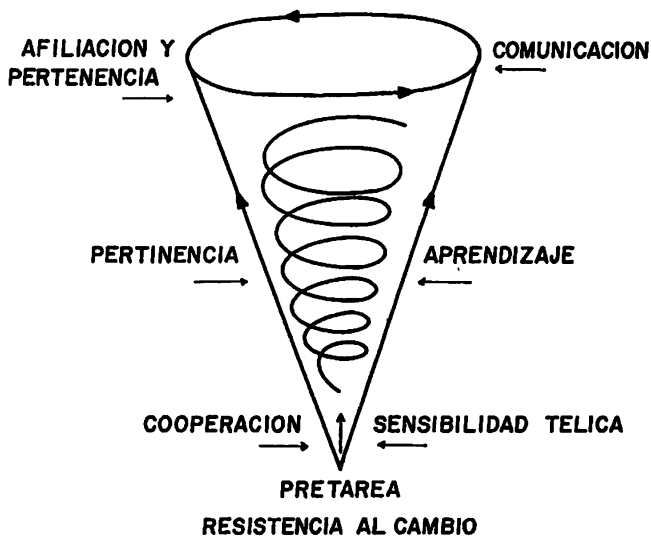
La didáctica que se propone abordar el trabajo con grupos, recibe aquí el nombre de Didáctica de núcleo básico y sustenta su actividad en el postulado de que: "La transmisión de los conceptos universales que rigen cada disciplina específica hace posible una mayor velocidad, profundidad y operatividad del conocimiento" (19), los conceptos universales son el núcleo básico y el aprendizaje utiliza un método que va de lo general a lo particular. Resultando entonces que el aprendizaje se organiza como un proceso continuo al que ya se hizo alusión; hay que subrayar el enfoque de Grupo Operativo en donde los aprendizajes se generan eminentemente en el devenir del acontecer grupal.

Llegar a comprender la estructura y función de un grupo de aprendizaje, demanda un conocimiento profundo de cómo se realiza el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles; lo que permite ubicar la posición de los individuos en la red de interacciones. "El rol y su nivel, el estatus, se ligan a los derechos, deberes e ideologías que contribuyen y hacen posible la cohesión de la unidad grupal" (20), esto es, la comunicación.

Para representar la estructura y función del proceso grupal Pichón Riviere ha construido una escala de evaluación básica, a través de la clasificación y observación sistemática de los modelos de conducta grupal -- que puede ser un punto de referencia en la clarificación de lo que comunicación y aprendizaje deben significar para la labor docente.

La escala de evaluación mencionada recibe el nombre de Cono Invertido y consiste en una representación gráfica-geométrica que permite describir, explorar y evaluar la dinámica grupal.

En este cono se representa un grupo de vectores que constituyen -- una línea de fuerza de forma espiralada, estos vectores convergen a través de la TAREA y se dirigen al cambio, al aprendizaje, para lo que deben vencer una fuerza de signo contrario que surgiendo desde la PRETAREA se opone como una resistencia a este cambio o aprendizaje.



Vectores.- Se entienden como la representación de una fuerza aplicada que implica una dirección de esta fuerza. En el cono, la fuerza está formada por los elementos del grupo que mediante su pertenencia y cooperación con la tarea les da dirección; se proyectan hacia el cambio. La línea se concibe como espiralada, porque a la vez lleva dirección hacia el cambio, soporta una fuerza opuesta que tiene que superar y esto determinará en el proceso momentos de avance y regresión que configuran la espiral[21].

Afiliación y Pertenencia.- Estos conceptos nos informan del grado de identificación que tienen los integrantes de un grupo. La primera implica el primer grado de identificación, un simple acercamiento. La pertenencia es un nivel más profundo de identificación, mayor integración que se refleja en utilizar al grupo como de referencia en relación a los otros.

Pertinencia.- Se entiende como la capacidad de los miembros del grupo para centrarse en la Tarea ya concertada, realizar acciones pertinentes para abordarla y llevarla a su idónea consecución. En breves palabras, significa superar las dificultades impuestas por la pretarea y meterse de lleno a la Tarea.

Cabe aclarar al respecto que, hablar de Tarea es para Pichón Riviere referirse a la Tarea explícita e implícita.

Explícita: En los grupos de aprendizaje se refiere a la elaboración de la información que se recibe (programas de estudio).

Implícita: Esta consiste en la elaboración de las ansiedades que pueden hacer fracasar el abordaje de la Tarea explícita, obstáculos para el conocimiento que son dados por el enfrentamiento a lo nuevo, a lo

desconocido o a una información que venga a modificar lo que ya se tenía, o una forma nueva de trabajo: un modelo nuevo de aprendizaje.

Cooperación.- Se comprende como operar con el otro para el logro de la Tarea que los reunió, se opera con el otro desde el rol que se asume en el grupo y se proyecta desde su verticalidad (singularidad dada por la historia del sujeto) y la horizontalidad del grupo, es decir a partir de las necesidades del grupo en cada circunstancia tratará -- de asignar un rol a cada persona. Para lograr la cooperación los roles asumidos deberán complementarse con los otros miembros. La cooperación se mide por el grado de eficacia transformadora de los integrantes del grupo.

Comunicación.- Dentro de este vector se comprende no sólo el contenido del mensaje, sino cómo y a quién se dirige. Puede ser verbal o preverbal, también se expresa a través de gestos.

Aprendizaje.- Se da por la integración de los miembros del grupo, se logra como una transformación de cantidad en calidad, como un cambio cualitativo en el grupo que se manifiesta mediante la resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad y formulación de proyectos capaces de trascender al nivel grupal.

En síntesis se pretende llegar a una lectura de la realidad, al aprendizaje a través de la Tarea y la disolución de resistencias gracias a una auténtica comunicación.

Sensibilidad Telica.- Moreno la ha definido como una disposición positiva o negativa para trabajar con algún miembro del grupo. Este factor configura el clima entre todos los miembros del grupo.

La adaptación al clima y la obtención del aprendizaje están interrelacionados. El individuo conforme aprehende el objeto de conocimiento y lo transforma, se transforma así mismo "...entrando en un interjuego dialéctico con el mundo en el que la síntesis que resuelve una situación dialéctica se transforma en el punto de partida o tesis de una antinomia que deberá ser resuelta en este continuo proceso en espiral" (22). En tanto se cumple este proceso, la red de comunicaciones es constantemente reajustada y es esto lo que posibilita un pensamiento dialogal -- y maduro para afrontar el cambio; es decir llegar al verdadero aprendizaje.

El ECRO también desempeña un papel fundamental, ya que en la medida que exista un "ecro grupal", se incrementa la comunicación intragrupal, de acuerdo con la teoría de la información: lo que hace posible -- que el receptor comprenda el mensaje enviado por el transmisor, mediante la codificación y decodificación, es precisamente la semejanza de -- esquemas referenciales.

En el proceso de aprendizaje y comunicación aludido, se va pasando de un lenguaje común al lenguaje científico, aspecto que no se puede descuidar atendiendo al objetivo del grupo.

Existe pues, una relación dialéctica entre los vectores de aprendizaje y comunicación; la transformación de uno, implica la del otro y dicha transformación sólo se logra en la trama vincular de interacción de los miembros.

EL GRUPO COMO MARCO DE APRENDIZAJE

Concebir el aprendizaje como una simple asimilación de conocimientos estaría invalidando el planteamiento de este trabajo; hasta aquí se

ha dejado clara la importancia del aspecto social del proceso, un proceso en el que la Tarea no debe perderse de vista, pero en el cual los aprendizajes trascienden los meros contenidos académicos y de los que se puede obtener una dimensión grupal que se traduce en:

- * Aprender a participar en el funcionamiento y organización del grupo.
- * Logro de una concordancia entre los roles grupales.
- * Aprendizaje de un rol pertinente para el abordaje del tema.
- * Aprendizaje de un rol para el aprendizaje en la dinámica grupal.
- * Aprendizaje y manejo de técnicas y teorías.
- * La adquisición de un nuevo esquema conceptual referencial para la acción (ECRO).
- * Un mejor conocimiento y comprensión del ECRO personal, como -- una vía idónea para la proyección de un ECRO grupal y profesional.

El aprendizaje grupal implica en síntesis la promoción, abordaje y transformación del conocimiento desde una perspectiva grupal, enriquecerse a través de la comunicación; valorando la importancia que tiene el aprender a interaccionar en un grupo y vincularse con los otros.

Implica también reconocer el valor de la participación y experiencias de cada uno de los miembros del grupo en la difícil tarea de ir -- develando el conocimiento, de elaborarlo desde el propio contexto y de utilizarlo como una forma privilegiada de comunicación y crecimiento personal.

Concebir el aprendizaje así, significa más profundamente, reconocer una didáctica de arranque de las motivaciones del estudiante que -- considere la parte emotiva del aprender como aspecto fundamental; ya --

que ésta condiciona las actitudes con que individuo y grupo procesan las informaciones dentro del sistema escolar. El hecho de trabajar las informaciones en el grupo, de discutir las y confrontarlas con otras informaciones, conduce al educando a una actitud de búsqueda constante y de --- contrastación permanente con su realidad.

3.3 La teoría de Grupo Operativo (Un instrumento metodológico para la detección de la problemática en la enseñanza de las humanidades).

Hablar de enseñanza nos remite a un proceso grupal que ha de planearse e instrumentarse con base en un marco teórico, una serie de postulados y supuestos que se incorporen a través de un método y que permitan paralelamente la concientización de lo que se realiza y la realización misma del rol docente, quiero decir el conocimiento del "self" del profesor y el reconocimiento de su labor como un lugar de producciones concretas.

Una necesidad de que el maestro esté en condiciones y posea los instrumentos teóricos y técnicos para evaluar su actividad, para investigarla y retroalimentarla; así como para instrumentarla y promoverla; interpretarla y movilizarla... una necesidad, insisto, que cada académico resuelve en el interior de la dinámica grupal. Pero también un deseo que inspira la búsqueda de respuestas menos inciertas, de respuestas compartidas a través de una propuesta individual, cuya validez se desprenda de su propia articulación.

Espero pues, que el desarrollo de este apartado resuelva en alguna medida las expectativas planteadas, mediante el siguiente recorrido: Concepto, propósitos, supuestos básicos, método y técnica de Grupos Operativos en la enseñanza.

El concepto de Grupo Operativo se obtiene a partir de una simple idea, la reunión de un conjunto de personas con un objeto común. Se llama Grupo Operativo aquel en el cual la explicitación de la tarea y el accionar a través de ella, permite su comprensión y su ejecución (23).

Los antecedentes de Grupo Operativo.- Según algunos autores, surge de los "Grupos para enseñar" de Wallon, cuyo propósito es el de "... proveer a los adultos responsables con los medios de lograr los insights, las comprensiones, métodos y habilidades requeridos para poder diagnosticar y resolver sus problemas individuales y de grupo, tanto como la oportunidad de remediar sus deficiencias educacionales, realizar nuevas experiencias profesionales y obtener información" (24). El Grupo Operativo es una técnica efectiva para el logro de lo anterior, ya que promueve un medio propicio en donde los integrantes del grupo cambian sus modos de relación individuales y estereotipados por formas de interrelación que enriquecen la dinámica grupal y el desarrollo de la propia personalidad. Dicha técnica fue creada por Enrique Pichón Riviere en 1945, inicialmente con la idea de capacitar a un grupo de enfermeros para el servicio de adolescentes del hospital neuropsiquiátrico de Buenos Aires (formación de operadores en el campo de la salud mental). Paulatinamente se fue extendiendo su uso en el trabajo de prevención particularmente enfocados hacia aspectos de aprendizaje y comunicación. "El propósito fundamental de la técnica es abordar a través del grupo centrado en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje y problemas personales relacionados con la tarea, con el aprendizaje" (25), destaca el carácter peculiar del Grupo Operativo por el hecho de no estar centrado en el grupo como una totalidad observable y sujeta a un trabajo eminentemente terapéutico; sino en la relación que los miembros del grupo establecen; respecto a la Tarea. Pichón Riviere señala que es esta particularidad la que originó el nombre de Grupo Operativo debido a que se gestaron en el seno de una tarea concreta. En síntesis el método se puede definir como

"un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo" (26).

En el campo de la educación, especialmente en la docencia, el Grupo Operativo tiene como tarea fundamental un tema de estudio (programa de curso unidad o sesión de clase) y mientras se desarrolla se van trabajando paralelamente aspectos técnicos y factores humanos. De manera tal que el individuo se reincorpora a la Tarea con la subjetividad que le es propia, pero con plena conciencia de ella, lo que le permite no sólo adquirir un conocimiento, sino verdaderamente realizar un aprendizaje.

Hasta aquí queda claro que dentro del Grupo Operativo como concepción y como método se tienen que considerar dos niveles; dos planos que obligatoriamente funcionan en cualquier grupo, especialmente en los grupos de enseñanza escolar; el de la información y el de la afectividad: es decir los mecanismos y las fuerzas que se producen en el interior de un conjunto de personas que se reúnen sistemáticamente en torno a un tópico de estudio.

Método y técnica de Grupo Operativo en la enseñanza, son instrumentados mediante algunos supuestos o postulados pedagógicos básicos, que considero contribuyen a apuntalar este capítulo:

* La actividad docente se realiza en función de la Tarea y los objetivos propuestos.

* En la enseñanza, el Grupo Operativo Trabaja sobre un tema de estudio dado, pero simultáneamente se va formando en el abordaje, estudio y solución de los problemas y conflictos humanos y técnicos que van apareciendo en relación a la Tarea.

* El grupo Operativo organiza la enseñanza como un proceso dinámico.

mico que relativiza los roles y los aprendizajes estereotipados, al promover formas de enseñanza y aprendizaje recíprocos.

* En la enseñanza y el aprendizaje dentro del Grupo Operativo se transmite información, pero también se busca prioritariamente la incorporación y manejo de instrumentos de investigación por parte de los integrantes del grupo.

* El profesor juega un rol de coordinador, cuyo trabajo consiste en colaborar y co-pensar con los estudiantes, apoyado por los recursos - didácticos.

* El Grupo Operativo problematiza no sólo la actividad académica, sino la docencia misma, al procurarla como su propio objeto de estudio; explicitando las dificultades y conflictos que la perturban, bloquean o distorsionan.

* La adopción de este método, obliga a un replanteamiento de la didáctica tradicional.

* En el Grupo Operativo se estudia e investiga la enseñanza misma dentro de un marco institucional de libertad.

* El aprendizaje se concibe como una espiral dialéctica, en donde la información se asimila e incorpora como una estrategia para volver a aprender y continuar creando y resolviendo problemas en todos los ámbitos de la vida humana.

* La función docente desplegada dentro de un enfoque de Grupo -- Operativo demanda del profesor triple actividad y por lo tanto de una -- triple capacidad y responsabilidad; el dominio del tema, el "reconocer" la emotividad en el grupo y la posibilidad de tomar distancia del propio proceso docente para investigarlo, evaluarlo y retroalimentarlo.

Este último apartado abarca un amplio espectro; una gama de habilidades, actitudes y conocimientos que puedan operativizarse, conjugando la teoría y la práctica, el método y las técnicas en un mosaico de acti-

vidades que conformen un proyecto pedagógico eficaz y trascendente.

El método de Grupo Operativo, conceptualizado como un sistema de principios y normas que permiten alcanzar un objetivo puede estructurarse dentro del campo de la enseñanza a partir de elementos que intentaré abstraer del planteamiento teórico que ofrecen Pichón Riviere y Bleger. Los aspectos que me propongo desarrollar permitirán conocer los conceptos básicos de la teoría, los niveles de expresión dentro de la dinámica grupal, los momentos por los que atraviesa el grupo, la categorización de los fenómenos grupales, los roles y las instancias del trabajo grupal.

Un marco teórico-metodológico que sostenga el análisis y la interpretación que se llevará a cabo dentro del campo más concreto de la enseñanza de las humanidades en la Facultad de Ingeniería.

Como una introducción a los puntos mencionados considero necesario definir el concepto de aprendizaje que enfocado desde el Grupo Operativo cobra una nueva dimensión y hace posible la caracterización de la enseñanza como un proceso dinámico sólo capaz de ser instrumentado mediante una "didáctica de núcleo básico" (27), cuyas características se definirán operativamente. Aprendizaje se concibe como una lectura de la realidad social, un proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla (28). Una aprehensión del objeto de conocimiento y su transformación, gracias a la cual el sujeto mismo se resignifica participando en "...un interjuego dialéctico en el mundo en el que la síntesis que resuelve una situación dialéctica se transforma en el punto inicial o tesis de una antinomia que deberá ser resuelta en este continuo proceso en espiral" (29).

Para Bleger aprendizaje es "...la modificación más o menos estable

de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones en el ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan..." (30). "El conocimiento que se alcanza de un objeto, es al mismo tiempo no otra cosa que una conducta del ser humano" (31), por lo consiguiente estamos hablando de un cambio como sinónimo de aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje implica un abandono — no siempre consciente — de las formas habituales de ver el mundo y una transformación de nuestra experiencia; una dinámica de pensamiento y afectividad que demanda reestructuraciones cognoscitivas, cambios de actitud o desarrollo de nuevas habilidades.

Implica también desde el enfoque de Grupo Operativo, compromiso, riesgo y libertad, una actividad creativa y valerosa; la posibilidad del fracaso y el reconocimiento de la ignorancia... Un enriquecimiento de la personalidad y el desarrollo trascendente de un diálogo grupal... El aprendizaje concebido como cambio, como diálogo y como proyecto a través de la TAREA.

El Grupo Operativo se propone promover el aprendizaje (el cambio), facilitar el abordaje del conocimiento centrándose en la TAREA, entendida como el propósito fundamental que reúne a determinado número de individuos.

Este propósito ha de alcanzarse mediante el aprendizaje de nuevas pautas de conducta, nuevas formas de interacción, estrategias, técnicas y tácticas para dinamizar y desentrañar el sentido, los significados de la realidad percibida y las fantasías adoptadas. Se estudian no sólo -- los contenidos manifiestos que vendrían a ser la TAREA explícita; sino los obstáculos que en lo individual y en lo grupal despiertan dichos contenidos; obstáculos y mecanismos de defensa vendrían a confluír en la manifestación inconsciente de un miedo al cambio, a un reconocimiento -

inicialmente difícil y doloroso, en virtud del tipo de adquisición de conocimientos a que se nos ha acostumbrado, pero finalmente el trabajo y la elaboración de estos miedos conlleva a la certeza del placer, el principio del placer en el aprendizaje y el surgimiento de fenómenos psíquicos inconscientes en el terreno de la conciencia.

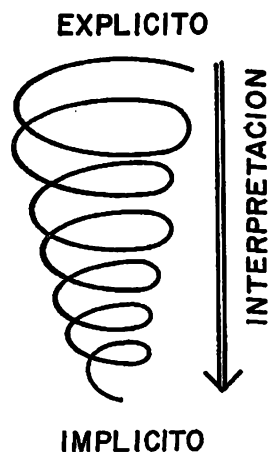
La educación entendida como el desarrollo armónico de la personalidad, encuentra en esta teoría un vehículo de realización; ya que a través del Grupo Operativo se pretende una mayor integración del yo, la desmistificación del rol docente y una estructura adecuada a la función superyoica, factores que entre otros contribuyen al desarrollo integral del individuo.

Conceptos básicos de la teoría de Grupo Operativo. - Se considera imprescindible para la comprensión e instrumentación del método, el concepto de TAREA que ya ha sido aclarado como el punto nodular del enfoque operativo. Alrededor de dicho núcleo habrá de construirse una historia cuyos datos serán aportados por todos y cada uno de los integrantes del grupo, el concepto de ECRO, así como el de transversalidad y horizontalidad son acuñados como una realidad contextual y temporal; como circunstancia y situación que trastocan el devenir grupal y conforman una espiral dialéctica en la que el individuo afecta y se ve afectado por la TAREA.

Concebir el aprendizaje como la TAREA por excelencia dentro de los grupos de enseñanza, remite al concepto de cambio y como su motivación obligada la resistencia y el miedo; resistencia al cambio que se expresa en conductas manifiestas y actitudes que obstaculizan el aprendizaje.

La elaboración de las resistencias dentro del Grupo Operativo se hace posible a través del emergente que traduce en palabras o en hechos

los impedimentos para el abordaje de la TAREA y su introyección como un objeto positivo y funcional; es decir el encargado de formular y emitir los mensajes, comunicados que el coordinador del grupo tendrá que interpretar y estructurar a su vez como una serie de hipótesis que el mismo grupo se encargará de validar: interpretación pues es otro concepto clave dentro de la teoría. Si las hipótesis sugeridas por el coordinador como obstáculos para el aprendizaje, para el verdadero accionar sobre la TAREA, son acertadas; se podrá atender a lo que Pichón Riviere reconoce como punto de urgencia (cortes frente a la tarea), cuyo señalamiento permite reconocer la fuente de las resistencias y trabajar sobre --- ellas para reducir la dificultad respecto a la TAREA (32). Como último punto de referencia el concepto de "Gestaltung" que se traduce como --- "Estructurando" y constituye la cristalización del método y el alcance del propósito de los Grupos Operativos; la ruptura del obstáculo epistemológico, la iniciación del proceso de cambio, el pasaje de lo explícito a lo implícito que se logra mediante "...ese estructurando" que tiene el sentido de un circuito siempre abierto" (33), lo que nos coloca ante la representación gráfica del como invertido que significa paralelamente la operación correctora y la espiral dialéctica del aprendizaje surgido de la TAREA (34).



Niveles de expresión dentro de la dinámica grupal.- Retomando el punto anterior hay que señalar dos aspectos básicos de la teoría de Grupo Operativo: los niveles de lo latente y lo manifiesto, lo explícito y lo implícito, lo consciente y lo inconsciente; todos ellos sinónimos que tratan de poner de relieve las formas de abordar y de evadir el trabajo grupal, el factor humano que da sentido a la TAREA y que hace posible el cambio como aprendizaje promovido y adquirido. "Hacer consciente lo inconsciente" la actividad que permite reconocer a partir del estudio de un tema concreto, de una actividad explícita y consciente como "...surgen cierto tipo de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos" (35).

Lo básico es que en lo explícito de la realización de la TAREA o del tratamiento del tema se van a expresar las diferentes instancias de la personalidad del individuo, lo que contribuirá a un esfuerzo de transcendencia por parte del coordinador y del grupo: la investigación del cómo y el por qué en la dimensión del trabajo grupal, sin por ello descuidar el qué, objeto de estudio técnico o científico que da origen al conocimiento y desarrollo personal mediante del establecimiento de vínculos y relaciones interpersonales.

Momentos por los que atraviesa el grupo.- La resistencia al cambio que se manifiesta a través de diversos mecanismos de defensa contra los miedos básicos surgidos de la dinámica operativa en el grupo; es decir de la necesidad de reaccionar ante el estímulo epistémico, de una proyección personal presente y prospectiva que se objetiviza como un --- principio activo; un accionar dirigido a la TAREA en común cuya investigación permite, a partir de la observación sistemática, la caracterización de los momentos que se atraviesan en ese movimiento espiralado que integra el aprendizaje grupal.

El aprendizaje es un proceso conformado por diferentes momentos difíciles de identificar; ya que no se dan fragmentados, sino como un sistema; la confluencia y alternancia del tiempo y del espacio que fluyen a través de diferentes manifestaciones. La estructura del proceso enseñanza y aprendizaje no es algo estático, sin embargo en ocasiones se estereotipa provocando un estancamiento y el bloqueo en la realización de la Tarea.

"Cada momento de este proceso implica una estructura de conducta, o un rol asumidos por el grupo o algunos de sus miembros; los mismos -- pueden ser reducidos a ocho en sus formas típicas" (36).

1. Momento paranoide.- En él se experimenta el objeto de conocimiento como peligroso, lo que despierta una actitud de desconfianza, hostilidad y la producción de cierta ansiedad.
2. Momento fóbico.- Se produce una actitud de evitación del objeto de conocimiento, se pone distancia de por medio.
3. Momento contrafóbico.- Se agrede al objeto de conocimiento, atacándolo o ridiculizándolo.
4. Momento obsesivo.- En él se pretende controlar e inmovilizar al objeto de conocimiento manteniéndolo a distancia a través del ritual y la esteriotipia del ECRO o controlándolo mediante preguntas.
5. Momento confusional.- Se observa un fracaso de los mecanismos de defensa y se arriba a una situación en que se confunde el yo y el objeto de conocimiento, así como sus diferentes aspectos, los cuales son imposibles de discriminar.

6. Momento esquizoide.- Consiste en la organización más o menos estable de la evitación fóbica, se estabiliza la distancia - del objeto de conocimiento al replegarse sobre los objetos internos.
7. Momento depresivo.- Se introyectan diversos aspectos del objeto de conocimiento y se tratan de elaborar.
8. Momento epileptoide.- Se planta frente al objeto para destruirlo.

En el pasaje por estos momentos puede verse una coincidencia con el Método Psicoanalítico, en el que también en las primeras fases se organiza la resistencia para impedir que el inconsciente se exprese por ninguna vía.

El bloqueo en el aprendizaje puede interpretarse como un mecanismo por el cual queda atrapado algún aspecto de la realidad en el inconsciente provocando una sobrecatexia que se traduce en angustia, en ansiedad.

Cada participante del grupo tiene una tendencia o inclinación particular hacia el desempeño de roles para asumir diferentes momentos del proceso, lo que dentro del funcionamiento del Grupo Operativo constituye un acierto: "En otros términos, con los roles individuales se rehace en el grupo el proceso total del aprendizaje, teniendo en cuenta que -- cada integrante puede asumir funcionalmente roles distintos, según el tema, según los momentos o niveles del aprendizaje" (37).

Técnica del Grupo Operativo.- ¿Cómo funciona un Grupo Operativo? Para desarrollar este punto quisiera hacer referencia a dos cuestiones:

Para fines didácticos vendría bien proponer aquí una serie de pasos, un manual cuya aplicación arrojará el resultado esperado; lograr la TAREA propuesta a través del aprendizaje. Sin embargo, dentro de la teoría lo que se ofrece más que una receta es una serie de principios, postulados y criterios orientados a ofrecer los instrumentos necesarios para desarrollar un método y una técnica con base en una teoría; es decir que permite fundamentar la posibilidad de operar a través del grupo. Lo anterior aclara la poca importancia que confieren al aspecto semántico los autores de este enfoque; quienes utilizan indistintamente como sinónimos, los términos teoría, método y técnica. También quiero subrayar la importancia que el vivir la técnica del Grupo Operativo tiene para aprenderla. Mi propia experiencia es que un método de enseñanza sólo es eficaz, si se comprende y se cree en él. Sin embargo, dado el carácter de este trabajo (descriptivo y analítico) no pretendo destacar las virtudes del método, sino utilizarlo como un instrumento metodológico para la interpretación de los obstáculos psicopedagógicos en un aprendizaje específico; lo que justifica mi intento de exponer algunos principios básicos de la técnica y una descripción sucinta de la misma.

La técnica de Grupo Operativo surge como una posibilidad de elaboración y aprovechamiento de los obstáculos que aparecen en el proceso de aprendizaje. "Lo esencial es esto: que en lo explícito de la ejecución de la tarea, del tratamiento del tema se dan cierto tipo de dificultades... y grados de exigencia que aparecen como signos emergentes de lo que nosotros llamamos obstáculo epistemológico (38)" (39).

Lo que Pichón Riviere sostiene es que dicho obstáculo expresa una resistencia al cambio que se traduce en roles estereotipados, en la búsqueda de respuestas capaces de disolver la angustia que produce lo desconocido. La dificultad para abordar la TAREA, implica dos miedos básicos no sólo en el campo psicopatológico, sino también frente a la tarea

por iniciar: miedo a la pérdida y miedo al ataque. Estos miedos básicos se explican en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, como el temor a perder los instrumentos que permiten una adaptación, un ajuste al proceso escolar. El estudiante bien o mal ha introyectado su papel, el oficio de alumno lo que constituye un marco de seguridad.

En el caso de que se acepte la probabilidad de cambio, surge la necesidad de trabajar el duelo por la pérdida, con lo que aparece una nueva ansiedad que sigue interfiriendo en el abordaje operativo de la tarea.

El miedo al ataque al sentirse vulnerable, sin el instrumento habitual para afrontar una nueva situación es como una segunda reacción patológica ante el cambio. Los dos miedos caracterizados como miedo al ataque y a la pérdida son el punto medular alrededor del cual se estructura la "neurósis de aprendizaje".

El Grupo Operativo apunta el logro del aprendizaje sin temor a la pérdida, las técnicas defensivas se substituyen por las operativas en donde "...se parte generalmente de lo explícito para descubrir lo implícito con el fin de hacerlo explícito y así en un continuo movimiento espiralado" (40). Llevar al grupo a una situación de movimiento en el aprendizaje es el propósito fundamental de esta técnica. "Es en este proceso donde deberá surgir el reconocimiento de sí y del otro en el diálogo e intercambio permanente" (41).

Los componentes de dicho sistema son: La TAREA como propósito de aprendizaje, la estructura grupal y un entorno que permite la relación entre la TAREA y el grupo.

De este vínculo surgen las fantasías inconscientes orientadas por

el modelo primario del acontecer del grupo interno (42). Las fantasías individuales y grupales pueden convertirse en obstáculos o incentivos para el trabajo grupal. La detección de las fantasías inconscientes y su elaboración dialéctica constituyen la TAREA latente del grupo y un dispositivo para el desarrollo de la creatividad. "Hacer consciente lo inconsciente" aparece una vez más como la resolución dialéctica del conflicto y como el instrumento por excelencia (la construcción de una estrategia, una táctica, una técnica y una logística) para el abordaje de la realidad (43).

Observación, focalización, interpretación y elaboración conforman las actividades básicas de la técnica. Lo que se hace posible desde el terreno de lo manifiesto, en donde el criterio inicial de realidad se va transformando con base en el interjuego de esquemas y funciones que aparecen a propósito de la TAREA manifiesta.

Inicialmente la mayor responsabilidad recae en el coordinador del grupo quien ya tiene definido su rol: "Ayudar a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas... su instrumento es el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subyacente" (44).

Los integrantes del grupo por su parte serán responsables de la movilización de sus propias estereotipias con base en el reconocimiento de sus esquemas conceptuales referenciales operativos, de sus funciones o roles desempeñados con relación a la TAREA y la elaboración consciente de lo inconsciente que impide el aprendizaje.

La puesta en común de conocimientos y experiencias individuales enriquece a la TAREA y al grupo. "A mayor heterogeneidad de los miembros y mayor homogeneidad en la TAREA, mayor homogeneidad" (45).

Categorización de modelos de conducta grupal.- ¿Con qué parámetros pueden construirse las interpretaciones dentro de la dinámica grupal? Como resultado del apartado anterior se hace necesario una referencia más específica a los fenómenos grupales, cuya categorización hará más factible la labor de interpretación de los siguientes fenómenos (46):

- a) Afiliación o identificación.- Este fenómeno denota el mínimo de identificación necesario para formar parte del grupo y viene a ser como el punto de arranque de la historia de todo grupo.
- b) Pertenencia.- Conforme se va haciendo mayor la integración - al grupo aparece este fenómeno, gracias al cual, es posible elaborar una planeación y programación de trabajo.
- c) Cooperación.-Constituye un avance real, pero callado, respecto a la tarea del grupo.
Pone de manifiesto la naturaleza interdisciplinaria del Grupo Operativo y el entrecruzamiento de la horizontalidad y verticalidad en su seno.
- d) Pertinencia.- Fenómeno a través del cual el grupo se enfoca a la tarea predeterminada y se aboca a esclarecerla. La calidad de este vector "...se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y -- sus aperturas hacia un proyecto" (47).
- e) La comunicación.- Puede ser verbal o no verbal, incluye el contenido, el cómo y el quién del mensaje.

- f) El aprendizaje.- Se alcanza mediante la acumulación de información de los miembros del grupo que es elaborada y se convierte en un proceso de cambio cualitativo; lo que, como ya se indicó, hace posible la resolución de ansiedades; así como una adaptación dinámica a la realidad, creatividad, libertad, proyectos, placer, etc.
- g) El factor telé.- Definido por Moreno como "...disposición positiva o negativa a trabajar con el grupo" (48), este punto vendría a ser el equivalente al concepto de transferencia y contratransferencia dentro del enfoque psicoanalítico.
- h) El secreto grupal.- Aparece como un emergente universal dentro de la escala de evaluación de modelos de conducta grupal, se vincula al misterio familiar que bloquea la comunicación y por ende el aprendizaje; ya que independientemente de su significación real, se levanta como un sentimiento de culpabilidad compartida.
- Aunque posteriormente haré referencia a la fundamentación psicoanalítica y pedagógica de este concepto es pertinente avanzar que se trata de un fenómeno recuperado del concepto del Mito de la Horda Primitiva establecido por Freud en su obra "Psicología de las masas y análisis del yo" y trabajado por Angelo Bejarano (49).

Roles grupales.- Con fundamento en la tesis de que el grupo se estructura sobre la base de un interjuego de roles, Pichón Riviere destaca cuatro de ellos que determinan el carácter de la vida grupal: el portavoz, el chivo emisario, el líder y el saboteador. A continuación expongo brevemente sus características:

El portavoz.- Este concepto es básico para la teoría de Grupo Operativo y dentro de la dinámica grupal significa la función de denunciar el acontecer grupal, sus fantasías, ansiedades y necesidades. En Él se reúnen la horizontalidad y verticalidad del grupo, es decir la historia personal del grupo en el aquí y el proceso por el que atraviesa la totalidad de los miembros del grupo en el aquí y el ahora; la asunción de este rol es posible gracias a que en Él se articulan la fantasía inconsciente del individuo y el acontecer del grupo a que pertenece. La denuncia de lo que sucede vendría a ser como la representación de lo que experimentan todos los integrantes del grupo en un momento determinado con respecto a la TAREA.

A través de la formulación del portavoz se pueden conocer dos aspectos muy importantes: Su historia personal y su carácter horizontal como emergente (50), asumidos por diferentes personas en diferentes momentos, lo que permite como se mencionó anteriormente, su aprovechamiento para el trabajo terapéutico dentro del grupo en un momento dado, al igual que una mayor fluidez en el proceso del aprendizaje y del cambio.

El chivo emisario.- Es aquel que posibilita que el grupo deposite en Él sus aspectos negativos y atemorizantes referentes a la tarea o a la interrelación grupal; actividad que trasluce un mecanismo de segregación.

El líder.- Es el integrante del grupo que se hace depositario de los aspectos positivos enunciados como propiciadores del aprendizaje y la comunicación.

El saboteador.- Tiene gran importancia y es un líder también, el líder de los mecanismos de defensa, de las resistencias al cambio.

Volviendo al registro y elaboración del material latente y manifiesto; el observador y el coordinador deben realizar cuidadosamente su trabajo para detectar al emergente y cómo transita por los momentos temporales del grupo: apertura, desarrollo y cierre (51).

Instancias del trabajo grupal.- Una aplicación de la técnica de Grupo Operativo exige la caracterización en términos muy globales de - los procesos que le son inherentes a un grupo centrado en una actividad concreta. La TAREA, la PRE-TAREA y el PROYECTO constituyen momentos grupales que permiten organizar nuestra observación de la dinámica grupal.

Esta organización hace posible definir tres bloques dentro de los cuales el interjuego de las variables que hasta aquí se han esbozado se hace evidente. Enseguida se describen algunas características de cada instancia. La unidad del trabajo grupal integra un ciclo que se inicia con el Encuadre; técnica y didácticamente ésta es una sesión en donde se inaugura formalmente un grupo, se precisa la TAREA manifiesta y sus propósitos, así como los contenidos y las formas posibles de abordarlos. Cabe señalar que ya desde el Encuadre se empieza a notar la -- reacción frente a la posibilidad del cambio, los mecanismos de defensa no se dejan esperar, la TAREA OCULTA se gesta con mucha más rapidez debido a su primitividad, aparece el temor denotado dentro de los grupos de aprendizaje por un reproche que funda la relación pedagógica en esta primera instancia; el profesor se propone un "abandono" de su rol - estereotipado de docente tradicional (lo que, ya de suyo resulta penoso) y los alumnos lo interpretan como una falta de responsabilidad y de compromiso, se empieza a estructurar la defensa en contra del nuevo rol de coordinador y la metodología que, por consecuencia, se perfila como más dirigida al grupo.

La función de alumno que a través de la vida escolar se ha ido --

conformando también se ve amenazada, ¿cómo desempeñar el papel de estudiante sin el marco de referencia acostumbrado?, el educando siente como si le arrebataran su posibilidad cotidiana de ajuste y adaptación a la vida académica. Con lo que se genera en el interior del estudiante una especie de estrategia para evadir el miedo a la pérdida de su rol. Si los mecanismos de defensa que despliega ante la situación que vive como peligrosa, no son suficientes ante la inminencia del trabajo a realizar — como ya se indicó —, aparece un temor en cuyo seno conserva la carga afectiva del anterior; aparece el miedo al ataque que contribuye a incrementar los mecanismos defensivos individuales y grupales. Este carácter de riesgo, peligro difícil de estructurar al margen de las fantasías personales y de conjunto, es lo que permite identificar el momento de la PRE-TAREA y aunque para fines lógicos y de comprensión se marca como etapa inicial del proceso que se vive en un curso, puede presentarse en distintos momentos de la investigación, lo mismo puede decirse de las otras fases del proceso de trabajo. Por último quiero referirme al mecanismo de racionalización, que particularmente en esta primera parte se presenta en forma de justificación para no abordar rigurosamente la TAREA. El diagnóstico de estos mecanismos y su corroboración a través de la interpretación y la formulación de hipótesis, es una labor fundamental para empezar a reconocer los contenidos latentes, para analizar la lectura de lo implícito en el plano del preconscious y del inconsciente.

Para concluir hago referencia al propio Pichón Riviere, quien define la esencia de la PRE-TAREA como aquella "En que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las necesidades que funcionan como obstáculo epistemológico (52).

La TAREA. Se concibe esta instancia del trabajo dentro de un Gru-

po Operativo como el "... abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estacamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación" (53), para que se dé este momento hay que reconocer y elaborar todos los mecanismos de defensa, los miedos y las resistencias surgidas en la etapa anterior, se trata de manejar los aspectos latentes y la TAREA implícita del grupo. El coordinador debe llevar a cabo la TAREA implícita auxiliándose del material que el mismo grupo le proporcione y de su capacidad de manejo teórico y técnico del método de Grupo Operativo.

Su actividad traducirá la creación de situaciones y espacios que hagan más expedita la realización de la TAREA explícita que estará bajo la responsabilidad del grupo primordialmente. La forma en que el coordinador devuelve al grupo sus productos ya interpretados depende de su criterio y pertinencia. El criterio básico para seleccionar la parte de información latente que se transmitirá al grupo consiste en la operatividad del grupo en función de la TAREA (54). Lo que implica que no todo lo inconsciente o implícito tiene que ser trabajado, únicamente aquello que se relaciona con la realización de la TAREA y que es susceptible de disolverse y superarse.

Caracterizan a este momento dos fases, primero la asunción de la TAREA como un compromiso grupal, la aceptación de los roles del coordinador y de los participantes; así como la instrumentación de un verdadero trabajo en equipo. "El grupo mismo empieza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control" (55), se llega así al punto en el que la productividad aumenta y la dependencia del coordinador disminuye. Las conductas y los roles se hacen menos -- rígidos, adaptándolos y ajustándolos a las circunstancias que se van presentando. En la segunda fase se puede afirmar que la TAREA es el l

der del grupo, aparece el fenómeno de la "Serendipidad" (*) y la posibilidad del propio grupo para identificar y trabajar sus contenidos latentes. El rol de coordinador sufre una afortunada transformación cuando gracias al avance latente y manifiesto del grupo se le asigna el papel de experto-asesor que acompaña al grupo, "El grupo llega a su máximo funcionamiento cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene; sólo su presencia indica el comienzo y el fin de la reunión" (56).

El Proyecto.- Pichón Riviere enfatiza el concepto de pertinencia y la posibilidad de planificar como supuestos básicos en el desarrollo de esta etapa. Es gracias a la posibilidad que tiene el hombre de pensarse siempre más adelante de lo que se percibe, de trascender su actividad y sus metas, de trascenderse así mismo y de formular objetivos capaces de avanzar más allá del aquí y del ahora de su circunstancia; es gracias a esta capacidad, insisto, que proyecta la experiencia vivida dentro del grupo de una manera socialmente útil. Además la estructuración prospectiva de su proyecto le permite elaborar posteriormente la pérdida del grupo de trabajo, donde tuvo experiencias gratificantes y en cuyo núcleo fue adquiriendo la madurez necesaria para expresarse en otros ámbitos. La elaboración del Proyecto es como la continuación de la TAREA pero se caracteriza por su autonomía; libertad y creatividad se conjugan para dar sentido a la experiencia vital posterior. Trascendencia existencial y la elaboración del duelo final dentro del grupo son los dos aspectos que caracterizan esta instancia: "...dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar el Proyecto como todo mecanismo de creación; está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la TAREA advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo " (57).

* Posibilidad de resolver en forma creativa, problemas no previstos.

3.4 Descripción y sistematización de la problemática, desde un enfoque operativo.

Con base en el marco de referencia anteriormente descrito, utilizando sus categorías como un instrumento de observación he tratado de formular a lo largo de varios semestres escolares, aquéllos que considero como los principales obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje de algunas materias humanísticas en las carreras de ingeniería. Para iniciar creo necesario marcar las características de los grupos con que trabajé y las materias que impartí.

a) Experiencias previas a las propuestas: Como docente.

Dentro del Departamento de Materias Humanísticas como ya lo señalé en capítulos anteriores existen dos bloques de materias sociohumanísticas: el de formación socioeconómica y el metodológico. Por la naturaleza de mi desarrollo académico (periodística y pedagoga), ingresé a la División de Humanidades cuando se creó la asignatura de Técnicas de Redacción, posteriormente solicité la materia de Psicología y Tecnología Educativa que también se me concedió, ambas materias constituyeron un reto profesional; ya que en una no se tenía ninguna experiencia anterior y me llevó tiempo convencer a las autoridades de que no podría impartirse la redacción como una técnica más; que la redacción para su aprendizaje requiere de un enfoque eminentemente formativo; del aprovechamiento de una disciplina que se supone el alumno fue adquiriendo en los niveles anteriores, lo que en la práctica es una falacia. Intenté desarrollar lo que se explicitó como Técnicas de Redacción y que trajo por consiguiente un cambio en el programa y una interpretación metodológica del mismo basada en un principio lúdico de la enseñanza(58).

La asignatura de Psicología y Tecnología Educativa presentaba una

problemática diferente, ya que a pesar de su nombre, se impartía en realidad como una introducción a la Psicología Social, lo que ya desde hacía varios años provocaba una confusión y el desánimo de los alumnos que se inscribían teniendo como única referencia el nombre de la asignatura. Casi 10 años de existencia de la materia sin saber en concreto su propósito y la forma en que incidía en el perfil del egresado. Elaborar un programa con base en algunos datos obtenidos de documentos obsoletos y testimonios personales de los docentes con experiencia y versados sobre cómo se había integrado la División, me apoyó en la impartición de la materia que además se incorporaba por primera vez como una opción matutina y con un profesor nuevo. De cualquier manera noté que la asignatura por su amplitud no respondía a las expectativas de los alumnos y le di un giro para ubicarla dentro del campo de la Tecnología Educativa, pero referida a las habilidades y capacidades propias de ciertas áreas de la Ingeniería (Taller de modelismo, cibernética, electricidad, etc.), las experiencias fueron positivas en términos de productos; pero yo tenía la impresión de que no contribuía a la promoción de actividades y conocimientos muy significativos.

Como una opción casual vine a substituir, también por vez primera, a un profesor de la asignatura Técnicas del Aprendizaje y la Disertación. Como dato histórico y político cabe aclarar que esta materia nunca había sido impartida por algún profesional que no fuera ingeniero. La experiencia resultó benéfica para dibujar dentro de mi propio espacio vital de docente una "gestalt" que iba contribuyendo a ubicarme en un terreno apasionante: la enseñanza en las áreas científico-técnicas. Como un dato importante quiero aclarar que solamente un semestre impartí simultáneamente las tres materias señaladas. Posteriormente y con el deseo de constatar qué tanto era posible establecer una equivalencia entre las características y los fenómenos que se detectaban en los cursos de materias del área metodológica y las del área social, me propuse

impartir el curso de Introducción a la Economía, lo que finalmente logré, además de que permitió recabar elementos muy significativos para esta investigación.

b) Experiencias de interacción con otros docentes: Aspectos pedagógicos.

Otro factor que quiero mencionar es el hecho de que por una afortunada oportunidad fui asignada para elaborar, revisar y actualizar conjuntamente con un especialista de cada asignatura la mayoría de los programas del plan que actualmente lleva a cabo el Departamento de Asignaturas dentro de la División. Un conocimiento global de los contenidos que se imparten al alumnado, permite la observación e interpretación - más sistemática e imparcial de los obstáculos que se diagnostican para la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de materias.

c) Experiencias directas con estudiantes.

Respecto a las características de los alumnos que conforman los cursos orientados al aprendizaje de las asignaturas sociohumanísticas, particularmente de la llamada Optativa de Humanidades, que es sobre la que he registrado más experiencias. Los alumnos provienen de la División de Ciencias Básicas en su mayoría, sus edades fluctúan entre los 16 y 22 años y sus intereses académicos se ubican en el terreno de las carreras y especialidades diversas que integran el curriculum de la Facultad de Ingeniería (59).

Nos enfrentamos entonces a un grupo de lo más heterogéneo por su procedencia, su nivel socioeconómico y su interés vocacional y académico. Regresando a la teoría de Grupo Operativo se considera de entrada que nuestra materia prima es valiosa, sin embargo el docente se enfren

ta aquí con un problema o seudoproblema: el mismo hecho de proceder de diferentes contextos en el nivel académico, hace más difícil ajustar y adaptar nuestro programa; lo que constituye una verdadera dificultad para entablar una comunicación. Los alumnos se quejan de que se les enseña con una terminología muy complicada o de que se explican cuestiones muy obvias. El asunto es aquí, no interpretar un hecho que por el mismo sabemos que está indicando algo; sino puntualizar sobre un problema Institucional y operativo como es la predeterminación de la TAREA manifiesta a través de un programa. Resumo pues las características de un grupo de la asignatura Optativa de Humanidades provenientes de la - División de Ciencias Básicas; mayor porcentaje de varones 80%/20%, heteroogeneidad en su preparación académica y en su orientación profesional (van para todas las carreras). Inscritos a lo largo del primer al tercer semestre, jóvenes entre 16 y 22 años. Un buen porcentaje de ellos egresados de preparatorias de provincia, turno matutino y cupo limitado a 60 ó 65 alumnos.

Con esta población he trabajado a lo largo de doce semestres escolares además del contacto con la totalidad de los estudiantes mediante el servicio de asesoría escolar que presto como académica en el Centro de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

d) Conclusiones para definir el enfoque operativo.

El método de enseñanza y las variables que se han manejado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, varían lógicamente de acuerdo con los grupos que se enfrentan; sin embargo hay cosas que de alguna manera permanecen, ya sea porque no se considera pertinente modificarlas o porque didáctica y pedagógicamente trascienden el nivel académico e institucional, obligándonos a reflexionar seriamente sobre nuestra función.

Es el caso por ejemplo de respetar un modelo didáctico tradicional como una posibilidad de acceder al aprendizaje a través de una vía, paradójicamente, menos coercitiva y autoritaria, es decir sin violentar de entrada el esquema referencial y actual del estudiante. Tal vez no sea este el momento más idóneo para señalarlo, pero viene a colación con el punto anterior, es por ello que a pesar de haber incorporado algunos aspectos de la técnica de Grupo Operativo, nunca la he utilizado rigurosamente. Considero que en grupos numerosos y en sistemas tan conservadores como la Facultad de Ingeniería es impracticable. Quiero avertir aquí una de las que seguramente será conclusión y recomendación de este trabajo; lo que afirmo no ha de ser un método y una técnica sólo para los alumnos, pues; podría resultar un acierto para el desarrollo de los programas de formación docente.

Con el esclarecimiento de este punto, paso a presentar de forma esquemática los principales obstáculos psicopedagógicos que he identificado para la enseñanza de las materias en el área de las humanidades. La exposición de dichas dificultades se fundamenta en un marco teórico elaborado por José Bleger con respecto a la aplicación de la teoría de Grupo Operativo específicamente orientada al campo de la enseñanza (60).

Va se ha hecho referencia a lo largo de este trabajo a la influencia determinante de la personalidad para la adquisición de conocimientos y para la realización de cualquier TAREA. El perfil caracterológico del estudiante de Ingeniería, así como las motivaciones que deciden su elección vocacional nos remiten a un individuo con ciertas características de personalidad que lo predisponen particularmente a conductas estereotipadas. Sobre este punto Bleger afirma que "...todo impedimento, déficit o distorsión de la personalidad del sujeto y — viceversa — todos los trastornos de la personalidad (neurosis, psicosis, caracteropatías, perversiones) son trastornos del aprendizaje" (61). Con lo ante

rrior no quiero decir que los trastornos de la personalidad sean privativos del estudiante de Ingeniería; pero sí que existen determinados conceptos y contenidos, sobre todo aquellos que apuntan al campo de los sentimientos, que despiertan mecanismos de defensa muy difíciles - de levantar sobre todo en lapsos de tiempo tan breve como los que se dedican a las materias de humanidades (módulos semanales de tres horas).

Si nos atenemos a un proceso de enseñanza en el que se presentan las fases denominadas por Bauleo como información, emoción y producción [62], podemos inferir la dificultad que presenta para el estudiante de Ingeniería, reconocer su relación emotiva con el objeto de estudio, cuanto más vincularse con un objeto de conocimiento que, como la psicología por ejemplo; constituye una amenaza para su estructura de personalidad, una posibilidad de modificar los vínculos estereotipados que hasta ese momento le han funcionado. En síntesis uno de los obstáculos, y además origen de los otros, es el perfil de la personalidad del alumno de Ingeniería.

Del punto anterior se desprende otro problema que bloquea la comunicación y por tanto la promoción de aprendizajes significativos; el tipo de relación interpersonal que establece el estudiante dentro del salón de clase. Por lo regular se caracteriza al alumno de la Facultad de Ingeniería como un solitario, característica que se va agudizando - paralelamente al avance académico, pero que como ya se dijo; en las asignaturas como la nuestra, impide el trabajo en equipo (sin previa sensibilización), la posibilidad de instrumentar las actividades docentes con la ayuda de las técnicas grupales.

Como resultado del interjuego de fuerzas dentro de la dinámica grupal se pueden identificar campos de tensión que no facilitan la en-

señanza; a las resistencias evidenciadas por la conducta dentro del salón de clase, hay que sumar disociaciones que nos remiten a una deformación nacida de la historia de cada sujeto, pero que se consolida dentro de la verticalidad grupal. Las disociaciones constituyen pares dialécticos y se catalogan como disociación sujeto-objeto, teoría-práctica, información y operancia, conocimiento y su expresión (63).

El alumno que accede a un tipo de conocimiento humanista, social; no es capaz, en una proporción muy alta, de vincular su objeto de estudio por una parte (la más importante) con él mismo, con los demás y con su contexto. Testimonios de esta desvinculación se obtienen cada semestre al cuestionar la validez de las asignaturas para su formación académica y profesional. Lo que redundará en detrimento de la selección de los cursos y en su falta de sentido para el educando.

La coincidencia en el plano cognoscitivo y afectivo genera una necesidad de concebirse como integrado al objeto de enseñanza y aprendizaje; un esfuerzo adicional que sólo podrá realizarse en el terreno del pensamiento como acción interiorizada y como producto integrado. Esta posibilidad de incorporación a la estructura personal de las diferentes manifestaciones humanas implica un cambio y por consiguiente "El miedo a pensar que está incluido en el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. Ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje" (64). Lo que a mí me parece que sucede es que en este tipo de materias, el proceso de pensar es más directo - aún, como la operación de cambios; ya que no está tan mediatizado por las abstracciones que sobre todo los alumnos de primeros semestres están acostumbrados a llevar a cabo continuamente. De ello resultan mecanismos de racionalización muy obvios como: "Eso ya lo sabía", "Es muy

fácil", "Estoy perdiendo el tiempo" con lo que la posibilidad de acceso a lo latente, a lo inconsciente es muy lejana.

e) Experiencias fundamentales de la propuesta metodológica.

Si gracias a un trabajo de interpretación se llega a levantar esta barrera; aparece otro obstáculo que basada en mi propia experiencia, resulta más difícil aún de salvar: el profesor suele experimentar un sentimiento de culpa al remover en sus alumnos las resistencias; al convertirse en depositario de confidencias y en motivo de admiración o rechazo se empieza a hacer manifiesta la transferencia y la contra-transferencia, el mecanismo de identificación con el Otro y los de conspiración [que evocan el Mito de la Horda Primitiva] se viven como algo persecutorio y el profesor formula también sus propios mecanismos de defensa; el primero de todos, encabezando la lista un lamento: la nostalgia de aquel otro espacio académico que como madre protectora -- nos brindó apoyo y calor Filosofía y Letras, Ciencias Políticas, Economía, Leyes... aparece el deseo de evadir al grupo, un puñado de estudiantes que se perfilan peligrosos. En el fondo de la problemática subyace el divorcio entre las áreas humanistas y las científicas o técnicas y las máquinas.

Con lo anterior quiero evidenciar el hecho de que por lo regular cada bloqueo en la obtención del aprendizaje conlleva el origen de un conflicto dicotómico: La psicopatología del vínculo profesor y alumno, la libidinización y/o erotización de las relaciones intergrupales.

Los mecanismos de identificación y de agresión, los enganchamientos narcisísticos, etc. El profesor y el alumno devienen en un campo fantaseado y parcializado por impulsos, necesidades y deseos que se conjuntan en el plano de la afectividad y del conocimiento, lo que mu-

chas veces no llega a resolverse por cuestiones hasta de tipo administrativo, despertando en el maestro una sensación permanente de inconformidad. Otro de los grandes impedimentos para el aprendizaje es el aburrimiento e indiferencia que manifiestan los alumnos ante las materias sociohumanísticas; para explicar este hecho Bleger tiene la siguiente hipótesis: "Es posible que en ello intervenga el monto de ansiedad que -- despierta la información, en el sentido de que a mayor ansiedad corresponde una mayor identificación, mientras que a menor ansiedad la información puede ser recogida o incorporada simbólicamente como contenido intelectual" (65). Lo que explica también la estereotipia que presentan las conductas de los alumnos: apatía y falta de interés por la investigación y por la reflexión, una total desvinculación de su contexto y -- hasta de su yo; lo que seguramente en muchos casos permite al estudiante sobrevivir al ambiente y a las circunstancias institucionales. Se puede hablar de un alumno anestésico al nivel de la crítica, del cuestionamiento y de la creatividad. La mecanización es privilegiada y reprimida la afectividad que implica todo proceso de aprendizaje.

Trabajar la dinámica grupal a través del emergente, con lo cual se logra mantener y operar sobre la distancia con el objeto de conocimiento que es capaz de tolerar el grupo, es imperativo; el problema surge cuando el "tal emergente" no aparece, su aparición es bloqueada por el inconsciente grupal y se da el caso de que la ausencia de este líder no permita al grupo trascender el nivel de la transmisión de conocimientos. El grupo aparece despersonalizado, al finalizar algún tema, unidad o sesión las preguntas se hacen esperar, todos lo saben y lo comprenden -- todo, lo que realmente desean es que la clase termine para acabar con -- la farsa; 90 minutos son demasiados para hacer "como si..."

Una perturbación que se observa en el proceso enseñanza-aprendizaje es la compulsión a lo que se dijo; el profesor no tiene la posibilidad de equivocarse o de modificar algo que expresó y por otra parte la

aceptación de sus formulaciones es casi dogmática. Este hecho se refleja también en la falta de pertinencia de las participaciones del alumno, quien casi siempre pregunta y responde "ignorando" el avance del grupo, su criterio es opinar sin fundamento alguno.

El último aspecto que quiero formular es de la evaluación y la competencia.

Sabemos que el sistema educativo se basa en un principio de "competitividad" que actúa como canalizador de la "agresividad", lo que también dificulta la enseñanza, esta competencia lleva a mistificar la figura del profesor que se introyecta como la figura paterna, aquella única capaz de conferir movilidad y estatus en el orden sentimental y material. La evaluación sistemática en términos personales y cualitativos es casi imposible; ya que el alumno espera de la autoridad del profesor el premio o el castigo disfrazado de una nota evaluatoria. Esta dependencia no es más que el reflejo de la relación primaria, y fomentada por el propio sistema, impide desarrollar un modelo de evaluación de la calidad del proceso en términos de proyecto o producto y no de acreditación.

El aprendizaje concebido como una posibilidad de enriquecimiento de la personalidad y de la tarea manifiesta, es decir, un incremento de la productividad y una disminución de conductas estereotipadas y -- distorsiones de la realidad; como una vinculación contextual y social, visto como un proceso "serendipico" (*), sufre una serie de bloqueos antes de convertirse en un cambio de conducta y en una transformación de la realidad. Es la seguridad de que el proceso puede fundarse en -- una relación pedagógica más expedita, lo que nos orienta a la formulación de algunas posibles soluciones o alternativas para el trabajo con grupos dentro de las áreas científico-técnicas. Lo que sin duda amplía

* Posibilidad de resolver en forma creativa problemas no previstos.

el horizonte de aplicación de la Teoría de Grupo Operativo.

Enseguida expongo los principios que según mi opinión hacen posible, con base en un enfoque Didáctico-Psicoanalítico, un modelo de enseñanza; cuyos supuestos, principios y postulados den la pauta para una re-lectura y un re-planteamiento del fundamento psicopedagógico y la problemática escolar que hasta aquí nos ha ocupado.

B
i
b
l
i
o
g
r
á
f
i
c
a
s
R
e
f
e
r
e
n
c
i
a
s

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Anzieu, Didier et. al. El trabajo psicoanalítico en los grupos, 12
- 2) Ibidem, 15
- 3) Ibidem, 81
- 4) Ibidem, 23
- 5) Idem.
- 6) Ibidem, 25
- 7) Ibidem, 26
- 8) Ibidem, 34
- 9) Ibidem, 43
- 10) Ibidem, 64-66
- 11) Ibidem, 66
- 12) Ibidem, 69
- 13) Ibidem, 89-95
- 14) Pichón-Rivière, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I, 139
- 15) Idem.
- 16) Maisonneuve, Jean. La dinámica de los grupos. Nueva Visión. Buenos Aires, 1980
- 17) Bleger, José. Temas de psicología (entrevista y grupos), 58-70
- 18) Pichón-Rivière, Enrique. op. cit., 152

- 19) Ibídem, 151
- 20) Ibídem, 157
- 21) Schenquerman, Carlos. Vectores del cono invertido aprendizaje y comunicación, 3
- 22) Pichón-Riviere, Enrique. op. cit., 156
- 23) Bleger, José. Temas de psicología (Entrevista y grupos), 57
- 24) Fernández de Cohen, J.; Cohen de Govia, G. El Grupo Operativo, 28
- 25) Pichón-Riviere, Enrique. Historia de la Técnica de los Grupos Operativos, 7
- 26) Bleger, José. op. cit., 57
- 27) Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología Social, 151
- 28) Ibídem, 142
- 29) Ibídem, 156
- 30) Bleger, José. op. cit., 63
- 31) Ibídem, 64
- 32) Pichón-Riviere, Enrique. Historia de la Técnica de los grupos Operativos, 14
- 33) Ibídem, 17
- 34) Ibídem, 11
- 35) Ibídem, 8
- 36) Bleger, José. op. cit., 76
- 37) Ibídem, 71
- 38) (Nota del editor). Esto será definido más tarde como obstáculo epistemológico.
- 39) Pichón-Riviere, Enrique. Historia de la Técnica de los grupos Operativos, 8
- 40) Idem.
- 41) Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I, 142

- 42) Ibídem, 143
- 43) Idem.
- 44) Ibídem, 153
- 45) Ibídem, 151
- 46) Ibídem, 154
- 47) Idem.
- 48) Idem.
- 49) Freud, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del "yo".
Obras completas, tomo III. Tercera edición.
- 50) Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a
la psicología social I, 158
- 51) Ibídem, 159
- 52) Idem.
- 53) Idem.
- 54) Zarzar Charur, Carlos. La dinámica de los grupos de aprendizaje
desde un enfoque operativo, 31
- 55) Zarzar Charur, Carlos op. cit., 24
- 56) Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal. Del psicoanálisis a
la psicología social I, 153
- 57) Ibídem, 159
- 58) Bragdon Cabral, Paloma. Las técnicas de redacción en la Facultad
de Ingeniería de la UNAM. Tesina de licenciatura, UNAM, 1981.
- 59) Facultad de Ingeniería. Organización Académica 1984-1985. UNAM.
- 60) Bleger, José. op. cit., 64-85
- 61) Ibídem, 64
- 62) Bauleo, Armando. Ideología, grupo y familia, 17
- 63) Bleger, José. op. cit., 65
- 64) Ibídem, 68
- 65) Ibídem, 73

C
a
p
í
t
u
l
o

IV

"En el dominio de la dinámica de los grupos, más que en ningún otro dominio psicológico, están unidos la teoría y la práctica. Si se la asegura en forma correcta, esta unión puede proporcionar respuestas a problemas teóricos, y al mismo tiempo reforzar el enfoque racional de nuestros problemas sociales prácticos, que es una de las exigencias fundamentales de la solución".

Kurt Lewin

IV. Hacia la maduración de una alternativa pedagógica

¿Qué sentido tiene proponer nuevamente una opción para el desarrollo de la actividad docente en las áreas de humanidades dentro de la Facultad de Ingeniería de la UNAM? El tránsito a que hice referencia en la introducción a esta tesis define una trayectoria dentro de la propia formación de los pedagogos en disciplinas disímiles a las que supuestamente domina; un camino azaroso y temido... la incursión en lo que se desconoce y una necesidad de adaptación que durante un lapso de tiempo considerable es sorteado a través de los mismos mecanismos de defensa que tanto nos inquietan en los alumnos.

Sin embargo los modelos de docencia conocidos en teoría, la instrumentación didáctica, la utilización de técnicas llega el momento en que rebasan nuestra capacidad de crédito, la ingenuidad de creer que "enseñamos" y se va gestando un proceso de transformación en el enfoque y operación de la labor pedagógica. Se supera el período de incubación de los miedos a la práctica docente y despierta el auténtico deseo de "aventura", el riesgo de enfrentar nuestro método de enseñanza, de conocer y trabajar los niveles en que se va proyectando la dinámica grupal y lo que es determinante: reconocernos como agentes causales, abandonar los marcos de referencia lógico-formales para construir una pedagogía personal. Abandonar el imaginario enunciado como la posibilidad de transferir conocimientos para sí---

tuarnos en el terreno de la realidad al concebirnos como sujetos capaces de ayudar al estudiante en la construcción de su conocimiento a través de nuestra experiencia.

La respuesta a la cuestión inicial es por tanto en dos sentidos: cumplir con la responsabilidad profesional de investigar paralelamente al desempeño de la función docente; cuestionarnos y formular problemas hallados en la práctica profesional, para luego tratar de interpretarlos y resolverlos apoyados en los marcos teóricos. Así como revisar sistemáticamente, incorporar e instrumentar productos y proyectos pedagógicos trascendidos únicamente por la experiencia vital.

4.1. Bases psicopedagógicas para la proposición de un modelo de enseñanza de las asignaturas sociohumanísticas en la Facultad de Ingeniería.

El objetivo de este apartado es profundizar sobre algunos aspectos específicos de la Teoría Psicoanalítica y de la de Grupo Operativo para articularlos dentro de lo que pretende ser una plataforma que confiera solidez al proyecto docente, un facilitador y sustento del modelo didáctico que como producto de su experiencia profesional cada profesor se ve obligado a desarrollar.

La apertura de nuestros rígidos esquemas conceptuales y operativos a una alternativa largamente ignorada; la posibilidad de reconocer y considerar los obstáculos afectivos que se movilizan al tratar de incorporar la información. Allonar el camino al aprendizaje como "... un lugar donde opera un doble desconocimiento. Por un lado, de las determinaciones a que la función docente está sujeta en la Institución educativa... por otro lado, de los procesos afectivos que se desencadenan y acompañan la práctica docente" (1)

Elaborar un modelo de enseñanza sin tomar en cuenta los factores apuntados, puede conducir a un trabajo didáctico que día con día empobrece rá consumiéndose en su endeble estructura formal. En cambio el quehacer docente apuntado por sólidos conocimientos y experiencias, así como el análisis y la clarificación del entorno educativo permiten un cuestionamiento sistemático respecto al tipo de hombre que es capaz de engendrar y proyectar una alternativa verdaderamente pedagógica.

Me propongo concretamente dejar este análisis en el punto preciso en que pueda ser retomado como la infraestructura que haga posible o simplemente contribuya a la instrumentación de acciones docentes orientadas a promover aprendizajes desde una concepción más humana e integral de estudiante.

4.1.1 Psicoanálisis y pedagogía. Principios Psicoanalíticos y Operativos que deben orientar el modelo de docencia.

Para lograr una mayor comprensión de los obstáculos que impiden o dificultan el proceso de enseñanza apuntados en el capítulo anterior y organizar algunos criterios importantes que fundamenten la práctica docente, se formulan a continuación las hipótesis que orientarían el modelo de docencia(2):

El proceso de enseñanza y aprendizaje se apoya en una matriz de vínculos inconscientes capaces de generar patología; pero también cuenta con una estructura consciente que es la del yo; que está en condiciones de enfrentar y modificar los mecanismos patológicos.

La posibilidad antes señalada, se ve determinada por una cantidad de variables intervinientes como la comunicación, el número de alum

nos, las relaciones intergrupales, el sexo, el grado de madurez de los estudiantes y lo que para el caso de este trabajo es fundamental: el tipo de asignatura y los temas abordados.

- * La identificación de los elementos que favorecen la emergencia de problemas psicopedagógicos constituye un recurso muy eficaz para su abordaje preventivo.
- * La interacción del estudiante con las instancias poseedoras del conocimiento y los valores que le serán transmitidas se concibe desde la perspectiva Psicoanalítica como un lugar de ocurrencia de procesos muy complejos (cognoscitivos, afectivos y operativos) que trascienden en muchas ocasiones los límites de lo consciente y que se arraigan en el inconsciente del individuo provocando el interjuego del ideal del yo y del superyo a través de los mecanismos de introyección e identificación.
- * La realización del proceso educativo implica la participación de -- los vínculos conscientes e inconscientes que se establecen entre el profesor y el alumno concomitantemente a la identificación e introyección que les son propios.
- * La elaboración adecuada de los fenómenos aludidos (introyección e identificación) enriquecerá y consolidará las estructuras intrapsíquicas y contribuirá al fortalecimiento de la identidad personal, profesional y social.
- * Los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de un considerable gasto energético (energía pulsional proveniente de las fuentes reprimidas) susceptible de canalizar a través de mecanismos de sublimación aceptados y promovidos por la propia cultura.

* Para el Psicoanálisis la educación es un intrincado proceso de interacción profesor-alumno que se realiza dentro de una vinculación objetual afectada por factores conscientes e inconscientes, intelectuales y afectivos; que trasciende la mera transmisión y recepción de conocimientos racional e intelectual y que requiere de mecanismos de identificación y sublimación para desarrollarse en un marco placentero.

Un enfoque Didáctico-Psicoanalítico para el análisis de los problemas inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje debe proyectarse desde una perspectiva multirrelacional de los componentes fundamentales de dicho proceso: alumno, profesor y conocimiento. Las líneas de estudio deberán establecerse mediante todas las posibles combinaciones de estos tres elementos mediatizados y determinados en el plano de lo consciente y lo inconsciente.

Dentro de la docencia podría concebirse el funcionamiento normal del proceso como el momento aquel en que se alcanza la interacción armónica de los elementos que conforman la estructura dinámica funcional del grupo y que hace posible el logro de los objetivos y concretamente de la tarea prefijada.

Conceptuar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clase, como un campo capaz de responder a una estructura funcional permite una comprensión más cabal de los obstáculos psicopedagógicos que podrían impedir el alcance de la tarea y el fracaso del aprendizaje.

La promoción de conocimientos nuevos a través de la escuela y el profesor se ve obstaculizada por ansiedades y temores; cuya potencialidad hace más complejo e impredecible el trabajo docente.

- * El aprendizaje para el educando tiene una doble connotación; por -- una parte significa una amenaza a la estabilidad de sus marcos referenciales; por otra la posibilidad de un avance personal y académico. La enseñanza es experimentada pues de manera ambivalente; como un ideal del yo y como una persecusión. Esto crea un estado de tensión dentro del campo vital del individuo que moviliza sus ansiedades, su motivación tendrá que ser resuelta al decidirse por la sublimación a través del control consciente del yo o poner a funcionar sus mecanismos de defensa con los consabidos resultados operativos (distracción, bloqueo de las operaciones mentales, memorizaciones estériles, burla, apatía o aburrimiento).

- * La función docente reconoce al profesor la responsabilidad de contención y apoyo a fin de regular las ansiedades del estudiante. Hay que graduar la ansiedad de éste hasta llegar al nivel óptimo de operatividad.

- * A medida que el alumno avance en su desarrollo personal estará en - la posibilidad de alcanzar dicha contención de la angustia, lo que - dependerá de la introyección lograda de la figura del maestro (figura primitiva y parental).

- * En el proceso de docencia se realiza una movilización inconsciente de los objetos internos en el profesor y en el alumno a nivel afectivo, ésta se puede mantener latente o surgir conscientemente; lo - que puede facilitar o entorpecer tanto la enseñanza como el aprendizaje.

- * La naturaleza de la relación didáctica favorece mecanismos de regresión que resigñifican las relaciones primarias. El maestro poseedor del saber es investido por el propio educando de poder y autoridad.

dad, lo que le coloca por ende en una situación de inferioridad. Esta relación desigual es el disparador que promueve la transferencia de relaciones inconscientes con los objetos primarios.

- * Para que la relación docente-alumno se logre es necesaria la transferencia de elementos libidinales positivos o negativos, lo que se conoce como transferencia y contratransferencia. Estos mecanismos determinan la promoción o el bloqueo de los aprendizajes.

Algunos factores que influyen rotundamente en el bloqueo de la enseñanza y el aprendizaje son:

- a) El déficit libidinal de la relación maestro, alumno y conocimiento.
- b) Las pases antitéticos del vínculo profesor, alumno y conocimiento.
- c) Los componentes narcisistas patológicos de la personalidad del maestro y del alumno.

Las fuentes de dolor que acompañan al proceso de aprendizaje regularmente son: la movilización de ansiedades depresivas y paranoides, la represión producida por la imposibilidad de una descarga inmediata de las pulsiones libidinales, la tensión provocada por un superyó persecutorio en parte (las prohibiciones del sistema educativo -introyectadas) y un ideal del yo difícil de alcanzar a corto plazo.

En la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar las tensiones que se generan y producen dolor están involucradas con el área de las pulsiones y del narcisismo.

Los principios de dolor y placer en el aprendizaje aparecen y se --

van transformando normalmente y utilizan la energía libidinal, distribuyéndola equilibradamente; cuando el proceso educativo produce mayor cantidad de dolor es necesario revisar cómo se están reparando las cargas libidinales, para evitar un desgaste de energía utilizada para la organización de síntomas que impidan el aprendizaje.

- * El narcisismo elaborado pedagógicamente puede contribuir al reforzamiento de la identidad del profesor y del alumno; pero si aparece como un síntoma activado por el proceso de enseñanza, se levantará como un obstáculo importante en el logro de la tarea. Un narcisismo patológico puede enfermar el proceso de enseñanza y bloquear el de aprendizaje, lo que se pondrá en evidencia a través de conductas y actitudes estereotipadas por parte del profesor y del alumno; quienes ponen de manifiesto así la necesidad de compensar alguna herida narcisista vinculada a su historia personal. Dichos mecanismos de defensa encubren complejos sentimientos de inferioridad y constituyen un importante obstáculo para desarrollar un pensamiento creativo en el alumno.
- * El docente corre el riesgo de caer en la trampa de sus propias racionalizaciones al aceptar -consciente o inconscientemente- la investidura con un rol artificial de gratificación narcisística proveniente del alumno; lo que impedirá el desarrollo de un pensamiento autónomo. La relación docente-alumno quedará estereotipada debido a un enganchamiento narcisístico que paralizará la acción pedagógica.

Los postulados anteriores funcionan únicamente como facilitadores de la tarea de explicitación de algunos de los problemas que con frecuencia surgen dentro del marco de la enseñanza de las materias humanistas en

las áreas científico-técnicas. No hay que olvidar que las hipótesis formuladas proceden de una mera abstracción y que una interpretación válida de cualquier fenómeno psicopedagógico sólo se podrá realizar a partir de su lectura horizontal y vertical; historia y circunstancia son elementos imprescindibles para una lectura del hecho educativo.

Como resultado del planteamiento hasta aquí desarrollado, aparece una cuestión fundamental para la comprensión de los fenómenos grupales desde un enfoque psicopedagógico y es la función que desempeña el docente respecto a los grupos escolares.

El profesor en un sistema educativo como el nuestro, sigue jugando un papel determinante respecto a la formación e información del estudiante. Es en torno a él que se estructura la dinámica grupal, de manera que una propuesta didáctica sin el análisis de la figura del docente y de la significación que en forma latente imprime a la actividad pedagógica; ya como depositario de conflictos y deseos, ya como símbolo de la ley (de una autoridad que le es conferida en principio institucionalmente y que con frecuencia detenta; haciendo a su vez al grupo objeto de deseo y lugar de reproducción de una problemática personal), pero que finalmente constituye un elemento clave para aclarar e interpretar el interjuego de los niveles emotivo y racional en la búsqueda de una mayor producción en términos humanos y académicos.

En el proceso de enseñanza, tal como se lleva a cabo dentro del modelo educativo actual, lo más importante es el cumplimiento de una serie de propósitos y objetivos que la mayoría de las veces ni siquiera han sido elaborados por el propio profesor. La sistematización de la enseñanza es vivida dentro de nuestra Facultad como un apremio; hay que cubrir todo el programa y equilibrar la balanza evaluatoria procurando que el examen sea lo más complicado posible; perseguir al estudiante con una serie de conte-

nidos que en muchos casos no tienen ningún sentido -ni para el profesor- pero que hay que alcanzarlos aunque sea el precio de la memorización. El resultado es la operación cada vez más mecanizada, de una serie de procesos en los que consciente o inconscientemente quedan atrapados maestros y alumnos. La departamentalización, los apuntes, las guías de estudio, los programas de televisión "amenazan" con una estandarización del conocimiento y por ende con la despersonalización del estudiante. El crecimiento de la población justifica a nivel institucional los mecanismos mencionados, pero acentúa la proliferación de sistemas de sanciones y retribuciones o incentivos, cuyo significado no es claro para nadie pero que se proyecta -nuevamente en la dinámica grupal. El cuestionamiento del modelo escolar -instituido, el diagnóstico e interpretación de las dificultades en el --- aprendizaje y la propuesta de alternativas al modelo educativo tradicional (Conciencia de lo Real y de lo Posible) son premisas indispensables para la formulación de un discurso didáctico.

Insistir en las determinaciones institucionales de la práctica docente hace posible un reconocimiento de las mismas cuando aparecen en el salón de clase mediatizadas a través de la personalidad de cada profesor. Un discurso autoritario heredado, asumido en ocasiones, en otras rechazado; pero que habrá de manifestarse en el accionar del grupo sobre el objeto de conocimiento. Con esto quiero decir que el estudiante que cursa una asignatura del área humanista, no por ello, será capaz de sustraerse a su contexto; de todas maneras trae consigo (introyectado) un ideal del yo. La figura del profesor de Matemáticas, de Mecánica, de Sociología, se hará presente, al igual que los métodos habituales de acceso al conocimiento y los mecanismos de defensa contra o a favor de la autoridad. La transferencia y la identificación asumirán la modalidad peculiar en las materias sociohumanísticas, pero al cabo no son parte de un problema diferente. Lo importante consiste en replantearse la actividad docente sin ignorar la posibilidad de comprender y manejar los principales obstáculos que se ponen,

en marcha al incorporar la información.

Todo lo anterior nos conduce al problema de la autoridad, al que no es posible sustraernos en un intento de clarificar los principios que orientan este trabajo.

4.1.1.1 El Mito de la Horda Primitiva. Implicaciones pedagógicas.

Quisiera iniciar este apartado ubicando el papel que en nuestro modelo de docencia desempeña el profesor habitualmente. Concebir al maestro como un coordinador del grupo es dentro de la teoría de Grupo Operativo un supuesto básico; sin embargo no podemos ignorar que en el sistema de enseñanza de la Facultad de Ingeniería eso resulta particularmente difícil por motivos que van de lo epistemológico a lo administrativo.

El profesor de todas las áreas dentro de nuestro ámbito, responde a una función de líder en la medida en que es el que propone la Tarea y la trabaja con el grupo, se incorpora a la estructura grupal y ocupa con frecuencia el lugar de la Tarea presentándose como el modelo a imitar. Un enfoque antropológico de este aspecto nos llevará a analizar la forma de vestir y de comportarse de los profesores más connotados dentro de la Facultad. A propósito recurro a mi propia experiencia: cuando a los alumnos se les aplica la encuesta para evaluar el desempeño docente, suelen hacer una gran cantidad de alusiones a la forma de vestir o a la postura adoptada al estar de pie o respecto al escritorio, ocupándose en menor grado de los aprendizajes logrados, lo que podría interpretarse como una proyección del ideal primario materno o paterno. Sin pretender un abordaje teórico exhaustivo creo que una explicación muy valiosa sobre la naturaleza de los conflictos que se observan en los grupos de enseñanza a partir de un prototipo constituido ontológica y parentalmente sobre un principio de autori-

dad que es vivido en el terreno de lo simbólico y de lo imaginario como -- una experiencia ambivalente (el deseo y la identificación) nos lo ofrece Freud en la obra ya citada Psicología de las Masas y Análisis del yo (particularmente en lo referente al Mito de la Horda Primitiva). Freud afirma que una explicación de los fenómenos grupales requiere de los mismos mecanismos y conceptos psíquicos que los utilizados para el análisis del yo; por lo tanto no existe una diferencia esencial entre la psicología colectiva y la individual. Este planteamiento lo lleva a postular que la historia del individuo, tanto personal, como grupal ha de explicarse mediante el mismo prototipo de la relación primaria. La tesis central de la obra se apoya en los conceptos de deseo e identificación como los mecanismos que permiten explicar los fenómenos grupales. Como antecedente para comprender el significado literal del Mito de la Horda Primitiva y su contexto teórico se anexa una reseña descriptiva de la Psicología de las Masas y Análisis del yo(*). En este trabajo Freud estudia los mecanismos y procesos que son movilizados por el aparato grupal: Identificaciones, constitución de los ideales, constitución de las imágenes de sí mismo y del otro, elaboración de las instancias críticas, represivas y creadoras. Un desarrollo teórico que permite profundizar los aspectos formulados nos remite al análisis de un artículo publicado por Angelo Bejarano con el título de "El grupo objeto transferencial específico" (3), dicho documento hace posible la explicación de las tesis Freudianas dentro de la teoría de los grupos y constituye un soporte para algunos conceptos de Grupo Operativo abordados en el capítulo anterior.

La hipótesis que postula Bejarano respecto a la vida grupal es que esta "reactiva a su vez a la ontogénesis y la filogénesis" de lo que se refiere al mito profundo que subtiende el acontecer del grupo que ilustra mediante la representación de la Horda Primitiva y de donde desprende importantes implicaciones:

* Ver anexo II

- a) *"El grupo reactiva no sólo las fantasías originarias acerca del individuo, sino también las ligadas a su relación - de objeto con el grupo (como realidad psíquica vivida y como imago), con la propia especie y con la dialéctica vivida (y fantaseada) cuyos términos antitéticos serían:*

EL INDIVIDUO

EL GRUPO

El deseo sexual, el deseo de transgresión.

Las estructuras de parentesco, la prohibición del incesto, las reglas de la exogamia.

El principio del placer.

El principio de realidad y las exigencias sociales.

El deseo de autodeterminación y de libertad.

Los roles impuestos (o sugeridos), la organización socioeconómica y política.

La aspiración a la anarquía y a un cierto movimiento.

La rigidez y el conservadurismo de las instituciones, de las ideologías, y del poder, etc."(4)

*Desde esta perspectiva la familia vendría a constituir como un puente, un punto de enlace entre las instancias psíquicas y las grupales; cuyos extremos irían del placer representado por un "ello individual" y un "superyo sociopolítico colectivo" conservador, rígido y en ocasiones cruel que por encima del "ello" y del "yo social" (familia) se impone como ámbito objeto transferencial del grupo cuya estructura estará centrada en la --
-ey (5).*

- B) *"El mito de la horda aparece así como la fantasía originaria de la especie en tanto que especie social -fantasía -- que, al igual que las que conciernen al individuo (en tanto que puesta en escena de su deseo-, parece constituir la fuente de los actos sociales, de la historia, (y de la pre historia) de la humanidad, como puesta en escena de su deseo societal" (6)*

Como corolario a los puntos expuestos se puede afirmar -según postula Bejarano- que:

- * *El inconsciente también opera plenamente en la vida grupal, al igual que la represión y la resistencia.*
- * *El proceso grupal reactiva la ontogénesis como una resignificación de la relación ambivalente con la madre (objeto - bueno y malo), del conflicto defensivo, de la estructuración del yo y de la personalidad, de las relaciones objetales y de las identificaciones.*

"Se lleva a cabo dentro del grupo la reactivación de las relaciones libidinales con la fratria (los otros) con el - padre (monitor), con la madre (grupo) tanto en forma edípica (normal o invertida) como en mayor medida aún, preedípica (en particular oral) debido a la regresión... Se observan así entonces, las imagos mater; pater y fraternas." (7)

En lo que se refiere a la filogénesis, el Mito de la Horda Primitiva substituye el mito edípico. Este hecho se explica en términos de imagos grupales, familiares, societales; aspectos históricos y legendarios

vinculados estrechamente a los problemas de poder y de autoridad.

Cabe señalar la importancia del Mito de la Horda Primitiva (fantasía originaria de la especie), que al fantasearse como una representación del asesinato del padre, hace posible según Levi-Strauss, revivir el pasado de la especie y del hombre como ligado a ella, un pasaje del estado de naturaleza al estado de cultura.

Sobre el fenómeno de la transferencia Bejarano postula cuatro objetos transferenciales que se articulan al Mito de la Horda Primitiva y la clarifican con respecto a una situación específica:

Los objetos transferenciales específicos dentro del grupo son:

El monitor (transferencia central) que funciona^{*} como imago paterna en los niveles arcaicos (como superyo e ideal del yo, después de la rebelión contra el jefe de la horda y pacto de los hermanos), según la naturaleza y los momentos del grupo.

El grupo (transferencia grupal) que funciona como imago materna -- (nivel edípico), pero, en una medida aún mayor, como madre arcaica (relación dual primitiva, cuerpo de la madre) y como matriz societal (nivel arcaico: la horda, nivel edípico societal: pasaje al estado de cultura del grupo y de asunción de su historia, de su organización).

Los otros (transferencias laterales) como imagos fraternas: en el marco de la familia (relación primitiva con la madre, luego con el tercero: el padre, el orden simbólico, la ley); en el marco de la Horda Primitiva (rivalidad, destructividad, luego en el marco societal pacto de herma--

nos, competición, organización, co-responsabilidad, cooperación).

El mundo exterior (transferencia societal), como significante del poder abusivo, de la ley tiránica (la horda), como afuera amenazador y como lugar de proyección de la destructividad (Thanatos) -pero también de -- Eros esperanza de un mundo mejor-, representación de un devenir más adecuado a la naturaleza humana y societal, esfuerzos en ese sentido a veces bajo formas defensivas: mitos e ideologías (8).

Frente a los cuatro objetos transferenciales indicados, se organizan las resistencias de los integrantes del grupo en quienes se reactiva un conflicto defensivo dentro de la situación grupal. La fuente de estas resistencias es la regresión, que se deriva de la situación de grupo. La resistencia asume entonces manifestaciones diversas expresadas a través de lo que Melanie Klein llamó posiciones Persecutoria y Depresiva (mecanismos de defensa). Con esto llegamos a otro punto fundamental de la teoría: el liderazgo como fenómeno manifiesto de la resistencia de transferencia, pero también como el potenciador del cambio y del desprendimiento. La posibilidad de acceder al aprendizaje, conocimiento y producción articulados mediante un proyecto común.

Lo anterior permite evidenciar lo complejo de los niveles racionales y afectivos que como ya se vio se matizan recíprocamente ocultando mediante mecanismos sofisticados el discurso latente del grupo, impidiendo el diagnóstico de las modalidades y agentes resistenciales y paralelamente el alcance de la tarea propuesta.

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden del planteamiento anterior pueden expresarse en los siguientes términos

* El profesor dentro del sistema de enseñanza superior, se

asume generalmente como portador del discurso manifiesto - y por consiguiente de la resistencia de transferencia, lo que constituye el primer obstáculo para la promoción de - aprendizajes significativos.

- * El análisis del discurso y de la función docente permitirían -mediante su observación e interpretación-, romper -- los cartabones y estereotipias que le impiden convertirse en un agente de progreso del grupo.
- * Una representación del grupo de enseñanza como Horda Primitiva hace posible un cuestionamiento de la autoridad y de los mecanismos punitivos que encierran los sistemas de --- evaluación.
- * Un análisis de los términos antitéticos individuo-grupo en la relación de objeto con el grupo pone de manifiesto - la posibilidad real de formular e instrumentar un proyecto autogestionario dentro de determinado sistema educativo.
- * Los objetos transferenciales específicos pueden levantarse como barreras infranqueables para el aprendizaje, pero también engendran en su propio seno una amplia gama de posibilidades que pueden formularse desde un modelo pedagógico - "más participativo" hasta un verdadero proyecto autogestivo que trascienda al ámbito profesional y social (transfe-rencias lateral y societal).

La caracterización de los objetos transferenciales y la posibilidad que representa su asunción y manejo, nos remite de nuevo al método de Grupo Operativo a través del cual se hace posible, como ya se mencionó, la --

identificación y manejo de la transferencia, así como el estudio de la red de comunicaciones conformada por los vínculos interhumanos que facilitan y promueven la convivencia y la tarea en común.

Transferencia, resistencia al cambio, identificación, proyección, introyección, etc. Todos ellos son fenómenos que aparecen en la escena -- grupal, articulados a través de una estructura y de un interjuego de vínculos, relaciones que podrán ser aprovechados sólo si se hace presente la comunicación, de manera tal que los obstáculos para el aprendizaje son concomitantes a los obstáculos en la comunicación. Llegamos así a estimar la importancia de las técnicas de Grupo Operativo como un vínculo capaz de -- "... crear, mantener y fomentar la comunicación, llegando ésta a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad' (9).

Concluyo este apartado rescatando del desarrollo teórico del Mito de la Horda Primitiva y las valiosas aportaciones de Bejarano sobre su significado para el esclarecimiento de los fenómenos grupales, la riqueza que dicha elaboración ofrece para una aplicación al campo pedagógico; así como la importancia de traducir la teoría a un método de Grupo Operativo lo que ofrece una valiosa alternativa para aprovechar los fenómenos y las dimensiones grupales como un instrumento privilegiado al servicio de la investigación del hecho educativo, de la sistematización e instrumentación de un modelo de docencia y a corto plazo, como una vía para acceder a un mayor conocimiento y comprensión del alumno y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.1.2. El deseo y lo imaginario dentro del -- proceso de enseñanza.

No quisiera concluir este capítulo sin antes hacer algunas referencias sobre cómo repercute la afectividad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que proporcionará al mismo tiempo la oportunidad de introducir al pensamiento de Melanie Klein, de quien ha retomado Pichon Riviere conceptos fundamentales para su Teoría de Grupo Operativo.

La actividad docente dentro del sistema de enseñanza superior de la Universidad se realiza en una situación de clase integrada -en su mayoría- por grupos numerosos, lo que justifica la necesidad de trabajar algunos aspectos de la dinámica grupal que contribuyan a la comprensión del -- proceso de enseñanza y aprendizaje.

La situación de clase despierta en el estudiante un estado de tensión, indispensable para el logro del aprendizaje; sin embargo, poco se reflexiona sobre su origen y la posibilidad de que esta misma tensión se convierta en un obstáculo para la enseñanza. La sensación de angustia que despierta un nuevo conocimiento se desprende de fantasías que rememoran -- una situación primaria traducida en una ambivalencia de afectos; el grupo escolar puede constituir en distintos momentos o paralelamente un objeto - "bueno" o "malo", esto se explica por la huella psíquica que dejó la relación familiar, inaugurada por la relación materna como fuente de gratificaciones y frustraciones, a partir de la cual, el niño obtiene placer y contrariedad paulatinamente en su proceso de socialización.

La figura paterna reflejada en el profesor juega un importante papel; ya que se proyecta en la dinámica grupal como la adjudicación de roles protectores y de rechazo cuya ambivalencia despierta sentimientos de admiración y/o agresividad alternativamente. La emotividad grupal se fun-

da por consiguiente en un modo de relación arcaica que tiñe el proceso educativo según las experiencias personales y que despierta en el profesor y en el alumno fantasías que se formulan a través de deseos, temores y defensas de origen infantil inconsciente cuyo producto se formula como una resistencia que "inexplicablemente" entorpece el desarrollo colectivo. Estas fantasías se infiltran en la dinámica de los grupos y determinan en buena medida las relaciones interpersonales. Sobre el particular se sostiene que el deseo puede enajenar el proceso de formación dentro de la Institución; ya que si bien los participantes acuden a un grupo con una demanda manifiesta, que coincide con la oferta del sistema; en el caso de la Universidad el propósito consiste en obtener un título académico y capacitarse profesionalmente. Este objetivo, "Este objeto funciona como el pretexto de un objeto de deseo en sus relaciones con cada "ente" (10). Con respecto al objeto de deseo pueden existir diferencias entre los estudiantes y el profesor que generen tensiones y desacuerdos. El deseo de los participantes se estructura a través de un argumento fantaseado (oferta y demanda), alrededor del cuál cada quien ocupará un sitio, lo que conformará un instrumento defensivo frente al deseo. La elaboración social de este argumento denota los Esquemas Conceptuales Referenciales Operativos de cada individuo; pero fundamentalmente pondrá de manifiesto la forma de organización y de participación en el proyecto ideológico de la instancia oficial (deseo de lo instituido). Por último hay que destacar que el hecho mismo de que haya una aceptación e identificación con el propósito institucional implica una significación para la ideología de los solicitantes; lo que hace más complicado el proceso de des-sujetación dentro del sistema de enseñanza superior (UNAM).

Como resultado podemos remitirnos a una doble identificación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar: como desplazamiento (o simbolización del deseo (presencia subyacente de represiones infantiles) como expresión del deseo de lo instituido (sometimiento a la omnipotencia

representada por la institución) o representada por la rebeldía del instituyente. En ambos casos estaremos enfrentando un obstáculo implícito e inconsciente, representado y resignificado por la historia personal e institucional. Hay que insistir pues, en la importancia de la función que desempeñan las fantasías que aparecen constantemente en la representación -- del grupo por sus miembros "... el grupo es vivido en gran medida según un modo imaginario. Este fenómeno se traduce en particular por un conjunto de imágenes, afectos e imputaciones de tonalidad "persecutoria", relativas a los otros y sobre todo al líder" (11). Concluyo este apartado recordando que en nuestro sistema educativo sería ingenuo negar al profesor su carácter de líder y por lo mismo de dispositivo analizador invaluable para la investigación pedagógica.

4.1.1.3. Los supuestos básicos de Bion: emotividad y racionalidad en los grupos.

El propósito de este apartado es profundizar sobre algunos aspectos ya apuntados en la Teoría de Grupo Operativo y relacionados con el proceso de la docencia, lo que permitirá explicar con un enfoque neo-psicoanalítico algunos elementos y conceptos que aparecen en el trabajo con grupos de aprendizaje como son los planos y los esquemas entre los cuales puede fluctuar la vida emocional de los mismos (12).

1) Planos de la vida grupal

La vida de un grupo de cualquier tipo se desarrolla en dos planos:

- * El plano manifiesto racional consciente en el que se realizan las tareas relacionadas con la realidad objetiva; denominadas por Bion como "grupo de trabajo especializado" en

los que el aprendizaje es el objeto fundamental promovido mediante sistemas de organización y control institucionales, en los que los individuos se inscriben y colaboran libremente.

- * El plano implícito inconsciente fantaseado, en donde se reconocen los "grupos de base" según Bión y cuya actividad no implica ningún antecedente o capacitación, únicamente implica una inclinación o deseo a interactuar con el resto de participantes e identificarse con lo que Bión -- llama "hipótesis de base" y que puede explicarse como un esquema mental colectivo.

Bión establece, con base en el concepto anterior, tres esquemas en función de los cuales oscila la emotividad dentro de los grupos y que contribuyen a interpretar las situaciones conflictivas que aparecen durante las sesiones grupales.

2) Esquemas de la vida emocional en los grupos.

- * La dependencia. Este esquema constituye el primer supuesto básico de la teoría de Bión y "... consiste en que el grupo se reúne a fin de lograr el sostén de un líder de quien depende para nutrirse material y espiritualmente y para obtener protección" (13). Cuando un grupo representa este esquema tiende a buscar la protección y tranquilidad en una persona, idea o símbolo y sólo prospera si el líder (persona) acepta ser depositario de un rol omnipotente y protector. En este caso cabe recordar el concepto de ambivalencia, ya que el sentimiento de seguridad se vincula en algunos, con el de impotencia y frustración.

- * El apareamiento. Se refiere igualmente al propósito inconsciente del grupo, constituye el segundo supuesto de Bión y se relaciona con la esperanza y sus conexiones dentro del grupo. Las emociones básicas que se identifican en este esquema son amorosas y se vinculan con la escena primaria y el enigma de la esfinge. Implica no sólo la libidinización de las relaciones, sino su erotización. El deseo de apareamiento sublimado se refleja en la búsqueda inquieta de un complemento que no llegará; lo que posibilita la existencia del grupo. A diferencia de otros grupos cuya preocupación será la procreación expresada en términos de productividad (grupos de trabajo especializado).

- * El ataque-huida. Este esquema se apoya en el tercer supuesto básico de Bión según el cual, el grupo se reúne para luchar o para huir de algo, un estado mental de ataque fuga (14). Cabría también aquí hacer referencia al Mito de la Horda Primitiva reflejado dentro del grupo por una serie de fantasías vinculadas con la imagen del padre terrible. Las emociones básicas que aparecen en este esquema son de cólera y agresión en contra del líder que se niega a garantizar la seguridad del esquema de dependencia y expresa la incapacidad del grupo para el aprendizaje y la autogestión.

La riqueza de los postulados básicos de W. Bión para el docente radica en la posibilidad de articular los aspectos emotivos a la demanda manifiesta tanto de la Institución, como de los alumnos. De manera que en la interpretación didáctica de los planes y programas de estudio, en la elaboración e instrumentación del proceso de enseñanza sea capaz de concebir al grupo y concebirse a sí mismo en una dimensión humana e histórica,

consciente e inconsciente.

Nuevamente la interpretación del discurso grupal nos refiere al problema de la comunicación; planos y esquemas del acontecer grupal, momentos del proceso educativo que posibilitan o bloquean la incorporación del conocimiento y el aprendizaje y pueden ser abordados generalmente mediante dos conceptos claves dentro del trabajo con grupos de aprendizaje: vínculo y transferencia.

4.1.1.4. Claves de la comunicación en el proceso de la enseñanza: vínculo y transferencia.

Pensar en el concepto de vínculo dentro del enfoque operativo, remite a la estructura grupal caracterizada como las interrelaciones que se establecen dentro de una situación específica conformada por una pluralidad de individuos portadores de un deseo y depósitos potenciales de procesos identificatorios; pero también agentes de un proceso social, productores de bienes culturales y producto de una determinación histórica. Una situación que responde a la realización de un propósito (tarea) dentro de cierto espacio y acotada en el tiempo. Todos los factores mencionados integran un "campo" que permite concretar la intencionalidad determinada; por cuyo funcionamiento está dado por la interacción de sus integrantes, por los diversos modos de relación que vehiculicen las metas y objetivos del grupo.

Estas funciones sustantivas dentro de los grupos pueden organizarse para su explicación en circuitos interdependientes cuya dinámica responde básicamente a procesos de comunicación y aprendizaje y que se manifiesta en el acontecer grupal. Los circuitos referidos pueden englobarse en tramos y hacen posible ubicar la importancia del vínculo como facilitador

dor del proceso (15).

- 1) Circuito de relación participante-tarea
- 2) Circuito de distribución energética del funcionamiento grupal
- 3) Circuito del sustento del proceso grupal

Los aspectos que integran el primer circuito son la tarea como propósito común de los participantes, los participantes en relación con la tarea y con el resto del grupo; así como la producción grupal en términos de proyectos. A fin de introducir el concepto de vínculo, sólo se analizará el punto referente a los integrantes del grupo; ya que en este circuito se puede incorporar todo lo referente a roles y funciones, y a las personas - que los asumen para realizar la tarea manifiesta. Según la estructura grupal así concebida, dentro del circuito habría que considerar los siguientes rubros:

" El vínculo de los integrantes entre sí y con la tarea.

- * La comunicación
 - * La pertenencia
 - * La pertinencia
 - * La cooperación
 - * La vida afectiva del grupo (rivalidades, competencia, envidias, transferencia, liderazgo, etc"
- (16).

Se entiende por vínculo según la teoría de Pichón Riviere "... la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento" (17).

Un estudio de los vínculos que se establecen en determinada comunidad, en el caso que nos ocupa dentro de los grupos de enseñanza superior - (UNAM, Facultad de Ingeniería, Departamento de Materias Sociohumanísticas, Optativa de Humanidades) debe partir de un análisis de las relaciones interpersonales como dependientes o independientes; esto es de la posibilidad enajenante o autogestionaria del proceso grupal que se relaciona estrechamente con la instauración del modelo primario objetal y con el establecimiento de situaciones simbióticas (intercambio afectivo), que va disminuyendo a medida que el individuo se acerca a una etapa genital oblativa; que alcanza la madurez y un desarrollo idóneo de su personalidad. Lo que dentro de la concepción de Pichón Riviere se traduciría en "una libre elección de objeto". Aparece aquí el concepto de ECR0, que ya ha sido explicado, como el resumen de los vínculos internalizados que se proyectan en el exterior a través de conductas y que dentro de la situación de aprendizaje grupal experimentarán sucesivos procesos de rectificación.

Cuando el proceso de comunicación y de aprendizaje se bloquea por la interferencia de vínculos estereotipados, el profesor podría intentar una redefinición de su modelo de enseñanza y a su vez de los modelos de "aprendizaje" en que sus alumnos se han configurado; modelos en su mayoría pasivos, receptivos, individualistas, competitivos y autoritarios. Podría reformular su proyecto pedagógico como un cambio, una transformación de los vínculos con el mundo interno y externo capaz de promover el aprendizaje independiente y creativo.

Transferencia y contratransferencia. La reestructuración de los vínculos del sujeto a que se aludió en el apartado anterior nos conduce a concepto de transferencia caracterizado por Pichón Riviere como "... la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, características de la adaptación pasiva. Esta reproducción está al servicio de la resistencia al cambio, de la evitaci

de un reconocimiento doloroso, del control de las ansiedades (miedo a la pérdida, miedo al ataque) (18).

Una aplicación de este concepto al proceso de la enseñanza podría ser interpretado si recordamos la concepción de aprendizaje como cambio -- dentro de la Teoría de Grupo Operativo; y por lo tanto del surgimiento de miedos y temores expresados como mecanismos de defensa. Se genera un miedo a perder los vínculos internos que en el pasado hicieron posible un proceso de adaptación a la realidad. En la situación de enseñanza y aprendizaje lo que se transfiere "... son fantasías incluídas en el establecimiento de los vínculos tempranos" (19). Estas fantasías determinan la forma -- en que se establecen los vínculos actuales y se manifiestan a través del -- proceso de asunción y adjudicación de roles. Las fantasías de transferencia se proyectan en relación con los alumnos, con el objeto de estudio o -- con el profesor. La consideración de los procesos transferenciales expresados en el devenir del grupo por la puesta en escena de situaciones que -- resignifican modelos de vinculación objetal arcaicos (narcisistas, agresivos, dependientes, sadícomasoquistas) susceptibles de dificultar o blo-- -- quear el proceso de enseñanza y aprendizaje. obliga a una reflexión siste-- -- mática sobre el discurso implícito que expresan o elaboran tanto los alumnos, como los docentes a través del desarrollo consciente de los conteni-- -- dos temáticos de cada asignatura. Con lo que retomamos una vez más la -- afirmación Freudiana de "hacer consciente lo inconsciente".

Para concluir quisiera subrayar que dentro de la propuesta didáctica a que apunta la incorporación de conceptos como vínculo y transferencia no figura la necesidad de una capacitación psicoanalítica del profesor. Es decir que la interpretación de los fenómenos grupales más allá de lo explícito, de lo manifiesto; así como la importancia de dimensionar nuestra instrumentación curricular, tomando en cuenta la emotividad y la racionalidad que le es inherente a la actividad académica; se orienta hacia la toma -- e conciencia de la responsabilidad y el compromiso que implica el traba--

jo docente; a una sensibilización respecto al desarrollo integral de nuestros estudiantes y al imperativo de revisar nuestro discurso latente en función de abandonar los roles estereotipados (narcisistas y autoritarios) y participar nosotros mismos del aprendizaje que deseamos promover.

4.1.1.5 Los temores de la actuación docente. (estereotipias).

Caracterizar al profesor como parte integral de la estructura del grupo, lo coloca como ya se dijo fuera de una concepción teórica de Grupo Operativo; donde el elemento sobre el que se funda la relación pedagógica es la Tarea y es en torno a ella, como el líder por excelencia, que se va conformando la posibilidad del diálogo y del cambio. Sin embargo hay que reconocer que en nuestro sistema educativo existen factores cuya naturaleza obliga a reconocer en la vinculación maestro-alumno la relación fundante del acto docente. Quiero decir con esto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje aparecen algunos vicios que impiden el avance real del grupo; obstáculos que para su análisis y clarificación hay que remitir no tanto a los contenidos programáticos, como a la persona que los transmite y al modo en que se vincula al trabajo grupal y a los alumnos. Aparece aquí de nuevo la necesidad de analizar a partir de lo manifiesto, lo latente; manera inconsciente, interpretada a través de productos y situaciones conscientes, en que el profesor se involucra o "es involucrado" en el proceso educativo. Es interesante llevar a cabo una reflexión sobre el profesor, desde una conceptualización de "liderazgo permanente" vélgase la expresión; u liderazgo de progreso o estancamiento que orienta el quehacer grupal por caminos estereotipados o por caminos potenciadores en donde transitar consiste en una arriesgada incursión hacia lo desconocido. La afortunada y exitosa formulación de proyectos creativos y recreativos o un postergado arribo, mediante el fracaso y el silencio y por qué no, un liderazgo de la desarticulación, la ansiedad permanente; el deseo y el rechazo, una ambi

lencia que desgasta al docente y el proceso para constatar al final del -- curso que el miedo resulta en ocasiones paralizante, pero también puede -- racionalizarse a través de mecanismos defensivos: la impuntualidad, el ausentismo, el ayudante, las transcripciones interminables en el pizarrón, las lecturas y ejercicios en clase, etc.

¿Cuáles son los factores que influyen en la relación maestro-alumno? Volviendo a la afirmación inicial respecto a la naturaleza determinante de la figura del profesor en el sistema escolar, dejo enunciados los mecanismos que resignifican la figura del profesor y de acuerdo a la dinámica grupal, a las circunstancias que expresan el interjuego de la verticalidad y horizontalidad dentro del salón de clase; hacen posible o dificultan el -- abordaje del conocimiento y la promoción del aprendizaje. Con lo que quiere decir que la resignificación de los modelos de relación primarios, la -- representación del deseo y de lo imaginario en los grupos: a) No es expresada siempre de la misma manera ni por el profesor, ni por los alumnos; b) No influye forzosamente de manera negativa en el desarrollo del proceso y c) Su interpretación sólo podrá formularse a manera de hipótesis que se pondrán a funcionar como parte de la necesidad ya señalada de que el docente tome distancia de su propia actividad y procure investigarla paralelamente a la impartición de su cátedra; lo que le permitirá una evaluación y retroalimentación de su práctica pedagógica. Este planteamiento refuerza la necesidad de acercarse con cautela a un terreno impregnado de subjetividad, y pone sobre aviso respecto a una concepción ingenua de la problemática educativa; sobre todo en el nivel que implica una estructuración super-yoica que marca el pasaje del profesor y del alumno por diferentes etapas de organización libidinal que determinan el significado atribuido a las figuras, procesos, vínculos y propósitos del sistema educativo en que se halla inserto; una retraducción de los procesos de desarrollo psicosexual anteriores que se inscribe de diversas maneras en la etapa actual. Un concepto que ayuda para el análisis de la dinámica grupal es el de "Ecuación

Simbólica" y permite reconocer que si bien para la conciencia no hay igualdad respecto a los significados, para el inconsciente debido a esta "Ecuación Simbólica" sí existe una igualdad que puede transferirse o proyectarse en la vida académica y profesional. La aportación que se desprende para el trabajo escolar es que cualquier actividad realizada por un ser humano está plena de sentido, y que este sentido se imprime con base en la historia familiar. La actividad docente no escapa a esta realidad, ya que, desde la elección vocacional hasta la interpretación didáctica y realización del proceso de enseñanza estarán mechados por aquellos modelos vinculados inconscientes que forman parte del mundo interior del maestro. Regresando a la enunciación de los mecanismos que hacen posible la investigación, más allá de lo manifiesto, del acto docente y docente se propone el diagnóstico e interpretación de mecanismos como regresión, sublimación, identificación, proyección, negación, transferencia y des-sujetación. Todos ellos presentes en algún momento, dentro de la estructura grupal, ya como facilitadores, ya como transformadores o como instigadores del proceso de enseñanza. Concluyo este apartado con una referencia a Bauleo sobre la naturaleza de las estereotipias en la actuación docente: el hombre se vuelve habitual como manera de evitar una reorganización constante de él, como él, y para escamotear el revisar continuo de su hacer, por el temor a lo que esta circunstancia lo lleve" (20).

4.1.1.6. *Relación docente y proyecto pedagógico. La Pedagogía Institucional*

Retomando la cita de Bauleo continúo con la parte final "... temor a lo que esta circunstancia lo lleve", podría pensarse (aunque muy linealmente) que después del temor sigue la apertura, luego el cambio y así sucesivamente...; hasta llegar a la formulación de un proyecto trascendente. Suponiendo que así sea, los procesos mencionados necesitan de un vehículo una línea sobre la cuál realizar el movimiento indicado, esta línea tier

una proyección, una dinámica que permite estructurar un sentido que a su vez valide el cambio; una causalidad en espiral que contribuya al reconocimiento del yo y del otro, pero no como un otro grande concebido como el ideal del yo, sino como un otro capaz de cuestionar y cuestionarse, de comunicarse y comunicarse en el mismo proceso que co-aprende y co-enseña. Un otro capaz de romper con el vínculo especular, en la medida que reconoce en sus alumnos sujetos deseantes y no objetos de deseo. Ignorar los intentos pedagógicos que se han realizado en esta línea, sería negar la incorporación de valiosas experiencias surgidas de una inquietud fácilmente reconocible para los estudiosos del fenómeno educativo: instrumentar un modelo pedagógico autogestionario en el seno de la propia institución escolar. Una valiosa aportación, que ofrece elementos teóricos y prácticos susceptibles de instrumentación dentro de un espacio académico que reconozco difícil y desconcertante.

La Pedagogía Institucional

Como una alternativa para la práctica profesional a la que habitualmente se enfrenta el pedagogo, surgió hace ya varios años (una década) el concepto de Pedagogía Institucional. A continuación expongo una síntesis de la teoría que fundamenta dicha corriente pedagógica y la forma en que ha ido evolucionando; así como las modalidades que ha adoptado y las posibilidades o desventajas que su aplicación conlleva para el campo educativo y de la enseñanza.

El objeto de estudio, de investigación y de trabajo de la Pedagogía Institucional ha de enmarcarse, refiriéndolo a aquel conjunto de actividades docentes que se desarrollan teniendo como objeto prioritario a las instituciones y que pretenden crear nuevas instituciones en el marco del salón de clase y como segunda instancia en el marco escolar.

La Pedagogía Institucional vendría a ser como un verdadero modificador Institucional, con dos tendencias o características. La primera subraya su carácter diferente con respecto a lo que se ha llamado escuela nueva o activa; y la segunda hace énfasis en su componente autogestionario.

Georges Lapassade define a la autogestión pedagógica como "Un sistema de educación en el cual la relación de formación se halla, en principio abolida. Los educandos son quienes deciden en qué debe consistir su formación y ellos la dirigen" (21). La autogestión pedagógica consiste en pocas palabras en edificar contrainstituciones, cuestionando y presentando caminos alternativos al sistema actual de las instituciones sociales.

Volviendo al carácter distintivo de la Pedagogía Institucional con respecto a la escuela nueva, podemos decir que ésta última, llamada también la Pedagogía de la acción, surge como una reacción contra los viejos sistemas educativos; se desarrolla desde fines del siglo XIX y va incorporando una serie de teorías, metodologías y técnicas con un enfoque eminentemente práctico (22).

No puede ignorarse lo valioso de esta escuela nueva y sus aportaciones a la enseñanza; pero también hemos de reconocer que en nuestros sistemas pedagógicos apenas si han quedado reducidas a algunos centros educativos con carácter elitista (Montessori, Plan Dalton, Cousinet, Freinet, etc.); los pedagogos institucionales critican a la escuela nueva, al desconocer la dimensión institucional de la enseñanza que proponen.

Pareciera como que las reformas promovidas por la escuela nueva quedan en la superficie del sistema escolar, sin tocar la posibilidad de un cambio en las estructuras profundas. Se interesan por modificar los programas, las decisiones del maestro en clase, las actitudes de los alumnos pero nunca se cuestionan el concepto de autoridad.

Poner en cuestión la misma autoridad dentro del sistema escolar conduce nuevamente al concepto de autogestión. La referencia manifiesta al problema de la autoridad se constituye en el núcleo de la Pedagogía Institucional.

Hasta aquí queda clara la necesidad de contextualizar el acto educativo a través de un análisis sistemático de los componentes de la institución; así como el cuestionamiento del poder, de la fuerza que instituye una organización determinada de la misma.

Se concluye entonces que, hablar de Pedagogía Institucional y Pedagogía Autogestionaria es hablar de una misma teoría; pero con ciertas diferencias de enfoque.

Lapassade se refiere concretamente a tres conceptualizaciones y formas metodológicas diversas de la autogestión pedagógica (23):

- I) En este primer enfoque, los profesores sugieren al grupo de estudiantes, determinados modelos institucionales de funcionamiento autogestionario. Lo que se considera como la orientación "Autoritaria" dentro de la Pedagogía Autogestionaria como ejemplo de este modelo se cita tradicionalmente a Makarenko.
- II) Una segunda conceptualización se genera en algunos movimientos de autogobierno y autoafirmación americanos; llevados a cabo en el marco de la escuela nueva (a la que ya se hizo referencia y que podrá ampliarse en el libro de Larroyo (24)) Uno de los principales representantes se encuentra en la pedagogía de Freinet y su incorporación de nuevos medios a la escuela (texto libre, imprenta, correspondencia, Conse-

jo de Cooperativas].

- III) El tercer modelo llamado *Pedagogía Libertaria* fundamentada en los movimientos alemanes, con referencias concretas a los modelos autogestionarios Yugoslavo y Argelino.

Dentro de este enfoque el profesor se niega a instituir algo al margen de sus alumnos, siendo éstos quienes deben asumir y decidir la organización y funcionamiento de su clase.

Este enfoque tiene también sus antecedentes en conceptos provenientes del *Marxismo Libertario* y el estudio *psicosociológico* de grupos.

Planteamientos dentro de la *Pedagogía Institucional*.

Existen dos planteamientos dentro de la denominación de *Pedagogía Institucional*: La orientación *Terapéutica* (GET) y la propiamente llamada *Autogestionaria*. Ambas han dado origen a una serie de movimientos de experiencias pedagógicas que en buena medida repercuten actualmente en las prácticas docentes de ciertas instituciones educativas de nuestro país, asunto que no es de llamar la atención; ya que estamos conscientes de que en este sentido vamos a la zaga en cuanto a lo que a nuevas proposiciones pedagógicas se refiere. Considero pues de gran importancia exponer brevemente en qué consiste cada uno de los planteamientos a los que se alude en este apartado.

La Orientación Terapéutica.- En este planteamiento se inscriben un grupo de profesores disidentes del movimiento *Freinet*, mismos que se agrupan en 1964, como *Grupo de Educación Terapéutica* (GETE). El objetivo de este grupo es aplicar a la escuela los principios de la *psicoterapia institucional*, ya que postulan la coincidencia entre los problemas terapéuticos y

los educativos. Sus antecedentes teóricos se hallan en la Pedagogía de -- Freinet, el Psicoanálisis y la Teoría de Grupos (teoría de Lewin). Para ellos el medio educativo se conforma por tres tipos de componentes:

- * Materiales
- * Psicosociológicos y
- * Simbólicos o Psicoanalíticos

El componente material de la institución se refiere a la forma de organización, materiales y técnicas que determinan las actividades, situaciones y relaciones dentro de la clase, es a través de este material que se podrá llegar al análisis de los procesos de simbolización y los significantes institucionales. Así pues la práctica del Consejo de Cooperativa no es sólo una técnica que posibilita una postura democrática dentro del salón de clase; sino que simplifica la emergencia de un significante determinado, con la posible definición de nuevos roles en la práctica escolar.

El componente Sociopsicológico concibe la clase como grupo y conjunto de grupos, formando otros grupos.

Respecto al componente Simbólico-Psicoanalítico se refiere a los aspectos inconscientes del aula que implícita o explícitamente aparecen dentro de la dinámica del salón de clase y constituyen procesos de simbolización, identificación, proyección, etc.

La expresión sobre la que se construye el grupo educativo (GET) es la noción denominada "estructura ternaria de relación". Esta noción se refiere a una estructura de relación que supera a la tradicional relación jerárquica y dual.

Oury es uno de los autores representantes de la Orientación GET y -

respecto al punto anterior expresa "No basta bautizar a la relación entre dos con el término "educativa" o "pedagógica" para eliminar su carácter nocivo. El rechazo de tal tipo de relación es una de las piezas claves de la Pedagogía Institucional" (25).

Cuando Oury se refiere a una relación nociva, la concibe como un modelo de relación según el cual:

Un sujeto A (superior) actúa sobre un sujeto B (inferior) y pretende modificarlo (A→B).

En contraposición a este modelo se propone que una relación auténtica supone un carácter complejo de los sistemas de interacción y regulación del ser vivo y esta relación sólo es posible en la forma en que esté mediada. Los intercambios únicamente se generan si existe un tercer término: La mediación.

La creación y estructuración de diversas mediaciones constituye el elemento de interacción que permite la verdadera comunicación. Para hacer más claro este concepto de mediación, podemos ejemplificar: La correspondencia escolar, el periódico, la encuesta, son mediadores que posibilitan la interacción y comunicación entre maestros y alumnos, (igual que la Tarea en el concepto de Grupo Operativo) permitiéndoles que hablen sobre y con propósito de algo.

La definición de Pedagogía Institucional.- Oury define, desde la perspectiva anterior, la Pedagogía Institucional de la siguiente forma:

"En 1965 definimos provisionalmente, la pedagogía institucional como un conjunto de técnicas de organización, de métodos de trabajo y de instituciones internas, nacidas de la práctica de clases activas, que colocó

a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas, que requieren de cada uno un compromiso personal, iniciativa, acción y perseverancia" (26).

En síntesis, se pretende una implicación de todos los integrantes del sistema escolar o la clase, en las distintas mediaciones institucionales y en la creación de otras nuevas.

Hasta este momento se impone aclarar si a esta orientación GET interesa responder a cuestiones tales como:

¿Quién establece la ley en esta escuela? ¿Por quién está gestionando este tipo de enseñanza-escuela?... Estas preguntas no pasan desapercibidas, al respecto se consideran dos series de componentes dentro de la -- institución llamados elementos y datos:

Los datos son asuntos sobre los que la acción del docente es limitada y consideran aspectos como: A) La escuela y su función social, su organización y posibilidades; así como la ideología que la determina. B) Los niños y su ambiente familiar. C) El maestro y su estatus social. D) El medio social, informaciones extra escolares, etc.

Los elementos se refieren a situaciones sobre las que el profesor - puede actuar de manera importante: A) Actividades escolares. B) Organización del trabajo. C) Aspectos materiales como: Local, mobiliario, créditos disponibles, etc.

Es en este último apartado, en este nivel en donde se debe ubicar - la alternativa de replantarse el salón de clase como institución o institucionalización.

Dentro de este planteamiento existe una institución creada con fun-

ciones instituyentes: El Consejo de Cooperativa, que es otro concepto básico para la Pedagogía Institucional; ya que es a través de él que se intenta asegurar y garantizar el poder instituyente del grupo de alumnos para asegurar el trabajo escolar-institucional.

Regresando a Oury, concluyo este punto con sus propias palabras: "No creemos en instituciones suspendidas de las nubes metafísicas, sino en la institucionalización permanente del vacío" (27).

Como corolario se desprende el propósito del grupo con Orientación Terapéutica: Responder a los problemas esenciales de la Escuela con métodos diferentes, con una concepción y filosofía distintas a las que responden habitualmente las escuelas tradicionales; establecer modos de actividad escolar y redes de comunicación participativas, auténticamente democráticas y humanas. Abolir el carácter patológico de ciertas formas de relaciones docente-dicente en el marco institucional.

Estructuración del medio desde la dimensión GET.

En este apartado se pretende desglosar los componentes básicos que estructuran el medio a que se hizo alusión anteriormente. Dichos componentes explicados someramente son:

- * *La estructuración material de la clase; cuyo contenido está dado fundamentalmente por las técnicas, Freinet. También hay que subrayar la importancia de la estructuración del tiempo y del espacio; cuyo estudio tiene su marco referencial en la psicología de campo de Lewin y en donde se insiste en la importancia del espacio en el desarrollo de la personalidad y en la forma de lograr que este espacio se viva, no se sufra. Desde este enfoque se habla del es-*

pacio como una zona de seguridad para el alumno, lugar de pertinencia y de pertenencia.

El espacio se divide artificialmente considerando zonas de responsabilidad, que posibilitan situarse en relación con los otros. Las nociones de propiedad individual, colectiva y gestión provisional (espacios de servicios y funciones) son experimentadas cada día.

En suma una organización material en torno a diversos espacios y funciones:

- * La estructuración temporal; se refiere a la administración del trabajo, horarios, tiempos dedicados a cada actividad y materiales, etc. Hay que establecer un tiempo-ritmo por día, semana, mes según unidades definidas; de donde se derivarán los "Centros de interés".
- * Organización de grupos; es decir, la creación de subgrupos que cambian sistemáticamente según un trabajo asignado y una reglamentación concreta; ya que uno de los objetivos de clase -según este enfoque- es preparar para la vida --- real, en donde los grupos cambian y no siempre se pueden elegir. Al respecto también se estructuran equipos transitorios de trabajo según Cousinet o como grupos administrativos que resuelven el problema de la masificación.

Se postula la necesidad de crear un medio variado y rico en alternativas para erradicar el concepto de inadaptación.

El Consejo de Cooperativa; tiene su arraigo en las técnicas Freinet y forma parte estructural de las diversas modalidades de la Pedagogía Ins-

titucional. Esta Cooperativa se define como una comunidad de estudiantes cimentada en el trabajo de sus integrantes y solidaridad para formarlos como ciudadanos en una democracia libre... responsabilidad, autogestión y -- compromiso cívico y moral son características de la Cooperativa Escolar.

Según Guiraud son componentes básicos de la Cooperativa:

- 1) Organización de la producción y venta de objetos elaborados por el alumno (28).
- 2) Organización del trabajo escolar en clase.
- 3) La promoción de cierto espíritu comunitario de trabajo y vida de clase.

Según este concepto de Cooperativa, el Consejo es capaz de hacerse cargo de su administración, de su presente y su futuro. El Consejo constituye un lugar privilegiado de la palabra concedida a todos. Se insiste -- reiteradamente en la importancia de devolver, de restituir la palabra al grupo. En la situación de Consejo, que siempre actúa en un momento específico, se tiene derecho a suspender la clase para cuestionarse sobre su propia actividad y la de las que los rodean, se crea un momento de liberación donde el profesor limita su intervención a cuestiones de procedimiento.

Resumiendo, el Consejo por naturaleza es un lugar de: Palabra, análisis, toma de decisiones y de regulación de la dinámica grupal. Mediante el Consejo, docente y alumnos se proveen de sus propias actividades respecto a las cuales todos se deben sentir implicados.

El grupo de trabajo de GET se propone una tarea de respuesta práctica

ca a situaciones reales.

La Orientación Autogestionaria.- Esta orientación encabezada por - Fonvieille y Bessieres y continuada por representantes como Lobrot, Lourau, Lapassade, constituye uno de los dos grupos que se derivaron del rompi--- miento que en 1964 se produjo en el movimiento Freinet.

Destacan en este enfoque el movimiento autogestionario de contenido socio-político ya referido (Yugoslavia, Argelia), así como cierta influencia Rogeriana.

La definición de Pedagogía Institucional estará dada dentro de este planteamiento por René Lourau, misma que nos permitirá establecer algunas diferencias con respecto al grupo de GET: "La pedagogía institucional es un método que consiste en organizar, a través de un análisis permanente de las instituciones externas, el margen de libertad en que el grupo clase podrá autogestionar su funcionamiento y su trabajo y asegurar su propia regu lación por la creación de instituciones internas" (29).

Aparece aquí una de las diferencias fundamentales entre la orienta ción terapéutica y autogestionaria: La pretensión de salir del contexto - delimitado por las paredes de la clase y analizar la dimensión institucio nal global del proceso escolarizado. Otra diferencia respecto al grupo - GET es la creación de instituciones internas en el interior de la clase. En la orientación autogestionaria el Consejo deja de ser Cooperativa y se instaure como un Consejo de Clase, dispositivo analizador e instituyente - de la actividad de la clase que hay que estructurar y organizar a partir - del mismo; y no a partir de lo ya estructurado por el maestro desde el -- principio del curso, visión que Lapassade critica como un enfoque "normati vo" y "adultista" de la educación en Oury y Vázquez; autores que como vi-- mos en puntos anteriores conservan y cuidan la noción de adulto, noción --

que insiste Lapassade es ideológica y represiva (30).

La crítica generalizada para el grupo GET se refiere a su declarado reformismo, sin llegar a cuestionarse a la escuela como una institución social.

Dos opciones dentro de un mismo planteamiento autogestionario se --formulan: La línea psicosociológica no-directiva con su principal representante Lobrot y la línea autogestionaria con referencia a relaciones grupales, con partidarios como Lourau, Guigon, y Lapassade.

La propia definición de Autogestión Pedagógica nos dará las diferencias entre cada opción:

Para Lobrot se concibe como un principio que consiste en depositar en manos de los alumnos el conjunto de la vida, de las actividades y de la organización del trabajo en el interior de este marco. Los alumnos deciden sobre relaciones "aquí y ahora", actividades comunes, organización del trabajo y objetivos a lograr.

Lapassade a su vez, define la autogestión como "... un sistema de educación donde el maestro renuncia a transmitir sus mensajes" e inscribe desde el inicio su intervención a nivel del medio (la institución), de formación, dejando al alumno la decisión sobre métodos y programas de su aprendizaje. Con lo que elimina la relación antigua de enseñante-enseñante

Lobrot se centra más directamente en el replanteamiento de las relaciones dentro de un marco de libertad permitido, reduciendo la institución al momento de lo particular, concibiendo a las relaciones institucionales sólo como interpersonales e intergrupales. Con lo que el grupo, la clase queda atrapada nuevamente en su propio contexto institucionalizado, en un

concepto psicologísta y enajenado de educación y de autogestión.

Desde la otra dimensión promovida por Lapassade, el enseñante renuncia a convertirse en garantía del programa establecido y de los exámenes exigidos como heredados de la institución externa. La autogestión, es pues, un cuestionamiento radical de lo instituido y la devolución total al grupo del poder instituyente en todo lo concerniente al ámbito de "la clase" (31). El grupo puede, a través de su Consejo de Clase total, dotarse de sus propias instituciones. Se pretende que el Consejo funcione como un idóneo dispositivo de análisis para conocer y criticar la determinación institucional. Proyectándose con los posibles alcances de un planteamiento tan radical, cabría la posibilidad de trascender el contexto educativo al determinar en alguna medida el contexto social. En este sentido, una Autogestión Pedagógica vale, en la medida que se inserte en una gestión social más amplia.

Los objetivos de una verdadera Autogestión Pedagógica deben promover según Lapassade, el logro de aspectos como:

- * La facilitación de un trabajo interesante con los alumnos.
- * Una formación superior a la tradicional, incidiendo más directamente sobre la personalidad y formación social de los alumnos.
- * Preparación para analizar el sistema social en el que se vive esto es, el sistema burocrático.

Como postulado básico de dicha pedagogía se remite a lo político, el socioanálisis puede provocar el desmoronamiento de viejas estructuras institucionales. Con lo que este tipo de pedagogía, esta orientación auto

gestionaria podría constituirse, desde sus planteamientos teóricos y debidamente instrumentada a través del Análisis Institucional, en una alternativa para aportar vías de solución a los problemas educativos, escolares y sociales.

4.1.1.7 El concepto de calidad en la enseñanza: Modelo y Proyecto (una nueva experiencia).

En este apartado pretendo integrar algunos criterios pedagógicos y didácticos que apoyen la formulación última de este análisis: un modelo de calidad intrínseca de la educación concretado a través de la elaboración de proyectos trascendentes.

¿Cómo puede definirse la calidad intrínseca del proceso de enseñanza dentro de una institución? Enseguida presento algunas condiciones que pueden ayudar a pensar en este sentido (32).

Se puede definir la calidad intrínseca por:

- * La capacidad de promover un proceso de enseñanza y aprendizaje autogestionario grupal e individualmente.
- * La concepción de una síntesis que en su seno incorpore la negación de la negación; es decir la aceptación de que la enseñanza individual es negada por la grupal y ambas son recuperadas en la enseñanza autogestiva.
- * La afirmación de que todo mejoramiento cualitativo tiene como sustento lo natural y lo humano.

- * *El reconocimiento de la normatividad educacional, cuyo límite lo define la tensión cultural y psicológica de sujeción des-sujeción proyectada dentro del aula.*
- * *El análisis del discurso institucional que en su esfera refleja también dicha tensión y la encubre o la detenta impidiendo la autogestión educativa.*
- * *Un proceso de des-sujeción a través de la crítica institucional y la autocrítica personal.*
- * *La enunciación y actuación de dicha autocrítica mediante el lenguaje y la acción participativa en grupo.*
- * *El reconocimiento de una participación grupal e individual dirigida hacia la revisión de cómo es distribuida la autoridad (concientización).*
- * *Una constatación sistemática del proceso autogestivo.*
- * *El diagnóstico y elaboración de los obstáculos psicopedagógicos que impiden la enseñanza autogestiva (manejo de la autoridad, elaboración de las resistencias, desprendimiento de las estereotipias, etc.)*
- * *La incorporación de estrategias capaces de promover el diálogo constante; el flujo de la información intelectual y afectiva.*
- * *La posibilidad de regular la ansiedad provocada por un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo en certidumbre (aprendizaje)*

dizaje como cambio).

La hipótesis central del concepto de calidad expresado a partir de los supuestos ya señalados se podría formular a través de una afirmación - (33):

Un proceso de enseñanza y aprendizaje tiene calidad si propicia proyectos autogestivos.

El concepto de autogestión educativa puede apoyarse en la Teoría -- Freudiana del aparato psíquico descrito brevemente a continuación.

Las figuras parentales educan a través de imágenes que se incorpo-- ran a la estructura superyoica mediante la introyección. En los primeros años de vida se introyecta el ideal parental, usando el mecanismo de identificación, si en este proceso surgen conflictos; será necesario recons-- truir ese modelo a través de los mismos aprendizajes que le dieron origen y romper las transferencias edípicas (promoviendo la posibilidad real de superar el complejo edípico), lo que facilitará la elaboración del propio proyecto de vida frente al proyecto parental y la consolidación del yo. De lo que se deduce un primer principio para alcanzar la autogestión: la terminación del Edipo, para lo que se requieren dos condiciones previas, el -- análisis y cuestionamiento de la imagen parental y el de los propios actos psíquicos traducidos en deseos.

Las necesidades y deseos vitales del modelo de calidad educativa -- que se propone aquí deben caer dentro de un terreno formal estatutario (social, económico, intelectual, artístico y fisiológico), con lo que se promueve un proyecto autogestivo realista y temporal, a la vez que se evita -- relativamente un nuevo conflicto y frustración. Existe pues, una relación estrecha entre autogestión y acto psíquico. El proceso de enseñanza cuali

tativo implica por consiguiente los procesos de introspección y de formulación del deseo, que al traducirse formalmente en tiempo y conocimientos -- dentro de un sistema escolar pasa a lo estatutario. Aparece entonces un problema cuya solución se antoja también serendípica (por la creatividad y la poca certeza que de él se tiene) y es la evidencia de que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser parcial, en la medida que sólo permite formulaciones parciales de los deseos; lo que provoca deformaciones y eventualmente conflictos. El problema del deseo nos remite al -- concepto de "imago" del otro (profesor-alumno, alumno-profesor con su correspondiente en el modelo primario de relación objetal) y del condicionamiento ideológico del proyecto que se resuelve en el momento que se es capaz de superar la transferencia. Si esto no ocurre, la calidad del proceso podrá resultar aceptable en función del objetivo manifiesto (acreditación, productividad, adquisición de destrezas, desarrollo de habilidades), pero no se alcanzará la autogestión. Por tanto se logra una calidad parcial, ya que no se contribuye a la des-sujetación psíquica del estudiante. En resumen, la calidad óptima del proceso de enseñanza y aprendizaje estriba en lograr que el alumno se genere a sí mismo como un individuo no dependiente, no vinculado transferencialmente a figuras parentales o figuras -- creadoras de referencia, que asuma su propia creatividad y disfrute sus límites y algo muy importante, que desarrolle la capacidad de usar y disfrutar lo inesperado.

El concepto de calidad en la enseñanza que se propone implica (34):

- * "Una filosofía de vida
- * Una ética del desprendimiento
- * Una estética o hedónica del aprendizaje (capacidad de derivar placer de las experiencias cotidianas de enseñanza y -

aprendizaje).

- * Una heurística (capacidad para resolver problemas de varia
da índole sin requerir exactitud y precisión absolutas)"
(35).

Modelo cualitativo intrínseco

Una representación esquemática de los aspectos desarrollados se podía expresar con referencia a los niveles de desarrollo psíquico (según -- Freud) de la siguiente manera (36):

Instancias del Trabajo Grupal

"Lo síquico emocional + el placer libidinal = lo primario (el ello)
inconsciente - preconscious
libidinal - emocional

Lo abstracto-teórico + lo concreto práctico = lo secundario (el ego)
conscious-racional
lingüístico-operativo

El deber social + lo físico somático = lo terciario (el superyo)
supraconscious
subordinación o autogestión
ideológica en lo social y en lo
personal" (37).

Proyecto de vida académica. La enseñanza (una nueva experiencia).

Concluyo este trabajo con la descripción de una experiencia que s

inició con un gran escepticismo, fue madurando y ahora se expresa como una gran esperanza: la docencia.

Hace escasamente un semestre escolar (85-II) decidí buscar una alternativa para mi práctica profesional y qué mejor sitio que el Colegio de Pedagogía, qué mejor oportunidad para evaluar mi trabajo docente. Seleccioné una asignatura optativa de los últimos semestres impartida por el Maestro Alvaro Sánchez, el título de la materia era Didáctica II y los motivos que me impulsaron: Un excelente profesor, un método Operativo, un enfoque Psicoanalítico, la seguridad de un aprendizaje placentero, un alto grado de incertidumbre en la estructuración del discurso grupal y lo más importante un deseo compartido: una didáctica capaz de incorporar la dimensión académica a la dimensión humana. El resultado fue la elaboración de un modelo cuantitativo extrínseco y un modelo cualitativo intrínseco para el proceso de enseñanza y aprendizaje del que he tomado una parte para reforzar los apartados que se incluyeron en este capítulo. Pero para mí lo más valioso fue la experiencia vivida (en lo académico y en lo emocional) y el ensayo de un proyecto autogestivo que transcribo enseguida y que representa una reorientación de mi actividad docente.

PROYECTO DE VIDA ACADEMICA. LA DOCENCIA

Me remito al antecedente del curso de Didáctica II:

La "conciencia culpable" de no estar llevando a cabo la metodología idónea para la impartición de mis clases. La necesidad de experimentar yo misma un discurso no autoritario para retomar algunos aspectos didácticos que me pudieran auxiliar en la instrumentación de una alternativa verdaderamente pedagógica.

Propósito del Proyecto. Reflexionar sobre la actividad docente en forma sistemática para lograr una convicción y con base en ella un cambio. Ayudarón a pensar cuestiones como:

¿Qué sentido tiene la docencia?

¿ En qué contribuyo a la formación de los alumnos?

¿Lo que enseñó es lo que necesitan ellos?

¿Cómo trascender lo limitado de mi proyección pedagógica?

¿Qué sentido tiene la investigación?

¿Qué sentido tiene el aprendizaje?

¿Cómo puedo aplicar y transmitir lo que creo, sin coartar la libertad y la creatividad de mis alumnos?

¿La actividad docente debe ser permanente o demanda descansos cíclicos?

¿Por qué en los últimos semestres no encuentro placer en enseñar?

¿Está involucrado en esta reformulación un problema vocacional...?

¿Quién es el docente, cuál es su identidad? ¿Cuál el modelo ideal para enseñar?

Me preocupa vivir una redundancia psicológica y profesional; enseñar sobre la enseñanza. Añoro la posibilidad de enseñar una disciplina --

con la tranquilidad de su dominio y la ingenuidad de transmitir un goce estético que, sin estereotipias, por él mismo, llegue a conmover diferentes esferas del alumno que ahora reclama mi experiencia didáctica.

Método, fases del trabajo:

- * Selección de un profesor con una forma de trabajo libre y congruencia vital y profesional.
- * Establecimiento de la transferencia (disolución de la angustia) no curricular.
- * Trabajo, elaboración y discusión dentro del grupo.
- * Sentimiento de culpa: "Me estoy devorando al maestro" (disolución del grupo).
- * Búsqueda de respuestas a través de una forma de relación - pedagógica y un método de trabajo:
 - Experimentar: ¿Cómo se relaciona el grupo?
 - ¿Cómo se trabaja dentro de él?
 - ¿Qué se produce?
- * Introyección de las partes del discurso en clase que posibiliten la estructuración de mi propio discurso y observación de mi modo de relación cuando el líder es otro, cuando el saber del otro lo convierte para mí en el ideal del yo.
- * Placer experimentado cuando aparecen aprendizajes libres o

mejor, liberados del discurso teórico (terminación del proceso edípico), no dependientes de la figura parental del autor-profesor. Experiencia de des-sujetación.

- * Apuntalamiento para el desarrollo profesional (Comentarios ocasionales sobre los mecanismos compartidos de "rechazo" por parte de las alumnas que desean titularse) "yo no me debo sentir culpable cuando apoyo lo que digo en mi experiencia o en mi contexto"
- * Se establece un vínculo de trabajo libidinizado: me satisface plenamente el interés y respeto observado respecto al trabajo de grupo, siento un goce estético al presenciar cómo va apareciendo el discurso, fluye sin necesidad de actividades de planeación estricta ni coercitivas.

Resultados:

- * Un discurso estructurado a través de un modelo de evaluación educativa, que aunque con miedo (enfrentado al sistema y con un grupo cuyo inconsciente es superyoico) voy a instrumentar.
- * El placer en el aprendizaje (vencí mi escepticismo de la licenciatura) surge la convicción como una alternativa.
- * Me propongo buscar la trascendencia ejerciendo y buscando que ejerzan sobre mí un discurso autogestivo (cambio).

B
i
b
l
i
o
g
r
á
f
i
c
a
s

R
e
f
e
r
e
n
c
i
a
s

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum, 144
- 2) Kolteniuk, Miguel. Patología del proceso educativo desde un enfoque psicoanalítico, 1-18
- 3) Anzieu, Didier. et. al. El trabajo psicoanalítico en grupos, 185-195.
- 4) Ibídem, 219-220
- 5) Ibídem, 220
- 6) Ibídem, 220-221
- 7) Ibídem, 228
- 8) Ibídem, 229-231
- 9) Pichón-Riviere, Enrique. Teoría del vínculo, 112
- 10) Anzieu, Didier, op. cit. 44
- 11) Maisonneuve, Jean. La dinámica de los grupos, 82
- 12) Ibídem, 79-82
- 13) Bion, W.R. Experiencias en grupos, 119
- 14) Ibídem, 125
- 15) Bauleo, Armando, et. al. La propuesta grupal, 41
- 16) Ibídem, 42
- 17) Pichón-Riviere, Enrique. Teoría del vínculo, 22
- 18) Pichón-Riviere, Enrique. El proceso grupal, 193
- 19) Idem

- 20) Bauleo, Armando. Grupo operativo, 5
- 21) Escudero Muñoz, Juan. Modelos didácticos, 135-136
- 22) Lapassade, Georges. Autogestión pedagógica, 30
- 23) Idem.
- 24) Escudero Muñoz, Juan. op. cit., 141
- 25) Idem.
- 26) Lapassade, Georges/Lourau, René. Claves de la sociología. 197
- 27) Guatarri, Felix. et. al. La intervención institucional, 24
- 28) Ibidem, 26
- 29) Ibidem, 28
- 30) Ibidem, 51
- 31) Lapassade, Georges, op. cit., 92
- 32) Sánchez González, Alvaro. Apuntes de la asignatura Didáctica II
- 33) Idem.
- 34) Idem.
- 35) Idem.
- 36) Idem.
- 37) Idem.

C
o
n
c
l
u
s
i
o
n
e
s

CONCLUSIONES

Como cierre de este análisis quisiera, más que presentar un resumen de los puntos relevantes que considero se fueron enfatizando a lo largo de cada capítulo, subrayar de manera general los logros que promovió.

La realización de este trabajo me ha permitido madurar una propuesta pedagógica para la facilitación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las humanidades dentro de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Contribuyó al esclarecimiento de cómo el discurso oficial dentro de la institución educativa puede impedir o entorpecer el proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante y del propio personal académico, al demostrar una apertura para la incorporación de la "Tecnología Educativa", pero un rechazo y resistencia sistemática a la revisión -- sustancial de sus propósitos y deseos latentes. Hizo posible la integración de algunos conceptos fundamentales de Psicoanálisis y Grupo Operativo a fin de interpretar los obstáculos psicopedagógicos para la enseñanza de las asignaturas del área de humanidades en el ámbito científico-técnico de las Carreras de Ingeniería. Estableció las bases para la estructuración -- de un modelo de docencia alternativo al que priva en la Facultad de Ingeniería. Constituyó un valioso instrumento para el acopio, organización y

sistematización de experiencias y partes fundamentales del discurso explícito e implícito del estudiante de la Facultad de Ingeniería a nivel grupal e individual. Aportó elementos importantes para la formulación de hipótesis que habrán de ser comprobadas cuidadosamente, como parte del compromiso de cada profesor de investigar en la tarea misma de promover aprendizajes significativos. Despertó la clara conciencia de que la línea de estudio elegida es la acertada, pero que demanda de una mayor profundización, una observación e investigación reiterada sobre las características y el manejo de lo racional y afectivo dentro de la dinámica grupal. Demostró la riqueza que un momento de reflexión teórica puede tener para un mejor desarrollo, evaluación y retroalimentación de la práctica profesional. Rompió con una estereotipia: el temor a expresar el "discurso propio", los deseos y fantasías que acompañan al docente en su cotidiana labor.

Por último, propició una experiencia trascendente; la constatación de que existen opciones dentro del Colegio de Pedagogía para actuar una dáctica autogestionaria.

B
i
b
l
i
o
g
r
a
f
i
a

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada. El mundo interior del docente. Promoción Cultural, Barcelona, 1975.
- BAREMBLITT, Gregorio. et.al. El inconsciente institucional. Nuevomar, México, 1983.
- BAULEO, Armando. Contrainstitución y Grupos. Fundamentos, Madrid. 1977
- BAULEO, Armando. Ideología, grupo y familia. Folios ediciones, México -- 1982.
- BAULEO, Armando. et.al. La propuesta grupal. Folios ediciones, México 1983.
- BAULEO, Armando. Grupo Operativo. Tomado de Bauleo, J. Bleger, A. Caparrós y otros. Cuadernos de Psicología Concreta, No. 1 pág. 45-52
- BAULEO, Armando. La concepción operativa de los grupos. Conferencia dictada en la ENEP Aragón, México, 1982.
- BERNARD, Marcos y Cuissard, Andree. Temas de psicoterapia de grupos. Helguera Editores, Buenos Aires, 1979.
- BION, W.R. Experiencias en grupos. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1972
- BLANCO BELEDO, Ricardo. Docencia universitaria y Desarrollo humano. Alhambra/Mexicana, México. 1982.
- BLEGER, José. Temas de psicología (Entrevista y grupos). Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 1984.

- BOHOSLAVSKY, R. Psicopatología del vínculo profesor-alumno. El profesor como agente socializante. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 2 # 6 Buenos Aires, Noviembre 1971.
- BRAUNSTEIN Néstor A. et. al. La-reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan. Siglo XXI. México, 1983.
- CROSS, Hardy. Ingenieros y las torres de marfil. Tr. Fosass Requena, Fernando. Mc Graw-Hill. México, 1971.
- DE BRASI, Juan Carlos. Algunas consideraciones sobre la formación de ideologías en el aprendizaje grupal. Tomado de Bauleo, Armando et. al. *Cuestionamientos 2 psicoanálisis institucional y psicoanálisis sin institución*. Granica Editor. Buenos Aires. 1973.
- DE BUEN LOPEZ DE HEREDIA, Odon. "Nueva Organización para la Facultad de Ingeniería". Vol. XLIX No. 1. Facultad de Ingeniería, UNAM.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Currículum. Nuevomar. México, 1984.
- DOLTO, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. Siglo XXI. México, 1978.
- ESCUADERO MUNOZ, Juan M. Modelos didácticos. Oikos-Tau. Barcelona, 1981.
- FOECHE, Harold. Ingeniería y tradición humanista. (s/r).
- FREUD, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas Tomo III. 3a. ed. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1973.
- Facultad de Ingeniería. Organización Académica 1984-85. UNAM.
- Facultad de Ingeniería. Bases para una ponencia sobre el funcionamiento académico de la Facultad de Ingeniería a través de los 50 años de autonomía universitaria, F.I. UNAM. 1979
- FERNANDEZ DE COHEN, J. Cohen de Govia, G. El Grupo Operativo. Ed. Extemporáneos. México, 1973.
- GOLDMAN, Lucien. "La conciencia posible y la información". en: El concepto de información en la ciencia contemporánea. 4a. ed. trad. por -- Florentino M. Torner. Siglo XXI, México, 1977.
- GUATTARI, Félix, et. al. La intervención institucional. Folios Ediciones México, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. Editorial Fontanara. México 1981.

- HAMPDEN-TURNER, Charles. El hombre radical. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1978.
- HILARY ROSE, Steven Rose. Economía política de la ciencia. Tr. Sánchez Ventura Federico. Nueva Imagen. México, 1979.
- JACKSON, P. W. La vida en las aulas. Editorial Marova
- JIMENEZ ESPRIU, Javier. Informe a la sociedad de exalumnos. Ponencia presentada en el Palacio de Minería, México, D.F., Enero 15 de 1982.
- JIMENEZ ESPRIU, Javier. "Nueva Organización para la Facultad de Ingeniería" Vol. XLIX No. 1, Facultad de Ingeniería, UNAM
- JIMENEZ ESPRIU, Javier. Panorama actual de la Facultad de Ingeniería. Vol. XLIX No. 1. Facultad de Ingeniería, UNAM
- KAES RENE-DIDIER ANZIEU Crónica de un grupo. Tr. Acevedo, Hugo. Gedisa Barcelona, 1979.
- KESSELMAN, Herman et. al. Las escenas temidas del coordinador de grupos. Editorial Fundamentos. Madrid, 1978.
- KOLTENIUK, Miguel. Patología del proceso educativo desde el enfoque psicoanalítico. Ponencia presentada en el coloquio de pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras México. septiembre de 1985.
- KRICK, Edward. Fundamentos de Ingeniería. Limusa. México, 1979.
- LACAN, Jaques. Escritos 1. tr. Segovia Tomás. Siglo XXI. México, 1971.
- LACAN, Jaques. Escritos 2. tr. Segovia Tomás. Siglo XXI. México, 1975.
- LAPASSADE, Georges. Autogestión pedagógica. Gedisa. Barcelona, 1977.
- LAPASSADE, Georges/ René Lourau. Claves de la sociología Laila. Barcelona, 1974.
- LÓURAU, René y otros. Análisis Institucional o Socioanálisis. Tr. Goldstein, Víctor. Nueva Imagen México, 1977.
- MAISONNEUVE, Jean. La dinámica de los grupos. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1980.
- MENDEZ DE CAMPOS, Luis Enrique. Los métodos activos en la enseñanza. DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México, D.F., Otoño 1978. Primavera 1982.

- MILLIOT, Catherine. Freud Anti-Pedagogo. Editorial Paidós. Biblioteca Freudiana, Barcelona. 1982.
- PAIN, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión. Buenos Aires, 1984.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. Teoría del vínculo. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires, 1980.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social I. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1981.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. El concepto de portavoz en temas de Psicología Social, Año 2 No. 2, Noviembre, 1978.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. Historia de la técnica de los grupos operativos en temas de Psicología Social. Año 4 No. 3. Septiembre, 1980.
- POSTIC, Marcel La relación educativa Tr. Ma. Teresa Palacios. Narcea S.A. de Ediciones España, 1982.
- RIFFLET-LEMAIRE, Anika. Lacan. Hermes. México, 1981.
- SANCHEZ GONZALEZ, Alvaro. Apuntes de la asignatura Didáctica II. Colegio de Pedagogía, UNAM. 1985.
- SANCHEZ GONZALEZ, Alvaro. Investigación del acto docente. Texto mimeografiado. Universidad de Nuevo León. 1984.
- SANTONI RUGIU, Antonio. La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje. Nueva Imagen. México. 1978.
- SANTOYO SANCHEZ, Rafael Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos. No. 9 México.
- SCHENQUERMAN, Carlos. Vectores del cono invertido. Aprendizaje y comunicación. Apuntes EIDAC. México, 1983.
- Taller Libre de Ingeniería. Puros cuentos No. 4. Publicación de aparición aleatoria. Ciudad Universitaria. Marzo de 1985.
- TOLBERT, A. Técnicas de asesoramiento de orientación profesional. Oikos Tau. Barcelona. 1981.
- TORRES, H., Marco Aurelio. Técnicas del aprendizaje y la disertación. Edición Mexicana. México, 1980.

- TORRES, H., Marco Aurelio. La Coordinación de Materias Socio-humanísticas de la Facultad de Ingeniería cumple 10 años. Siete Días Dirección de Divulgación Universitaria, UNAM. Colección 181-204.
- UNESCO. Las ciencias sociales y humanidades en la formación de ingenieros UNESCO, 1975.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Revista Perfiles Educativos No. 9. México, UNAM CISE.

A
n
e
x
o
I

PROYECTO PROPUESTO PARA LICENCIA SABATICA

1972-1973

R.E. Mortensen

La revista *Human Behavior* (Conducta Humana) para los meses de enero y febrero de 1972 publicó un artículo titulado "El Síndrome del Ingeniero de la Lockheed". Este artículo declara que acontecimientos recientes permitieron a un grupo de psicoterapeutas del Condado de Santa Clara tener acceso a un número considerable de profesionales de ingeniería. Los descubrimientos de los psicoterapeutas fueron que los patrones de -perturbación emocional están tan estandarizados de un ingeniero a otro, que es tentador caracterizar a la profesión de la ingeniería misma como un síndrome psicopatológico.

De acuerdo con el artículo, el ingeniero puede clasificarse como una personalidad rígida, alienada que presenta los rasgos específicos siguientes:

- * Poca sensibilidad hacia otras personas.
- * Dificultad para escuchar los problemas emocionales de otra - persona.
- * Dificultad para hablar acerca de sentimientos o asuntos no -

técnicos.

- * Una tendencia a obsesionarse acerca de los problemas de trabajo técnico durante las horas de trabajo.
- * Una preocupación primaria por el mundo de las cosas, no de la gente.
- * Poco interés en los miembros de la familia y sus problemas.
- * Absorberse en aficiones como el equipo estereofónico, la astronomía o cualquier ocupación que necesite toda su concentración y que evite a la gente.
- * Una tendencia infantil a exigir que sus propias necesidades y comodidades sean satisfechas por la gente a su alrededor.
- * Poco interés en el sexo, prefiere encuentros sexuales breves de manera que pueda dormir o ver la televisión.
- * Un enfoque temeroso a las peleas maritales, escapa de la agresión o el enojo.
- * Incapacidad para expresar su ira, clasificado frecuentemente como una personalidad pasiva.

Estoy obligado a admitir que las propias observaciones de mí mismo y mis colegas me llevaron a la conclusión de que la caracterización anterior es esencialmente exacta.

En publicaciones recientes de ex-alumnos del Massachusetts Institute of Technology que he recibido; he visto insinuaciones de parte del profesorado de Humanidades sobre su sentir de que los esfuerzos que hacen para inculcar a sus estudiantes de ingeniería un verdadero interés en los valores humanos, sólo han producido resultados mediocres o indiferentes.

Las hipótesis sobre las cuales se basa este proyecto para desarrollar durante la licencia sabática, son las siguientes:

- * La caracterización anterior de la psicopatología del ingeniero típico es verdadera.
- * La educación en ingeniería no causa por si misma, un desarrollo tan torcido de la personalidad, sino que los estudiantes cuyas personalidades ya están torcidas en esta forma tienden a favorecer la ingeniería como carrera, porque la ingeniería proporciona un desahogo para sus capacidades intelectuales sin exigirles un desarrollo emocional y social normal.

4 Mi explicación para el fracaso del programa de humanidades en el Massachusetts Institute of Technology es que el problema básico no es académico, sino psiquiátrico. Presumo que las dificultades emocionales al entrar al primer año de universidad son ocasionadas por un ambiente hogareño inadecuado; en una palabra, la falta de cariño. El cariño en este contexto no se refiere al debate que se refiere a la permisividad vs. severidad. Cariño se refiere al clima emocional básico de ternura y ausencia de tensión y ansiedad, en el cual el niño desarrolla un sentimiento normal básico de seguridad con respecto a su propio ser. Un niño así no necesita desarrollar un sistema pasivo-agresivo de defensa para compensar una personalidad excéntrica.

Cuando yo era alumno de cursos de humanidades en el Massachusetts Institute of Technology nuestro profesor nos dijo que los cursos eran - un requisito porque los profesores que diseñaron los cursos esperaban - ayudar, con ellos a prevenir la recurrencia de los campos de concentración y las cámaras de gas, así como los holocaustos atómicos. Estos profesores de humanidades se alarmaban ante el riesgo potencial de permitir a los ingenieros, ignorantes de los valores humanos, llegar a tener acceso a los procesos de toma de decisiones en nuestro país. Esto fue - hace veinte años. Hoy en día, a mi me alarma la misma perspectiva.

En la desilusión popular actual acerca de la tecnología, uno de los temas recurrentes es que la tecnología se ha revelado como culpable de instigar al desastre ecológico. Muchos ingenieros sienten ahora que la única forma razonable de defenderse contra esta acusación es declararse inocentes basándose en que no tuvieron voz en el proceso de toma de decisiones que determinó en qué forma se usarían los frutos de su trabajo ingenieril. Así la avaricia capitalista, más bien que la tecnología es la acusada.

Aunque esta declaración contiene un estrato de verdad, también exhibe un halo de falsedad. Mi propia opinión es que, ciertamente el manejo equivocado corporativo y la política gubernamental, basándose en la avaricia y en la ignorancia, son los principales culpables de la -- atrocidad ecológica. Sin embargo, esta situación ocurrió, no a pesar de la integridad de la ingeniería, sino a causa de la irresponsabilidad de la ingeniería.

Un individuo que presente el síndrome ingenieril de la personalidad que se describió antes, tiende a evitar la responsabilidad directa por las consecuencias directas de sus propias acciones. La personalidad psivo-agresiva es una muestra de la manipulación y la evasión. Tal personalidad tiende a desahogar sus hostilidades por control remoto, usando su intelecto para fabricar cabezas de turco convenientes para escapar a la culpabilidad por el daño que el mismo ha infligido. Como disgresión, esto puede explicar por qué la industria armamentista, dedicada al desarrollo de la tecnología para la destrucción masiva por control remoto, ha resultado tan atractiva para los graduados en ingeniería durante los últimos veinte años. Y puesto que yo soy un ingeniero que trabajó en la industria armamentista, estoy completamente consciente de que me estoy acusando con estas afirmaciones.

Esta parte de mi exposición busca establecer tres conclusiones:

- * En el pasado, los rasgos de la personalidad de los ingenieros típicos los obligaron a tender a evitar una participación muy visible en la toma de decisiones, particularmente en situaciones que giraban alrededor de asuntos puramente técnicos.
- * Si a individuos así se les invitara actualmente a entrar en el debate sobre asuntos ecológicos y sociales, todavía intentarían evitarlo.
- * Si a individuos así se les coaccionara a participar en la toma de decisiones, los resultados probablemente serían desastrosos.

Es del dominio público que muchos de los problemas graves que enfrenta nuestro país hoy en día tienen un gran contenido técnico. También se sabe que la puesta en práctica con éxito de cualquier solución potencial a estos problemas va a depender de factores políticos y sociales. El dilema ante nosotros parece ser el siguiente:

- * La gente que está preparada para enfrentarse a los asuntos políticos y sociales, particularmente aquellos cuya estructura de personalidad les permite la libertad para aceptar la responsabilidad completa por las consecuencias de sus propias acciones, frecuentemente no tienen la capacidad técnica necesaria.
- * La gente que posee la preparación técnica requerida no desea o no es capaz emocionalmente de involucrarse en los procesos de toma de decisiones en algo más que una capacidad técnica consultiva.

Mi tesis general se reduce a lo siguiente. Históricamente, la institución social que llamamos la profesión de la ingeniería no ha sido

realmente una profesión, sino que más bien ha funcionado como asilo y refugio para inadaptados emocionales intelectualmente brillantes. El sistema de la educación ingenieril, a su vez, ha funcionado real y principalmente como un filtro y una tubería que selecciona aquellos individuos que están perturbados emocionalmente en una cierta forma están dar, y los encausa a la llamada profesión de la ingeniería.

Este país ya no puede permitirse el lujo de mantener ese filtro y tubería y refugio, a causa de las terribles consecuencias sociales y -- ecológicas, así como por el costo prohibitivo implicado. Si la ingeniería va a ser una institución viable, debe buscar atraer individuos con una estructura de personalidad radicalmente diferente. Para atraer a tales individuos, el sistema de la educación ingenieril debe someterse a una terapia radical. Para iniciar esa terapia, nosotros los educadores en ingeniería debemos estar dispuestos a ser rigurosamente honrados, por lo menos entre nosotros, sobre nuestras aspiraciones, y nuestros defectos de personalidad, aunque se nos parezcan tan desagradables como los presentan los descubrimientos psicológicos actuales.

La mera institución de cursos de humanidades para los ingenieros ha sido inadecuada para resolver el problema, porque los métodos académicos nunca pueden producir una modificación radical de la personalidad. Cuatro años de universidad no pueden deshacer los efectos de dieciocho años de represión e intimidación.

Uno de nuestros problemas como educadores será que los rasgos que los psiquiatras ven como desórdenes de la personalidad, nosotros los vemos como virtudes. Lo que el psiquiatra ve como rigidez mal-sana, nosotros lo vemos como persistencia admirable, autodisciplina y dedicación al rigor.

Contrariamente, los rasgos que los psiquiatras ven como saludables, muchos de nosotros los veremos como indeseables. Lo que el psiquiatra ve como espontaneidad y capacidad saludables para la expresión creativa, nosotros lo vemos como impetuosidad, falta de prudencia o -- dedicación inadecuada a los estandares o la tradición.

Mi interés en todo Esto no es repentino, ni puramente académico. Ya he dedicado mucho tiempo y energía a explorar esta materia en los dos últimos años. El proyecto específico al cual propongo dedicarme durante la licencia sabática es documentar explícitamente las hipótesis y las afirmaciones mencionadas, incluyendo bosquejos sacados de las vidas personales de varios individuos. Los resultados se publicarán donde sea factible.

La profesión de la ingeniería civil está necesitando un autoexamen completo, particularmente uno que tome en cuenta sin temor alguno los factores no técnicos y no racionales. Si no iniciamos una investigación de limpieza desde adentro, aparecerá un Ralph Nader desde afuera, dispuesto a hacerlo por nosotros. Más aún, sin un autoexamen así, sólo encaramos mayor esterilidad y aridez.

A
n
e
x
o

99

PSICOLOGIA DE LAS MASAS Y ANALISIS DEL "YO"

(1920 1921)

INTRODUCCION

Ha sido una constante a lo largo de mi desarrollo profesional y -académico la inquietud por conocer en el terreno concreto de la enseñanza, en el entorno académico; qué significa un grupo; cuál es la formación en el área de psicología social que se debe tener o fomentar dentro del currículum de la Carrera de Pedagogía... ¿Cómo se aborda un grupo, cómo se integran sus fuerzas, qué tipo de interacciones se pueden identificar y hasta dónde es posible organizar esta dinámica y orientarla a través de un método y técnicas hacia la promoción de aprendizajes significativos?

¿Es válido el concepto de capacitación para el manejo de grupos o tendría que hablarse de una formación psicopedagógica ubicada dentro de una filosofía y una corriente psicológica? ¿Qué papel juegan pues operativamente las teorías del aprendizaje que conocemos y cómo auxilian en la instrumentación del proceso de enseñanza?

Particularmente me siento ajena a algunos grupos que se me asignan, sobre todo cuando éstos pasan de los sesenta alumnos. ¿Cómo reaccionar ante cada estudiante, cómo evitar "desconocer" cada día, hasta que finalmente se termina el, en ocasiones, eterno semestre lectivo...?, la reflexión persiste, un sentimiento de que hay que dominar no sólo una disciplina, sino algo más: el conocimiento y la elaboración de "lo grupal" paralelamente.

La necesidad de superar las estereotipias, de reconocer nuestras deficiencias y resistencias, detectar nuestros mecanismos de defensa y establecer la posibilidad de construir proyectos trascendentes con nuestros grupos.

Un estudio y análisis sistemático que retroalimente la actividad docente y la enriquezca desde aquel enfoque pedagógico más sensible a nuestra concepción de ser humano.

...Y para ello qué mejor que ir conformando una perspectiva a partir del científico más humano Sigmund Freud y su obra Psicología de las masas y análisis del "Yo".

Reseña comentada: Enseguida se presenta una descripción comentada de la obra, con base en la estructura misma del documento.

Introducción.- Freud se adentra al tema general proponiendo la - cuestión de si existe realmente una diferencia entre la psicología individual y la social o colectiva y como respuesta afirma que "...la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social" (1). Acepta que existe una única situación que él llama narcisismo y en donde la satisfacción instintiva prescinde de alguna manera de la - relación con otras personas, pero esto no justifica la creación de una

psicología social. Si se define como objeto de estudio de la psicología colectiva al individuo dentro de una tribu, pueblo, casta, clase social, institución o multitud humana que se organiza con determinado fin; se restringe el concepto, ya que no se aceptan las relaciones circunscritas a un número reducido de personas.

Descartando el factor número, propone el autor la consideración del instinto de colectividad que permanece inactivo sin ella. Plantea para introducir al tema la hipótesis de que "El instinto social es un -instinto primario e irreducible y que los comienzos de su formación pueden ser hallados en círculos más limitados: por ejemplo, el de la familia" (2).

El alma colectiva, según Le Bon.- En este apartado se estudian algunos de los postulados de Le Bon sacados de su obra titulada Psicología de las multitudes, Freud selecciona este texto para introducir a su teoría sobre las masas, pero lo va interrumpiendo y comentando para subrayar las coincidencias y aportes de Le Bon, así como hacer una crítica que permite avanzar en el tema principal. Enseguida se mencionan los aspectos que aborda Le Bon y algunas de sus tesis:

- * Las multitudes están dotadas de alma colectiva que les permite caracterizarse en lo diferente de sus individualidades.
- * La masa psicológica constituye un ser diferente y provisional con características diferentes a las de cada individuo que la integra.
- * En una multitud "...lo inconsciente social surge en primer término y lo heterogéneo se funde en lo homogéneo" (3), de lo que infiere que la superestructura psíquica se anula y aparece la base inconsciente común a todos.
- * Factores que explican las cualidades propias de la multitud:

- 1) La adquisición de un sentimiento de "potencia invencible" y la desaparición del sentimiento de responsabilidad.
- 2) El contagio mental determina en las multitudes la aparición de un carácter especial y paralelamente su orientación. Este concepto se vincula al de hipnosis y hace posible que el sujeto sacrifique su interés personal por el colectivo.
- 3) La sugestionabilidad que despierta en el individuo características muy especiales opuestas en ocasiones a las de cada persona, el contagio es el efecto de dicho estado y debilita la personalidad; haciendo presa al individuo de las influencias de la propia multitud, semejantes al estado de fascinación del hipnotizado.

En síntesis el individuo integrado a una multitud pierde la conciencia de sus actos, su personalidad y la voluntad. Llega a un grado avanzado de exaltación y por ende se intensifica en él la sugestión al hacerse recíproca entre los miembros de la multitud. "Perdidos todos los rasgos personales pasa a convertirse en un autómatas sin voluntad" (4).

A propósito de dichos planteamientos Freud establece su inconformidad con respecto al concepto de inconsciente que no considera "lo reprimido", la falta de una explicación sobre lo que se enlaza a los individuos y la gran importancia concedida a la aparición de nuevos caracteres en las personas inmersas en una multitud, que Freud mismo observa como nódulo de la conciencia social y que llamó "angustia social"; también señala que el contagio y la sugestionabilidad no se deben considerar de igual naturaleza, por último se refiere al fenómeno de la identificación, como la persona que substituye al hipnotizador en la multitud.

Le Bon sugiere como otro aspecto importante que el hombre en multitud desciende en la escala de la civilización, se reduce a la barbarie, disminuye su actividad intelectual; destaca las coincidencias y semejanzas del alma de la multitud con la vida anímica de los niños y de los primitivos.

Como otra de las particularidades de la multitud Le Bon se refiere a la carencia de una voluntad perseverante, de distinción entre el deseo y su realización y de la noción de imposible. La multitud es influenciabile y crédula, ingenua y carente de sentido crítico, incapaz de distinguir entre la realidad y sus fantasías, sentimientos simples y -- exaltados, ausencia de dudas o incertidumbres. Consciente de su fuerza es autoritaria e intolerable, violenta e insensible a la bondad. Paradójicamente abriga el deseo de ser dominada, conserva instintos rígidos y un respeto fetichista a las tradiciones, teme inconscientemente a todo aquel cambio que la pueda modificar o disolver.

En lo que toca a la moralidad, la multitud puede con su conducta rebasar el nivel ético individual o descender muy por abajo de él.

En las masas pueden coexistir ideas antagónicas sin ningún conflicto; se observa también un poder mágico en las palabras y fórmulas que se consideran en ocasiones como fuerzas de la naturaleza o potencias sobrenaturales. Las multitudes no buscan la verdad, sólo la ilusión y dan preferencia a lo irreal sobre lo real. Respecto a la autoridad Le Bon opina que en la multitud humana: "Los elementos individuales se colocan instintivamente bajo la autoridad de un jefe" (5). Continúa Le Bon hablando de las características del jefe de una multitud y propone el concepto de -- prestigio "Es una especie de fascinación que un individuo, una obra o -- una idea ejercen sobre nuestro espíritu" (6), y éste depende del éxito. Como una última observación Freud alude a la poca consistencia de las --

últimas propuestas de Le Bon. A manera de cierre de este punto hay que aclarar que con frecuencia se auxilia de su teoría de la neurósis para explicar algunos puntos confusos y para reforzar otros dentro de la -- obra de Le Bon.

Otras concepciones de la vida anímica colectiva.— Se inicia este capítulo con una fuerte crítica a Le Bon y otros teóricos; destacando las partes positivas como el desinterés, nobleza y generosidad de las multitudes.

Una defensa de la intelectualidad y creatividad de los grandes grupos y la necesidad de distinguir el tipo, número y tiempo de la asociación de individuos preceden el discurso, enfatizando aquellas masas estables en las que el hombre pasa casi toda su vida y que se realizan en las instituciones sociales.

Recurre Freud a un nuevo autor: Mac Dougall, quien en 1920 introduce el concepto de "Organización". Este autor afirma: "La masa (grupo) no posee organización alguna o sólo una organización rudimentaria" (7).

Con lo que pasa a establecer los matices entre masa y multitud, sin dejar de reconocer que ningún grupo humano se conforma sin un mínimo de organización, lo que se puede traducir en un objetivo o fin común y expresa Freud que estas formaciones deberán tener la facultad de influirse mutuamente. Como corolario se tiene que: "Cuando más enérgica es esta homogeneidad mental, más fácilmente formarán los individuos una masa psicológica y más evidentes serán las manifestaciones de una alma colectiva" (8). Dejando nuevamente la palabra a Mc Dougall éste nos refiere a la intensidad de los afectos humanos, la voluptuosa entrega ilimitada a las pasiones, la pérdida del sentimiento de delimitación individual, así como el principio de la inducción directa de las emocio-

nes por medio de la reacción simpática primitiva" (9), este mecanismo es reforzado por otras influencias emanadas de la multitud, como el sentimiento de poder ilimitado y de un peligro invencible. El individuo incorporado a la masa cede a la atracción del placer haciendo a un lado sus inhibiciones.

Mc Dougall en apoyo a lo que expone Le Bon considera que la exaltación de la afectividad crea condiciones negativas para el trabajo intelectual y se ve destruida la conciencia de responsabilidad en la multitud. También coincide en que las multitudes simples "desorganizadas" -- son versátiles, inconsecuentes, indecisas, extremosas, violentas, fáciles de sugestionar, etc. Sin embargo, el mismo Mc Dougall reconoce la existencia de multitudes que tienen una organización superior y establece las "condiciones principales" para lograr el nivel de vida psíquica de la multitud (10):

- * Medida de continuidad en la existencia de la masa.
- * Poseer una idea determinada de la naturaleza, función, actividad y aspiraciones de la masa.
- * Que la masa se halle en relación con otras formaciones colectivas análogas.
- * Que la masa posea tradiciones, usos e instituciones propias.
- * Que tenga una organización manifiesta a través de la especialización y diferenciación de las actividades de cada miembro.

Si se logra cumplir con estas cinco condiciones se evitarán las carencias psíquicas de la formación colectiva y respecto al nivel intelectual; sustrayendo a la multitud a la resolución de problemas intelectuales. Con lo que parece ser que se confirma la tesis de Freud, ya que se estaría tratando de devolver a la multitud sus características individuales mediante la llamada "organización". Se cierra el capítulo con

una cita de W. Trotter referente a la manifestación de las masas como "...una expresión biológica de la estructura policelular de los organismos superiores" (11).

Sugestión y Líbido. - El reconocimiento de la modificación anímica del individuo incorporado a la multitud; la intensificación de su actividad y la disminución de su actividad intelectual permite a Freud hacernos conscientes de la necesidad de una explicación psicológica de la alteración que sufre el individuo al integrarse a la masa.

A través de una breve reflexión sobre diferentes enfoques teóricos, Freud reconoce la enorme importancia del fenómeno de contagio dentro de la multitud; la influencia sugestiva que nos obliga a ceder a la imitación que provoca en nosotros el afecto. De lo que se deduce que — según Freud — "...la sugestionabilidad es un fenómeno primario irreducible, un hecho fundamental de la vida anímica humana" (12).

Después de un comentario sobre la dificultad de fijar la esencia y el significado preciso del término sugestión, lo que parece que no se ha logrado del todo, pero requiere de atención, Freud da un giro y se planta en su propio terreno orientándose hacia el concepto de la líbido. Comienza por definirla como "La energía considerada como magnitud cuantitativa, aunque por ahora no censurable, de los instintos relacionados con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el concepto del amor" (13), amor entendido dentro de su teoría como una actividad sexual cuyo último fin es la cópula sexual. Actividad que debe entenderse en la acepción amplia como amor del hombre a sí mismo, y con otras manifestaciones como amistad, amor paterno y filial, amor en fin a la humanidad en general, a los objetos concretos o a ideas abstractas; manifestaciones que de acuerdo a la Teoría Psicoanalítica son la expresión de los mismos movimientos instintivos que encaminan a los sexos a la unión

sexual, sólo que desviados de su propósito (pero conservando su esencia e identidad, como en el caso de la abnegación que constituye una forma de acercamiento). En resumen una concepción "amplificada del amor" que no puede catalogarse tampoco como novedosa, y aquí su identificación - con el concepto de "Eros" y "Erotismo". De lo anterior se deduce la existencia de lazos afectivos en la multitud. La hipótesis que apuntala el discurso en este punto sería: "En la esencia del alma colectiva existen también relaciones amorosas" (14), Freud refuerza su idea de que el concepto de sugestión ha querido ocultar en diversos autores lo relativo a las relaciones libidinales, debido a que éstas responden a la cuestión de cómo se mantiene cohesionada la masa y por qué el individuo en masa se deja sugestionar por otros.

Dos masas artificiales: La Iglesia y el Ejército. - Se introduce al tema aludiendo a la morfología de las masas de acuerdo a su formación y constitución. Efímeras y duraderas, homogéneas y heterogéneas, naturales y artificiales, primitivas y diferenciadas, con diferente grado de organización. En espacial las que carecen de jefe o lo poseen, son las principales clasificaciones. Freud elige para su estudio a la Iglesia y el Ejército que — según él — son artificiales, duraderas y altamente organizadas; además de revelar particularidades que otras multitudes ocultan o disimulan. En ambas instituciones prevalece la ilusión de la presencia - visible o invisible de un jefe que ama por igual a los miembros de la colectividad. Dentro de la Iglesia Católica por ejemplo, Cristo es la sustitución del padre por cuya intercesión priva una democracia debido a la idéntica participación en su amor divino. Entre la Iglesia y el Ejército existen diferencias jerárquicas de estructura, ambas desempeñan un papel económico diferente. También existe una diferencia en cuanto a estructura libidinal que es menos estricta en lo relativo a las ideas directoras dentro del ejército. Freud hace aquí una alusión sobre las causas de la neurosis de guerra y a la baja aspiración libidinosa del soldado en muchas ocasiones.

En ambas colectividades se da una doble relación libidinal; respecto al jefe y respecto al resto del grupo.

El fenómeno esencial de la psicología colectiva consiste en la falta de libertad, que se explica por su ligazón afectiva en los sentidos antes mencionados, lo que también es una cuestión básica. Enseguida se explica el caso del pánico que responde a la tesis de Mac Dougall sobre la intensificación de los efectos por contagio. Para el autor la esencia del pánico está en la desvinculación con el peligro amenazante, el miedo, el pánico dentro de la multitud responden al relajamiento de la estructura libidinal de la masa y es una reacción a éste; lo que invalida la tesis inversa, es decir, que los lazos libidinales de la masa se disuelven ante el miedo al peligro. El pánico se produce pues, por la ruptura de los vínculos afectivos que garantizaban la cohesión de la masa. Freud - hace aquí -- como a lo largo de todo este capítulo una analogía de la angustia colectiva con la angustia neurótica. De especial importancia - resulta la consideración del "director" para la psicología de la masa, del "jefe", que al faltar puede desencadenar la disolución de la multitud por la vía del pánico. En este punto se hace referencia a las características diferentes de los lazos en una comunidad religiosa y las causas de su disolución. "Toda religión es una religión de amor para sus fieles, y en cambio, cruel e intolerable para aquellos que no la reconocen" (15). Se cierra este apartado subrayando el carácter cruel y violento de las comunidades religiosas que han sido substituidas por las políticas o -- científicas, pero con igual radicalismo.

Otros problemas y orientaciones. - Para introducir a este punto se establece la predominancia de los lazos afectivos con el jefe respecto a los del grupo entre sí. Se reconoce como características de una masa la existencia de afectividad con lo que se conforma como una masa psicológica. Se reflexiona también sobre el director de la masa y la abstracción que se

puede hacer de Él a través de un ideal, un deseo positivo o negativo. Otro punto fundamental es el cuestionamiento sobre la necesidad de la existencia de un director para la esencia de la masa.

En síntesis para Freud la hipótesis predominante es que la "...ca racterística de una masa se halla en los lazos libidinosos que la entre cruzan" (16).

¿Cómo se comportan los hombres desde una dimensión afectiva? a través de la parábola de los puercoespines ateridos (Schopenhauer) llegamos al planteamiento psicoanalítico: las relaciones afectivas íntimas entre dos personas van dejando un fondo de sentimientos hostiles, que para no manifestarse requieren de la represión. Esta misma circunstancia se observa en los grupos más amplios. El concepto de ambivalencia efectiva se refiere al surgimiento de hostilidad entre personas que se aman y explica por la variedad de intereses que se juegan en el interior de la pareja. Igual animadversión se descubre en el trato con personas conocidas, lo que se pone de manifiesto en los individuos, una disposición al odio y a la agresividad de carácter elemental (instintos de muerte). Dentro de la masa parece que no se da el fenómeno de agresividad, odio u hostilidad, lo que se explica por el enlace libidinoso a otras personas.

Resumiendo se puede afirmar que las restricciones del egoísmo narcisista dentro de la masa son testimonio de que la esencia de la formación colectiva se basa en el establecimiento de nuevos vínculos libidinosos en el interior de la misma; es decir, la aparición de instintos eróticos que sin disminución de su energía aparecen desviados de sus fines primitivos. Concluye Freud refiriéndose al concepto de identificación como - otro mecanismo de enlace afectivo capaz de explicarnos los lazos afectivos que atraviesan las masas.

La Identificación.- Se inicia este apartado con el concepto de Identificación dentro de la teoría psicoanalítica: "Manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona" (17), que se articula con el desarrollo del complejo de Edipo y se relaciona con el canivalismo que según Freud son quienes han permanecido en la fase oral de la organización de la libido; el canival únicamente se come a los enemigos que ama. ¿Qué caminos sigue la identificación con el padre? las pautas van a estructurarse a través de la solución del Complejo de Edipo; de cualquier manera la identificación es previa y en general se propone con formar el propio yo, de manera similar al Otro que se toma como modelo. "La Identificación ha ocupado el lugar de la elección de objeto, transformándose ésta, por regresión en una Identificación" (18). Freud explica de esta manera el mecanismo de aparición de síntomas histéricos. Con lo anterior se refuerza la tesis de que la Identificación constituye la forma más temprana y primitiva del vínculo afectivo. Existe otra forma de identificación que nos acerca más a la explicación del fenómeno de la colectividad, y consiste en un mecanismo posibilitado por la aptitud o voluntad de colocarse en la misma situación que el o los otros.

La naturaleza de la identificación en las masas podría explicarse por medio de tres afirmaciones:

- a) La identificación es la forma primitiva de enlace afectivo a un objeto.
- b) Si se orienta regresivamente se convierte en una introyección del objeto en el yo.
- c) Surge siempre que se descubre un rasgo común con otra persona que no es objeto de instintos sexuales.

En la colectividad existe una identificación basada en una comunidad afectiva enlazada prioritariamente con el líder. Posteriormente Freud

vuelve de lleno al terreno de lo psicoanalítico para tratar de explicar la génesis del homosexualismo y el análisis de la melancolía. De donde se desprende la hipótesis de un "...yo dividido en dos partes, una de las cuales combate implacablemente a la otra" (19); Esta última recibe el nombre de Ideal del Yo y puede ser transformada por la introyección que implica el objeto perdido. Las funciones de este ideal del yo constituido son la auto-observación, la conciencia moral, la censura onírica y la influencia determinante en la represión. Estos elementos de psicología individual afirma el autor, irán aclarando cómo se realiza la organización libidinal de las masas.

Enamoramiento e Hipnosis.- Comienza este rubro con la caracterización del amor corriente o sensual como un revestimiento del objeto -- con fines de una satisfacción sexual; una breve descripción de la evolución de la vida erótica humana, cuya singularidad permite conservar las tendencias sexuales primarias y anteriores en el inconsciente, perdiendo así la corriente total primitiva en cierto aspecto. Ya en la pubertad se consigue la síntesis del amor espiritual y asexual con el amor sexual y terreno, en donde confluye la acción paralela de los instintos libres e instintos coartados en su fin, con lo que es posible -- cuantificar e identificar el grado de enamoramiento o deseo sexual.

El concepto de enamoramiento conlleva al de "superestimación sexual" (20), que consiste en sustraer el objeto amado a la crítica e idealizarlo sensualmente por sus cualidades psíquicas, en este caso el yo debido a su enamoramiento transfiere al objeto una parte de su libido narcisista, de lo que se podría desprender la afirmación de que "Amamos al objeto a causa de sus perfecciones, a las que hemos aspirado para nuestro propio yo y que quisiéramos ahora procurarnos por este rodeo para satisfacción de nuestro narcisismo" (21). En este enamoramiento el yo se infravalora en beneficio del objeto, quien devora al yo poco a --

poco. En síntesis "...el objeto ha ocupado el lugar del ideal del yo" (22).

La diferencia entre el concepto de identificación y enamoramiento en sus presentaciones radicales "...fascinación y servidumbre estriba en que en el primer caso el yo se enriquece con las cualidades del objeto; en el segundo se disminuye entregándose totalmente al objeto..." (En to do caso se impone una nueva cuestión que Freud propone como alternativa) "...la de que el objeto sea situado el lugar del "yo" o en el del ideal del "yo" (23). Enseguida se establece una correlación entre el enamoramiento y la hipnosis, subrayando sus similitudes y diferencias, de lo que se concluye que la limitación numérica distingue la hipnosis de la formación colectiva, de igual manera que se distingue del enamoramiento por la supresión de tendencias sexuales directas. Cabe destacar en este punto la tesis de que las tendencias sexuales coartadas en su fin son las que forman en los individuos los lazos más duraderos; no así el amor sexual que tiende a extinguirse en su propia satisfacción. Aunque tampoco el concepto de hipnosis revela el enigma de la constitución libidinoso de la masa; junto con los conceptos estudiados en los apartados anteriores permite proponer la fórmula de su constitución libidinal.

Freud al referirse a una colectividad con un elemental principio de organización y un caudillo establece el siguiente postulado: "Tal masa primaria es una reunión de individuos que han reemplazado su ideal del "yo" por un mismo objeto, a consecuencia de lo cual se ha establecido entre ellos una general y recíproca identificación del yo" (24). Termina este tema con una representación gráfica de la afirmación anterior.

El instinto gregario. - El reconocimiento de Freud sobre la no elucidación del enigma de la masa se hace manifiesto nuevamente, pero siempre con la proposición conjunta de un camino alternativo para la investigación.

El concepto de *instinto gregario* es manifestado por Freud como una posibilidad para abordar el enigma de la influencia sugestiva y nos remite al libro de W. Trotter quien explica cómo se derivan los fenómenos psíquicos de la masa hasta aquí considerados, con un *instinto gregario* inherente tanto al hombre como a los animales. Que se comprende desde el punto de vista biológico como una extensión de la estructura policelular de los organismos superiores; desde el enfoque de la teoría de la libido como una manifestación de los seres homogéneos a reunirse en unidades más amplias (25). Se confirma aquí la hipótesis de que el individuo se siente incompleto, la angustia de soledad. El *instinto gregario* es considerado por Trotter como primario y no susceptible de descomposición; caracteriza al animal gregario por su conciencia de culpabilidad y el sentimiento del deber, y al *instinto gregario* como fuente de represión, con el lenguaje como base de la identificación de los individuos gregarios. Freud infiere de los estudios sobre Trotter que la sugestionabilidad es producto del *instinto gregario* y le critica también que no atiende al papel del caudillo; en cuyo análisis se encuentra la clave de la explicación de la masa, así como su planteamiento de la primariedad y no descomposición del *instinto gregario* que opone al de conservación y al sexual.

¿Cuál es la ontógenes *del instinto gregario*? ...Freud hace referencia al miedo y la angustia primaria, describe cómo se transforma hasta llegar a la experimentación de un sentimiento colectivo que se gesta en la familia, se consolida en la escuela y se expresa en la renuncia de las multitudes a su héroe y en una manifestación social organizada "la justicia social". Se concluye pues que "... el sentimiento social reposa en la transformación de un sentimiento primitivamente hostil en un enlace positivo de la naturaleza de una identificación" (26). Una vez destacado el concepto de igualdad, Freud retoma la tensión del jefe para quien no se hace extensiva dicha igualdad, con lo que resulta según el autor,

que el hombre más que un animal gregario es un animal de horda, es decir integrante de la colectividad guiada por un jefe.

La masa y la horda primitiva.- Con la propuesta de Freud sobre el origen de la sociedad humana, hipótesis que toma de Charles Darwin en -- 1912, inicia el tema. Según esta hipótesis la forma primitiva de la sociedad humana fue la horda sometida al dominio de un poderoso macho. Los destinos de la horda se conservan en la memoria de la humanidad, la evolución del totemismo que incluye los comienzos de la religión, la moral y las diferencias sociales, está asociada con la muerte violenta del jefe y la transformación de la horda paterna en una comunidad frater---nal (27). Esta misma estructura la encontramos en la actualidad, un individuo extraordinario dominando a un grupo de personas iguales entre - sí, la psicología de las masas que responde a un estado de regresión, a una actividad psíquica primitiva coincidente con la de la horda prehis---tórica. En síntesis toda colectividad humana es capaz de reconstruir la horda primitiva, con lo que nos colocamos ante una psicología colectiva que evoluciona poco a poco y muy parcialmente.

¿Cuál es el punto de partida de dicha evolución? Freud hace refe---rencia a dos psicologías:

- * La de los individuos
- * La del padre, jefe o caudillo.

Aquí cabe destacar el carácter del padre de la horda primitiva - que respecto a su yo sólo concedía a los objetos lo estrictamente pre---ciso, superhombre, absolutamente narcisista, seguro de sí mismo e inde---pendiente; lo que sin duda contribuye al desarrollo de la civilización.

Al respecto Freud aborda la muerte del jefe de la horda con la -

hipótesis de que: "El padre primitivo impedía a los hijos la satisfacción de sus tendencias sexuales directas les imponía la abstinencia y, por consiguiente, a título de derivación, el establecimiento de lazos afectivos que los ligaban a él en primer lugar y luego los unos a los otros" (28), como resultado puede pensarse en el paso de una psicología colectiva a una individual que posibilite la satisfacción sexual, la fijación de la libido a la mujer, la satisfacción inmediata de las necesidades sexuales y la elevación del narcisismo; en pocas palabras la liberación de las condiciones de la psicología colectiva.

La referencia de la masa a la horda primitiva contribuye a la explicación de los conceptos de hipnosis y sugestión. "El carácter inquietante y coercitivo de las formaciones colectivas manifiesta en sus fenómenos de sugestión, puede ser atribuido, por tanto, a la afinidad de la masa con la horda primitiva, de la cual desciende" (29), la hipnosis por su parte puede considerarse como una formación colectiva de dos personas, en donde el sujeto que experimenta la sugestión tiene una convicción basada en un lazo erótico.

Una fase del "yo".- La complejidad del individuo hace difícil a la psicología colectiva su trabajo, cada persona forma parte de diversas comunidades, está vinculado en diversos sentidos por identificación, construye su ideal del yo conforme a muy diversos modelos. Participa de una raza, clase social, campo profesional, estado civil, etc., y dentro de su integridad anímica alcanza un grado de originalidad e independencia. La permanencia o futilidad de los grupos va graduando la desaparición o consistencia de toda particularidad en los individuos.

Freud señala la poca probabilidad de que el ideal del yo sea cambiado por el de la masa. El divorcio entre el yo y el ideal del yo no es muy evidente en los individuos. Ambas instancias se confunden y con-

servan la necesidad narcisista. En los casos en donde el ideal del yo no encarna en la persona del jefe, el sujeto es arrastrado por el fenómeno de identificación.

Recapitulando el mismo autor reconoce que su principal aporte para la comprensión de la estructura libidinosa de una masa consiste en: "La distinción entre el yo y el ideal del yo y a la doble naturaleza - consiguiente del ligamen - identificación y sustitución del ideal del yo por un objeto exterior -" (30).

Vuelve a aparecer la referencia a la teoría de la neurosis para una adecuada explicación del análisis del yo, seguida de una descripción del nacimiento, del desarrollo del narcisismo que permite postular la existencia de un yo coherente y un yo inconsciente, reprimido y alejado que intenta retornar mediante mecanismos como el sueño, el chiste, las omisiones, etc., lo que ayuda a explicar también la regresión como una forma de acercamiento entre el yo y el ideal del yo: "La coincidencia del yo con el ideal del yo produce siempre una sensación de triunfo" (31). A lo que se opone la permanente separación de estas dos instancias que se evidencian como un sentimiento de inferioridad o de culpa y produce un estado de tensión. Esta separación se manifiesta en ocasiones por un estado afectivo general que oscila periódicamente de la depresión al bienestar. Concluye el punto con una diferenciación entre los estados de melancolía espontáneos y psicógenos. Para efectos de la Teoría de Grupos nos interesa destacar el carácter de la melancolía espontánea como la manifestación del ideal del yo de una tendencia a desarrollar una severidad específica, que posteriormente es suprimida en forma automática de manera temporal.

Consideraciones suplementarias.- Este último apartado presenta una síntesis del estudio e investigación de los puntos anteriores:

- * *La distinción entre la identificación del yo y la sustitución del ideal del yo.*
- * *La evolución de la psicología colectiva a la individual, explicada y fundamentada con el mito científico relativo al padre de la horda primitiva. El mito constituye el paso con el que el individuo se separa de la psicología colectiva.*
- * *Se establece la distinción entre instintos sexuales directos y coartados en su fin, mediante la descripción del desarrollo de la libido en el niño. Los instintos coartados en su fin - conservan algunos de sus fines sexuales primitivos. Todos los enlaces en los que se funda la masa son de carácter coartados en su fin.*
- * *Las tendencias sexuales directas son desfavorables para las formaciones colectivas. La pareja reunida para obtener satisfacción sexual genital, se constituye — por su deseo de soledad — en contraria al instinto gregario y al sentimiento colectivo. La masa no se halla determinada según los sexos y se abstrae de los fines de la organización genital de la libido. El amor a la mujer rompe los lazos colectivos y realiza una — importante tarea de civilización. La neurósis es un factor de disgregación en las colectividades, en ella se substituyen las formaciones colectivas por las formaciones sintomáticas.*
- * *El esbozo de un cuadro comparativo entre estados como el de enamoramiento, hipnosis, formación y formación colectiva:*

*En el enamoramiento sólo coexisten el yo y el objeto.
 En la hipnosis se coloca al objeto en el lugar del yo.
 En la masa substituye el objeto por el ideal del yo y se agrega la identificación con otros individuos.
 En la neurósis se incorporan todas las relaciones emanadas de conflictos entre el yo y el ideal del yo.*

Implicaciones Pedagógicas. - Antes que nada quiero destacar la importancia para el pedagogo de recurrir a las fuentes en las que pueda hallar elementos para la reflexión teórica; antes de recurrir a declaraciones o interpretaciones que podrían no ser "fieles". Sin embargo, debemos reconocer que estas lecturas son lentas y complejas, de ahí la naturaleza de este trabajo cuyo propósito fue más que nada descriptivo, con un afán de aclarar varios aspectos de la Teoría de Grupos — que -- constituye la base del trabajo docente —.

Como implicaciones pedagógicas quisiera puntualizar sobre algunas cuestiones que sirvan de reflexión para orientarnos en la consolidación de una postura didáctica metodológica.

¿Qué vinculación existe entre el discurso autoritario del docente (sistema educativo) y el mito de la horda primitiva?

¿Cómo se podría lograr una libidinización entre los integrantes del proceso escolar: estudiantes, profesor y objeto de conocimiento?

¿Qué papel juega la educación en el desarrollo psicosexual del educando?

¿Cómo contribuye el proceso de enseñanza en la integración o el alejamiento de las instancias del yo?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Freud, Sigmund. Psicología de las masas y análisis del "yo", 2562
- 2) Ibidem, 2563
- 3) Ibidem, 2564
- 4) Idem.
- 5) Ibidem, 2570
- 6) Idem.
- 7) Ibidem, 2572
- 8) Idem.
- 9) Ibidem, 2573
- 10) Ibidem, 2574
- 11) Ibidem, 2575
- 12) Ibidem, 2577
- 13) Idem.
- 14) Ibidem, 2581
- 15) Ibidem, 2585
- 16) Ibidem, 2586
- 17) Idem.
- 18) Ibidem, 2588
- 19) Ibidem, 2589

- 20) Ibidem, 2590
- 21) Idem.
- 22) Ibidem, 2591
- 23) Ibidem, 2592
- 24) Ibidem, 2593
- 25) Ibidem, 2595
- 26) Ibidem, 2596
- 27) Ibidem, 2597
- 28) Ibidem, 2599
- 29) Ibidem, 2600
- 30) Ibidem, 2601