

23
2es.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

CAMPUS IZTACALA

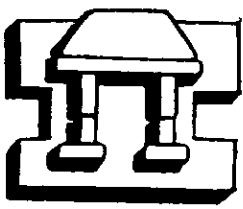
**LA RELACION PEDAGOGICA EN LA ESCUELA
PRIMARIA UN ENFOQUE PSICOANALITICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ANIBAL AVENDAÑO LOPEZ**

**DIRECTOR DE LA U.N.A.M. CAMPUS IZTACALA.
MTRO. FELIPE TIRADO SEGURA.**

**SINODALES: LIC. MARIA TERESA PANTOJA PALMEROS.
LIC. JOSE REFUGIO VELASCO GARCIA.
LIC. MARIA LUISA GONZALEZ OLIVARES.**



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEXICO.

1998.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

81924



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.

A los educadores de mi infancia, entre ellos, mis padres.

A mis hermanos, todos ellos profesores, amigos y educadores.

A todos aquellos que han formado parte de mi "re-educación", de manera especial a Tere Pantoja, José Velasco, Aurora Mortero, Laura Valle y Patricia Platas.

Algunos amigos tienen aquí un lugar, entre ellos, Marco Antonio Arellano, Lilia Quezada y Judith Medina.

A mi compañera Adriana Trejo

Resumen

Nos hemos propuesto analizar y explicar la relación maestro-alumno en la escuela primaria desde la perspectiva del psicoanálisis freudiano. Sabemos que la obra de Freud no es vasta en reflexiones pedagógicas, sin embargo los descubrimientos propios del psicoanálisis como son los referidos a los procesos del desarrollo individual y al funcionamiento psíquico, así como a la posición del psicoanalista, han sido el punto de partida para pensar que posiblemente los principios más generales de la teoría psicoanalítica ayudan a comprender fenómenos como el de la relación pedagógica.

En la investigación se han considerado otras perspectivas, primero porque el problema se presenta en el marco de la pedagogía; además por construir un ordenamiento sobre el análisis crítico que el pensamiento contemporáneo ha formulado sobre la relación pedagógica en el contexto de la escuela y la educación. Esta estrategia nos ha permitido establecer distancia de las diferentes concepciones relativas a la relación pedagógica, para así irnos aproximando al punto de vista psicoanalítico.

Se analizan las implicaciones del psicoanálisis en el campo pedagógico y con ello, la articulación entre psicoanálisis y educación, pero no en el sentido de una pedagogía psicoanalítica que pudiera debatir con otras posturas pedagógicas, sino en función de poder explicar la relación maestro-alumno a partir de algunos conceptos considerados clave de la teoría; se procura entonces comprender la inclusión del saber pedagógico en la teoría psicoanalítica de manera que los conceptos en uso sean pertinentes y no pierdan su significación al explicar saberes y haceres pedagógicos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1. La relación pedagógica en el contexto de la problemática educativa actual.	1
2. Antecedentes de la escuela tradicional	2
2.1 ¿Cómo se perfila la relación pedagógica en el marco de la pedagogía tradicional?	3
3. Orientación general de la Escuela Nueva	5
3.1 ¿Cómo se perfila la relación pedagógica en el contexto de la Escuela Nueva?	6
4. Los autores	7
4.1 J. J. Rousseau: El descubrimiento del niño	9
4.2 A. Ferriere: El espíritu de la Escuela Nueva	11
4.3 J. Piaget: Educar por la acción	13
4.4 C. Freinet: Una pedagogía popular	17
5. Valoración crítica de la perspectiva pedagógica	21

CAPÍTULO II

1. La relación pedagógica en el análisis de la crítica antiautoritaria	23
2. Los autores	24
3. A. S. Neill: Summerhill: Escuela en libertad	25
4. C. R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante	28
4.1 La psicoterapia centrada en el cliente	28
4.2 La relación terapéutica	30
4.3 La enseñanza centrada en el estudiante	32
4.4 Determinantes de la relación pedagógica	34
5. Las pedagogías institucionales	36
5.1 Michel Lobrot	38
5.2 Fernand Oury, Aída Vásquez	41
6. Gerard Mendel: El sociopsicoanálisis de las relaciones educativas	45
6.1 La cuestión de la autoridad	46
6.2 La escuela, institución sociocultural	51
6.3 La clase institucional de los alumnos	52
6.4 La clase institucional de los profesores	53
7. Valoración crítica de la perspectiva antiautoritaria	56
8. Recuperación integradora	59

9. Advertencias sobre el uso del saber psicoanalítico para explicar la relación pedagógica	61
--	----

CAPÍTULO III

1. Las implicaciones de la teoría psicoanalítica en el contexto de la educación	64
2. El concepto de sexualidad en el marco del proceso educativo	69
2.1 El concepto de sexualidad en el marco de la relación pedagógica	74
3. Una orientación analítica de la educación	77
3.1 El concepto de transferencia en la relación pedagógica	81
3.2 Situación del maestro respecto al concepto psicoanalítico del narcisismo	89
4. Hacia un maestro analítico. Algunas propuestas	97

CONCLUSIONES	102
--------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	107
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

Se sabe que en la obra de Freud no hay ningún tratado de educación, sin embargo insiste en una crítica rigurosa de las prácticas educativas de su época, aún cuando en este campo no es pródigo en consejos. La carencia de reflexiones pedagógicas en Freud se debe fundamentalmente a los propios descubrimientos del psicoanálisis, sobre todo los referidos a los procesos del desarrollo individual y al funcionamiento psíquico, así como a la posición del psicoanalista. Son precisamente estos descubrimientos los que nos conducen a un cuestionamiento de la pedagogía con el objeto de construir una explicación acerca del fenómeno de la relación pedagógica. Así es como nos hemos propuesto analizar y explicar la relación maestro-alumno en la escuela primaria, desde la perspectiva del psicoanálisis freudiano.

Aún cuando esta referencia teórica permite explicar aquello que constituye a las relaciones interpersonales en el registro del inconsciente, ha sido necesario considerar otras perspectivas, primero porque la naturaleza del problema se nos presenta en el marco de la pedagogía y parece inicialmente competencia sólo de esta disciplina; además por trazar un puente en el que el fenómeno de la relación pedagógica pueda transitar por los principales puntos de vista que nuestra época ha dado y está dando sobre el contexto donde se concreta: la escuela y la educación. Con ello nos proponemos alcanzar uno de los objetivos centrales de la investigación: analizar si el problema de la relación pedagógica es asunto sólo de la pedagogía o no y en qué sentido.

Por consiguiente, ha sido necesario organizar el análisis crítico que el pensamiento contemporáneo ha formulado sobre la escuela y la educación, y que

se toma pertinente ya que nos permite establecer distancia de las diferentes concepciones relativas a la relación pedagógica, hacia una aproximación de corte psicoanalítico.

Se ha intentado valorar dichas críticas y buscar a través de ellas una perspectiva integradora que globalice las aportaciones de los distintos autores estudiados. Así, se arriba a las aportaciones que el psicoanálisis freudiano proporciona al problema, a través de algunos conceptos considerados clave de la teoría. Se analiza cómo los principios más generales de la teoría psicoanalítica ayudan a comprender fenómenos como el de la relación pedagógica que ni la pedagogía ha profundizado en su explicación.

En el primer capítulo se exponen las aspiraciones más generales de la política educativa actual en nuestro país, lo que se espera que el maestro sea y lo que se pretende lograr en el alumno que transita por la escuela primaria.

Asimismo, se presenta una descripción del fenómeno de la relación pedagógica que se establece bajo cierta concepción de educación, aprendizaje y enseñanza en el marco de lo tradicional.

La relación pedagógica atravesada por la escuela tradicional es severamente cuestionada por un conjunto de críticas agrupadas con el nombre de Escuela Nueva, esta perspectiva llamada pedagógica, postula una concepción diferente del aprendizaje a partir de las aportaciones de la psicología del desarrollo infantil.

La perspectiva pedagógica plantea que el proceso educativo ha de tener como punto de partida los intereses y necesidades del niño y que las prácticas de enseñanza así como métodos y técnicas educativas y, en general, toda la intervención del maestro, se tienen que adaptar al educando.

Se trata de una perspectiva paidocentrista de la educación, cuyos principios se construyen básicamente por cuestionamiento a la pedagogía tradicional. Los autores estudiados de la perspectiva pedagógica han sido A. Ferriere, J. Piaget y C. Freinet, cuyos postulados se derivan de J. J. Rousseau.

En el segundo capítulo se presenta un conjunto de críticas a la pedagogía tradicional, así como a la escuela nueva y al proceso educativo en general, dichas críticas se han agrupado bajo el nombre de la perspectiva antiautoritaria.

La principal característica de esta perspectiva, es que los autores estudiados basan sus postulados en la sobrevaloración de la libertad, concebida como medio y fin del proceso educativo.

Asimismo, la perspectiva antiautoritaria resalta el carácter terapéutico que debe tener la relación pedagógica bajo este enfoque de la educación, y termina por confundir el proceso terapéutico con el educativo. Los autores estudiados de esta primera parte de la perspectiva antiautoritaria son A.S. Neill y C.R. Rogers.

En el marco de la perspectiva antiautoritaria, se introduce el punto de vista institucional como un punto de paso obligado en el camino del análisis de lo que pasa en la relación pedagógica.

El análisis institucional implica desentrañar el conjunto de fuerzas que operan en una situación aparentemente regida por normas universales, asimismo se propone evidenciar en su realidad concreta, el carácter dialéctico de cualquier agrupación organizada. Este análisis se comprende más en términos de estructuras que de relación interpersonal.

Dado el carácter polifacético que se le atribuye a la institución, es evidente que lo pedagógico no tiene su definición en su campo específico, pues lo sociológico y lo político se superponen en lo instituido que resulta ser lo preestablecido en la

institución, como es el caso de la relación pedagógica instituida a los sujetos que la conforman.

Así, la relación pedagógica se concibe como lo instituido de la institución y el trabajo pedagógico es reconocerla para enfrentar la limitación concreta de la actividad instituyente, que se refiere a las acciones de los maestros y los alumnos para conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus conflictos.

Los pedagogos institucionales se ocupan del esfuerzo instituyente de cambio frente a la inercia de lo instituido. En el análisis de las pedagogías institucionales se distinguen las aportaciones de Michel Lobrot, Fernand Oury y Aida Vásquez.

El segundo capítulo se concluye con el planteamiento sociopsicoanalítico de Gérard Mendel cuyas reflexiones abordan el problema de la relación pedagógica desde la doble vertiente de lo social y lo psíquico, marxista en lo primero y psicoanalista en lo segundo. El autor es partidario del paralelismo en relación al desarrollo de los procesos psíquicos individuales y colectivos, asimismo busca modelos explicativos que integren e interrelacionen todos los aspectos relevantes de estos campos.

El tercer capítulo de la investigación se propone interrogar la relación pedagógica desde otro lugar del saber. En este capítulo se introduce el punto de vista psicoanalítico desde la perspectiva de Freud. Se analizan las implicaciones de su teoría en el campo pedagógico y con ello, la articulación entre psicoanálisis y educación, pero no en el sentido de una pedagogía analítica que pudiera debatir con otras posturas pedagógicas, sino en relación principalmente a la posibilidad de explicar la relación maestro-alumno a partir de algunos conceptos considerados clave de la teoría psicoanalítica.

En este capítulo se reconoce que el fenómeno de la relación pedagógica se transforma bajo la lógica de lo sociológico, histórico o psicológico que describen,

pero no explican, desde otros ámbitos, cómo debería ser la relación maestro-alumno, operando de esta manera una extensión de sus principios o conceptos, más que una interrogante.

Con ello, se asume que el fenómeno pedagógico no puede ser explicado desde otros ámbitos disciplinarios como la psicología de las instituciones, la sociología o la historia, así como tampoco se puede pretender agotar el fenómeno en cuestión a esos niveles que tienen su propio campo de explicación, en la comprensión de hechos que pertenecen a sus propias disciplinas.

En el uso del saber psicoanalítico, se pone especial atención en no confundir un saber particular que explica determinadas situaciones, con el trabajo que se puede realizar en la pedagogía, es decir, en no compatibilizar saberes diferentes haciendo extensiva una noción del psicoanálisis al saber pedagógico; se procura entonces, comprender la inclusión del saber pedagógico en la teoría psicoanalítica. Ha sido necesario explicitar algunas advertencias respecto al uso y abuso de los conceptos provenientes del saber psicoanalítico, de manera que sean pertinentes y no pierdan su significación al explicar saberes y haceres pedagógicos.

Asimismo, hemos puesto especial cuidado en la posible derivación reductiva en que se puede caer al deducir relaciones unívocas, lineales entre el concepto y su uso en nuestras explicaciones relativas a la relación pedagógica. Además, al encontrar correspondencias entre la noción conceptual y el lugar que ocupa en nuestro objeto con base sólo en conjeturas.

El trabajo ha consistido en rastrear la noción conceptual en la referencia psicoanalítica para su contrastación y verificación continua del lugar que ocupa en la explicación de la relación pedagógica donde el uso de los conceptos pierde, en esta trasposición, el efecto que produce en el psicoanálisis. Con el uso de conceptos provenientes del saber psicoanalítico, se desmantelan relaciones aparentes tomadas por naturales y se ponen al descubierto estructuras de soporte.

Así, los conceptos psicoanalíticos en uso hacen evidente la idea de que la relación pedagógica debe explicarse por la causa profunda que escapa a la conciencia de los implicados en dicha relación, que se encuentran bajo condiciones y posiciones que tienen más realidad que ellos mismos, de modo que ni el maestro ni el alumno son dueños exclusivos de las intenciones y acciones que despliegan.

En síntesis, el propósito del tercer capítulo es construir una explicación de la relación pedagógica incorporando analógicamente conceptos y significaciones propias del campo del psicoanálisis.

CAPÍTULO I

1. La relación pedagógica en el contexto de la problemática educativa actual

La política del desarrollo social en nuestro país, al menos durante la última década, ha considerado impostergable el cambio al interior del sistema educativo, reconceptualizar los fines del proceso educativo, su intencionalidad y quienes constituyen la relación pedagógica en dicho proceso.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se dice que el maestro "es protagonista destacado en el quehacer educativo",¹ en este documento se propone consolidar un sistema nacional de formación, actualización y capacitación del magisterio.

Por otro lado, en el Plan y programas de estudio 1993 de Educación Básica Primaria se espera que los niños "adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (...) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana",² para este fin se espera que sea el maestro quien transforme la acción educativa. El cambio del proceso educativo desde esta perspectiva, implicaría la transformación de las prácticas de enseñanza en el aula, la revisión y contextualización permanente de los contenidos educativos, así como de las estrategias didácticas y los materiales, con base en propuestas pedagógicas más acordes con los momentos por los que atraviesa la educación. Con ello se asume que todo cambio sólo es posible en tanto pasa por el maestro y se cristaliza en el niño.

¹ Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. p.86.

² Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria. 1993. SEP. p. 13.

En suma, es la relación pedagógica la que hace o no posible el cambio del proceso educativo anhelado por las iniciativas actuales y paradójicamente se soslaya el análisis de dicha relación.

El énfasis que las autoridades educativas ponen en el proceso educativo, en el qué y cómo enseñar, en ajustar la vida escolar al entorno social es porque la escuela está y ha estado en crisis, conforme transcurren los ciclos escolares los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan y las dificultades aumentan. Existe una decepción que fácilmente se puede constatar de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza.

En el orden de las contradicciones se explican los cambios que ha de enfrentar el maestro en su práctica docente y las expectativas que en él se depositan; está comprometido a transformar el proceso educativo y con ello a formar individuos íntegramente, sin embargo, esta postura se contrapone inevitablemente con la tradición de enseñar en la que fue educado. Dicha tradición se confronta una y otra vez con el actual enfoque de la enseñanza y donde posiblemente la relación pedagógica se vería sujeta también a transformaciones.

Es menester revisar las características generales de la escuela tradicional con el propósito de precisar cómo se ha gestado la relación pedagógica y con ello el proceso educativo que tanto inconforma actualmente. Si el análisis de la relación maestro-alumno es un problema concierne y exclusivo de la pedagogía o no, se verá después.

2. Antecedentes de la escuela tradicional

En el siglo XVII los colegios-internados fueron la base pedagógica de los jesuitas. Su finalidad era ofrecer a la juventud una vida metódica con vigilancia constante, lejos de la turbulencia y los problemas de la época ya que la vida externa se consideraba como una fuente de tentaciones. En el internado se requería vivir en sacrificio, humildad y desprendimiento ya que al alumno se le concebía débil y propenso al mal.

Las experiencias que ponían al niño en contacto con la naturaleza y la vida del exterior eran muy restringidas, o bien se relegaban a los días de vacaciones. La enseñanza consistía en la lección de moral que se remontaba a los ideales de la antigüedad. Se debía dominar el arte de la retórica, en latín eran las clases y se obligaba a los alumnos a dominarlo para culminar los estudios.

En este universo pedagógico el maestro era responsable de organizar la vida interior del colegio y de velar por el cumplimiento de las reglas. El fin era cultivar jóvenes "capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana"³.

La reforma expresada por Comenio en el mismo siglo XVII no se hizo esperar, en 1657 se publica su *Didáctica Magna* y se explicita que el principio de la pedagogía tradicional es el orden en todo. La escuela tradicional significa método y orden, no estudiar más de una cosa a la vez y no trabajar más que sobre un tema al día. Así, la clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas en el manual escolar de Comenio que se aplica escrupulosamente para todos los niños por igual y para todas las ocasiones.

Es importante señalar el avance que significa Comenio en la historia de la educación, postula la escuela única para todos los niños sin distinción de sexo, condición socio-económica o de salud, asimismo promulga que la escolarización quede en manos del Estado. Se opone a que los niños aprendan a leer en latín, plantea que las primeras frases que el niño lea y los primeros conocimientos que adquiera estén enunciados en su lengua materna y que se apliquen a objetos que resulten familiares.

2.1. ¿Cómo se perfila la relación pedagógica en el marco de la pedagogía tradicional?

La pedagogía tradicional considera indiscutible la lección rutinaria, la exposición libresca y la palabra incansable del maestro como base para la transmisión de

³ Mesnard, P. "La Pedagogía de los Jesuitas", en Chateau, J.(dir); *Los grandes pedagogos*, F.C.E., México, 1974. pp 69-70.

conocimientos. Esta práctica educativa concibe la infancia como un periodo de imperfección que no debe tomarse en cuenta si no es para repetir todo lo que el maestro dice.

Los alumnos deben explicar las reglas con las mismas palabras y aplicarlas con los mismos ejemplos, deben imitar y obedecer al maestro en todo, acostumbrarse a hacer más la voluntad de otros que la suya propia y a someterse por entero a la disciplina y el castigo, sea a manera de reproches y reprimendas, o como castigo físico.

La idea de la época es que el castigo se impone por el bien de los niños y que la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes humanas. El castigo asegura que en un principio el trabajo se haga por temor y que después, los niños le tomen gusto a las actividades.

La disciplina escolar se justifica a la luz de la intencionalidad. Cuando el niño se acostumbra a observar determinadas normas estrictas que le impiden liberarse de su espontaneidad y sus deseos, se asegura la vía de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo. Si las normas se transgreden, el castigo hará que el transgresor se someta nuevamente a las exigencias.

La pedagogía tradicional se propone "conducir al niño hacia las mayores realizaciones de la humanidad como son las obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros".⁴ Enfrentar a los jóvenes con los grandes artistas y científicos de la humanidad, considerados como los maestros de la civilización universal y desarrollar en los alumnos el deseo de alcanzar las grandes realizaciones humanas.

La educación tradicional se perfila como la relación que establecen los educandos con los maestros de la civilización universal. Desde esta perspectiva, educar es seguir

⁴ Citado por: Palacios Jesús. *La Cuestión Escolar*. Ed. Laia, Barcelona, España, 1989, p. 20.
Snyders, G. *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris, 1973, p.15.

modelos, sujetarse a ellos a través de la figura del maestro. Sometiéndose a él es como los niños se someten a los grandes hombres de la humanidad, por lo que en su figura se concreta cierta representación de estos hombres.

En confrontación con la pedagogía tradicional asentada en el formalismo y la memorización, el autoritarismo y la disciplina, la Escuela Nueva postula métodos activos cuyo punto de partida sea la confianza, el respeto y los intereses del niño en un marco de autonomía y libertad. ¿En qué consiste y cómo responde la Escuela Nueva?

3. Orientación general de la Escuela Nueva

Las insuficiencias de la pedagogía tradicional y las consecuencias de las dos guerras mundiales, requerían buscar en la reforma de la educación la transformación de la sociedad. En este contexto se gesta el movimiento pedagógico denominado Escuela Nueva cuya principal preocupación era reformar la pedagogía tradicional. Esta escuela nace en el último tercio del siglo XIX y se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo.

La Escuela Nueva propone cambiar los métodos pasivos de la pedagogía tradicional por métodos activos cuyo punto de partida sean los intereses del niño. Su propuesta se caracteriza por una gran variedad de actividades, por la disposición y uso de los materiales más diversos para el aprendizaje y la aplicación de nuevas técnicas e instrumentos.

En la Escuela Nueva se enseña a pensar, razonar y discutir los problemas con argumentaciones lógicas. No hay repeticiones memorísticas, pero sí se presta atención a la memoria con la fijación de conceptos que son el resultado de la comprensión clara y consciente, de la elaboración lógica del material y de la facilidad de expresión con las propias palabras. La nueva pedagogía es de disciplina consciente, se produce como "resultado del trabajo bien organizado, por la comprensión de las necesidades individuales y colectivas".⁵ La labor educativa consiste en llevar a los alumnos a la

⁵ Costa, J. *A propósito de la Escuela Activa*. Ed. Nuevas Técnicas Educativas. México, 1974. p.16.

formación de hábitos con los que se pueda asegurar la organización del trabajo, de tal manera que los niños sientan la responsabilidad de la tarea encomendada.

3.1 ¿Cómo se perfila la relación pedagógica en el contexto de la Escuela Nueva?

Las investigaciones psicológicas fueron la base de la acción educativa en la nueva pedagogía. Con una teoría de la evolución infantil gradualmente más elaborada, la infancia ya no se concibe como un periodo de preparación, sino como una edad que tiene su funcionalidad, sentido y finalidad en sí misma, que está regida por leyes propias y responde a necesidades específicas.

La Escuela Nueva se manifiesta claramente a favor de los niños, "el conocimiento de la psicología del educando, la satisfacción de sus necesidades de desarrollo, la satisfacción de sus intereses, individuales y colectivos, en la clase y fuera de ella, el estímulo al espíritu creador y a la iniciativa individual".⁶

Las nociones de confianza, respeto y libertad que se le confieren al niño en particular, se extienden al resto de los escolares que conforman la clase, sin embargo, este grado de autonomía y autogobierno que se les permite es variable según los autores quienes, como se verá, defienden la supresión de la autoridad adulta en el contexto escolar y en el extraescolar.

Si para la pedagogía tradicional el proceso educativo consistía en el camino del niño hacia unos 'modelos' establecidos por el adulto y a los que llega gracias a la guía y custodia del maestro, para la nueva pedagogía lo esencial es que el niño pueda emprender sus búsquedas e investigaciones con entera libertad. Desde esta perspectiva la educación ha de orientarse no al futuro, sino al presente brindándole al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente.

La relación poder-sumisión que se expresa en la pedagogía tradicional, se concreta por una relación de camaradería y afecto que abarca más que el horario y el espacio

⁶ op. cit. p. 23

escolar. Es un acto común de cooperación, bajo la dirección del maestro a quien se le recomienda el ejercicio de la autoridad con una base eficaz de espontaneidad, de un modo natural por el reconocimiento de sus cualidades, de su saber y su saber hacer. El papel del maestro es el de un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño, el de un guía que va mostrando posibilidades a los niños.

Ante cualquier problema de carácter didáctico, organizativo o de administración, la actitud de los niños es tomada muy en cuenta, la cooperación y la solidaridad vienen a sustituir el aislamiento tradicional; las clases y escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de seres aislados. Con frecuencia, los niños trabajan en grupo, lo que facilita las relaciones interpersonales.

En este contexto, la relación pedagógica se ve profundamente modificada con una nueva dinámica que se establece entre los alumnos y que caracteriza en gran medida los principios de la nueva educación.

4. Los autores.

En opinión de Palacios, J.(1989), la extensión de la Escuela Nueva hace que este movimiento tenga un importante conjunto de autores entre los que existen diferencias sustanciales. El autor divide la historia del movimiento en cuestión en las siguientes etapas: una primera que se califica como "individualista, idealista y lírica", la denomina etapa romántica de la Escuela Nueva y a ella se asocian los nombres de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Tolstoy y Key que corresponden a este primer momento de reformadores. La segunda etapa se caracteriza por los grandes sistemas, la que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento. Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Ferriere, son característicos de esta fructífera etapa del movimiento. En un tercer momento, que se empareja con el anterior, y que surge como consecuencia de la primera guerra mundial, se distinguen los franceses Cuisinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y Hahn, los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que, en las escuelas de Hamburgo, practicaron la camaradería.

Palacios explicita un momento de madurez de la Escuela Nueva a la que atribuye el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación en Francia.

No es el propósito de este trabajo centrarnos en todos los autores arriba citados, por lo que es necesario justificar brevemente las elecciones realizadas, con el recorte pertinente de cada una de ellas para el análisis de la relación pedagógica.

En la antología que se elaboró para el curso de actualización sobre metodologías de la enseñanza en el periodo comprendido entre marzo y mayo de 1995, dirigido a maestros de primaria y que se desarrolló en la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, se dice que como representante de los "clásicos" de la Escuela Nueva se puede elegir a Adolphe Ferriere por ser agente activo en la corporación y desarrollo internacional del movimiento de la Escuela Nueva. Ferriere "sintetiza corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, pero unidas en la preocupación por colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas",⁷ representa una actitud reformista global que se debe fundamentalmente a su labor de síntesis.

Los avances en pedagogía son consecuencia de la aparición y desarrollo de la psicología evolutiva, implican problemas de psicología general de la inteligencia y/o del aprendizaje, por lo que la pedagogía requiere apoyarse en la psicología de la evolución infantil y es Jean Piaget quien establece el puente entre la psicogénesis y la Nueva Pedagogía.

Célestin Freinet caracteriza otra etapa del movimiento de la Escuela Nueva. La práctica pedagógica de Freinet indica, por su riqueza y abundancia, así como por sus aportaciones originales, su insoslayable estudio y análisis.

⁷ Antología para el curso de actualización sobre metodologías de la enseñanza. U.P.N. 1995. p.28.

Se iniciará el análisis de la relación pedagógica en la Escuela Nueva con Rousseau ya que con él se gestan los movimientos reformistas en educación, por lo que su inclusión es obligada.

4.1 J.J.Rousseau: El descubrimiento del niño

Las teorías pedagógicas no tradicionales son anteriores a Rousseau, sin embargo, él es el primero en escribir sobre la materia una obra de la importancia y profundidad del *Emilio*. Su obra está dividida en cinco partes que corresponden a las etapas evolutivas de la infancia. Antes de que el niño llegue a ser adulto atraviesa por estas etapas que requieren aproximación y trato diferentes.

Posiblemente el gran descubrimiento de Rousseau es el niño, que existe como un ser distinto del adulto, nos dice que "es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño".⁶ Para Rousseau la infancia tiene su propio lugar en el orden de la vida humana y el educador se engaña cuando se propone que el niño preste atención a nociones para él indiferentes.

Desde este punto de vista, mientras que el maestro se interesa por el futuro y la felicidad que gozará el niño cuando sea adulto, para el alumno, que no tiene capacidad de previsión, éstas nociones pierden significado, por lo que no le queda otra que someterse sin estar seguro que los sacrificios por los que atraviesa vayan a tener alguna utilidad. Parece que para el niño pierde significado pensar en las alegrías del futuro cuando no se le deja respirar en el presente.

El autor del *Emilio* critica a la educación tradicional desde sus "portadores". Afirma que si los conocimientos se pierden es por culpa de los maestros. Se pregunta cómo un niño puede ser correctamente educado por personas que no han sido bien educadas.

Sugiere que la educación se debe basar en los intereses del niño, así como responder a sus necesidades, su curiosidad y a los problemas que él se plantea, en

⁶ Rousseau, J.J. *Emilio o de la educación*. Ed. Porrúa, México, 1975, p. 37.

tanto que la atención y el esfuerzo provienen de la afición y el deseo, no de la obligación.

Señala que el niño se interesa por los objetos y por la acción como instrumentos para conocer los fenómenos y que el maestro que da respuesta a ese interés, es el que verdaderamente educa por encima de las prácticas verbalistas y librescas.

Recomienda a los maestros que dediquen su atención a los fenómenos de la naturaleza infantil para despertar la curiosidad en los niños, que no se den prisa en satisfacerla sino en alimentarla, en inculcar en el niño el deseo de aprender.

Afirma que "no se trata de enseñarle las ciencias, sino de estimularle a que se aficione a ellas, y proporcionarle métodos para que las aprenda cuando se desarrollen mejor sus aficiones. Este es el principio elemental de toda educación".⁹ Para Rousseau es más importante la libertad que la autoridad. Cuando al niño se le deja en libertad, dice, puede ser dueño de sí y entender los valores que se le enseñan.

Señala a los maestros que es necesario que dejen los dogmas y las palabras sin ideas que sólo sirven para convertir al niño en loco, que los alumnos tendrán su momento para adquirir principios y hábitos morales y que se deberá esperar a que los necesiten y estén capacitados para comprenderlos.

La educación moral defendida por Rousseau postula que la pedagogía tradicional se basa en mentiras, que "son obra de los maestros, y querer enseñarles -a los niños- a que digan la verdad es querer enseñarles a que mientan".¹⁰ Rousseau expresa que la mentira, la falsedad, el egoísmo, la falta de madurez, etc., son el resultado de la pedagogía tradicional.

⁹ op. cit. p. 118

¹⁰ op. cit. p. 57.

4.2 A. Ferriere: El espíritu de la Escuela Nueva

Las consecuencias de la primera guerra mundial y el periodo entre las dos guerras, animaron la conciencia de los pensadores de la Escuela Nueva para reformar la educación.

En este contexto Ferriere propone que a los niños y jóvenes se les enseñe la cooperación y la solidaridad, que se apropien de un nuevo espíritu crítico como herramienta que les permita cuestionar la obediencia pasiva que lleva a los pueblos a un adiestramiento paciente y a la misma guerra. "La escuela nueva prepara, en cada niño, no sólo el futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con la patria, sino también para cumplirlos con la humanidad. Así debe asegurarse la paz por la escuela".¹¹

En el marco de la Escuela Nueva, Ferriere se propone transformar la educación tradicional en la que afirma que millares de niños viven una vida que no ha sido hecha para ellos, que les hace menos, en lugar de elevar su potencia.

La propuesta pedagógica de Ferriere se fundamenta en los principios de la psicología genética: el desarrollo psicológico, sus constantes, sus etapas, las necesidades específicas de los niños, etc. Los nuevos métodos son, en gran medida, el resultado de los descubrimientos de la psicología infantil y la nueva pedagogía desarrolla la enseñanza con base en la conveniencia de determinados aprendizajes según la edad del alumno, la evolución de sus intereses y necesidades infantiles que la psicología genética descubre y, en general, en todo aquello que facilite la acción pedagógica.

La Escuela Nueva cuestiona, a través de Ferriere, los métodos autoritarios e impositivos de la pedagogía tradicional, los reglamentos escolares absurdos, sus programas rígidos e inadecuados, así como exigir al niño desde fuera una serie de ideas o acciones que el educador ha creado y decidido premeditadamente.

¹¹ Costa, J. *A propósito...* p. 22.

La actividad forzada, no puede ser creadora; "las vidas de todos los niños caen bajo el yugo del educador, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros".¹² Los maestros creen enfrentarse a un niño dócil y sumiso, pero en realidad están frente a otro que escapa a su acción, que vive su vida y se educa por sí solo como puede.

El autor expresa que el fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño, "la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto".¹³ Recomienda a los educadores que no presionen a sus alumnos, sino que los estimulen para que actúen, -que respeten las necesidades físicas y psíquicas del niño.

La Escuela Nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad; fomenta la actividad espontánea y se centra en la iniciativa del niño. Esta escuela dirige y orienta la espontaneidad creadora y sabe que sin ella cualquier cambio que se realice es superficial y no va al meollo del asunto.

En esta dirección, el papel del maestro se define como aquel que facilita a los alumnos la oportunidad de ejercitar las actividades que les interesan para adquirir la mayor cantidad posible de experiencias.

Ferriere define la nueva pedagogía como una actitud, más que un método o una técnica. Es una educación que tiende a que el niño decida el modo en que quiere hacerse a sí mismo.

El movimiento de la Escuela Nueva es de reforma y no se circunscribe a las técnicas y los métodos, sino a las actitudes respecto a la educación y a quienes hacen posible el proceso educativo; todo ello sobre la base que la psicología genética aporta a la pedagogía.

¹² Ferriere, A. *Problemas de educación nueva*. Ed. Zero. Madrid, España, 1972. p.13.

¹³ Ferriere, A. *La escuela activa*. Ed. Studium. Madrid, España, 1971. p. 6.

En este contexto se espera que por las experiencias que los niños viven, sientan la necesidad del orden y del bien y que este sentimiento se desarrolle gradualmente a través de la acción educadora que concreta la práctica docente, por lo que cabe preguntar acerca de la formación de los maestros, sobre la concepción que tienen del proceso educativo y de la relación pedagógica. Esta reflexión será motivo de análisis en capítulos posteriores.

4.3 J. Piaget: Educar por la acción

Como se ha visto en renglones precedentes, los nuevos métodos en pedagogía surgen de la aparición y desarrollo de la psicología evolutiva. En esta dirección es necesario analizar lo que Piaget entiende por inteligencia y personalidad ya que su concepción del desarrollo intelectual, permitirá explicar cómo el proceso educativo actúa sobre aquello que nombra moralidad. En la teoría de Piaget existe un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la moralidad y el de las funciones intelectuales.

Piaget considera que el papel de la acción es fundamental aún antes de adquirir el lenguaje. Conocer un objeto es actuar sobre él y transformarlo, es asimilarlo a estructuras cognoscitivas sujetas a transformaciones, estas estructuras elaboradas por la inteligencia prolongan la acción operada sobre el objeto a través de la experiencia.

La lógica del pensamiento se basa en la coordinación general de las acciones, una operación se entiende, en este sentido, como una acción interiorizada y coordinada con otras acciones; así, por ejemplo, las nociones lógico-matemáticas se abstraen de las acciones que se ejercen sobre esos objetos, "el problema central de la enseñanza de las matemáticas consiste en ajustar recíprocamente las estructuras operatorias espontáneas propias de la inteligencia, con el programa o los métodos relativos a los campos matemáticos enseñados".¹⁴

¹⁴ Piaget, J. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel. México, 1983. p. 55.

Piaget distingue la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio como áreas de desarrollo.

- La maduración implica la diferenciación del sistema nervioso a través del ejercicio funcional ligado a las acciones.
- La experiencia resulta de la interacción con el mundo físico.
- La transmisión social se concreta con las prácticas de crianza y educación.
- El equilibrio es la plataforma del desarrollo intelectual.

Explica el desarrollo como una progresiva equilibración, un continuo transitar de un estado menor de equilibrio a un estado de equilibrio superior y la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, es la misma adaptación y ésta implica una asimilación de las cosas a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos.

Desde este punto de vista, la inteligencia procede de la actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. La función de la inteligencia sería construir estructuras, "ejecutar y coordinar acciones en forma interiorizada y reflexiva".¹⁵

Posterior a un somero análisis sobre las implicaciones del desarrollo, quedaría por analizar el influjo social sobre la evolución personal: la educación.

Para Piaget, educar es adaptar al individuo al medio social, y los nuevos métodos favorecen esta adaptación utilizando las tendencias propias de la infancia, así como la actividad espontánea inherente al desarrollo mental, y ello con la finalidad de que servirá para el enriquecimiento de la sociedad.

Por tanto, los procedimientos de la nueva pedagogía sólo pueden ser comprendidos si se toma en cuenta la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes de desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil.

¹⁵ op. cit. p.39

Sin embargo, las prácticas de enseñanza de la pedagogía tradicional, se proponen por todos los medios modelar a los niños según patrones adultos. No se considera facilitar el desarrollo de la personalidad infantil y se sobrestima la obligación de asimilar unos conocimientos para rendir con éxito en los exámenes finales que reflejan resultados efímeros y en buena parte artificiales.

Para Piaget, la mayoría de las actividades escolares deberían estar dedicadas a la formación de la inteligencia y de los métodos de trabajo. Según el autor, la verdadera educación está muy lejos de repetir o conservar unas verdades acabadas; una verdad que sólo se reproduce y no se produce, no es más que una semiverdad.

En el marco de la teoría de Piaget, el proceso educativo sería una condición necesaria para el desarrollo mental, para "formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos".¹⁶

Si el proceso educativo estriba en formar la razón intelectual y moral, el problema radicaría en definir los medios más adecuados para que el niño construya por sí mismo esa razón, de modo que alcance la objetividad en lo intelectual y la reciprocidad en el plano de lo moral; indudablemente esta elección dependerá de la concepción que se tenga de la infancia.

Piaget define al niño como un organismo en evolución y afirma que los métodos educativos deben favorecer y operar sobre esa evolución. La hipótesis es que los métodos tendrán repercusión sobre la reciprocidad en lo referente a la instrucción moral, de manera que la relación pedagógica cuestionada de la escuela tradicional, se vería transformada por los métodos ya que los esfuerzos que la Escuela Nueva le pide al niño no le son impuestos, lo que hace posible pretender que sea sociable, cooperativo y libre. La cooperación sería la moral en acción, así como el aprendizaje activo puede ser la inteligencia en acto.

¹⁶ Piaget, J. *A donde va la educación*. Teide. Barcelona, 1974, p. 43.

Según Piaget, la imposición de la escuela tradicional genera una moral de obediencia que conduce al sometimiento y al conformismo, esta moral no permite al escolar comprender las reglas que obedece, ni adaptarlas o construir otras nuevas en circunstancias diferentes. La moral de obediencia es incapaz de llevar al niño a la autonomía de la conciencia personal que sería, en oposición a la moral del deber, la moral del bien.

Desde esta perspectiva, la educación no se puede dissociar entre formar personalidades autónomas en el aspecto moral si el niño está sometido a una coacción intelectual de modo que se limiten sus aprendizajes. Un niño pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente.

Para Piaget, la reforma educativa ha de considerar unas cuantas condiciones concretas. En primer término, reconocer la necesidad de los métodos activos en tanto que uno de los grandes fallos de las escuelas tradicionales ha sido el descuido casi sistemático de la acción como medio e instrumento de conocimiento.

Por otro lado, es evidente que, en educación, es más ventajoso respetar las etapas del desarrollo psicológico del niño; esto implica un reajuste en los métodos educativos con base en los datos psicológicos de la evolución infantil.

Otra de las condiciones que debe respetar una reforma es centrar la atención del niño sobre determinados fenómenos o hechos, ponerle en situación de analizarlos y describirlos, así como fomentar el intercambio de observaciones entre los niños.

Se sabe que la reforma del proceso educativo está en el trabajo diario y en la acción que puede renovar sus principios y métodos, dicha acción la realiza el maestro y no habrá reforma, como afirma Piaget, si no hay maestros en calidad y número suficiente para llevarla a la práctica; es el maestro quien crea las situaciones y construye los dispositivos iniciales.

Para Piaget, los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere, además ignoran su papel y sus posibilidades; tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que se merece, éste les hace estar alejados de las corrientes científicas y de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación, "cuanto más se trata de perfeccionar la escuela, más dura es la tarea del maestro y cuanto mejores son los métodos, más difícil es su aplicación".¹⁷

Por otro lado, el autor no descarta que los maestros frecuentemente tienen que enfrentarse con los padres de familia, por la aplicación de métodos diferentes a los tradicionales y la autonomía que van desarrollando sus alumnos. Para los padres, con los juegos y las actividades de manipulación y de construcción se pierde tiempo en tanto que no resultan necesarias para la construcción del conocimiento.

4.4 C. Freinet: Una pedagogía popular

Hasta Freinet, los renovadores de la Escuela Nueva estaban alejados de las contingencias de la práctica pedagógica exclusiva de los maestros, quienes por falta de organización, instrumentos y técnicas de trabajo no lograban concretar las propuestas de esta escuela. Según Freinet, la interpretación que los maestros hacen de las doctrinas renovadoras, es lo que hace posible que dichas doctrinas sirvan al orden social.

Esta perspectiva señala que las ideas de los grandes renovadores han sido esterilizadas por el control estatal sobre sus educadores, de manera que se perciban como inalcanzables por más que su planteamiento fuera lógico y necesario.

Freinet señala que el fracaso generalizado de las tendencias renovadoras, responde a la distancia que existe entre los planteamientos teóricos y las prácticas educativas, o por el contexto en el que se desarrolla la escuela, cuyo punto de vista es la intención de

¹⁷ Piaget, J. *Psicol. y Pedag.*, p. 143.

separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan.

La concepción pedagógica de Freinet, por el contrario, tiene como punto de partida el medio social que define la vida del niño, los problemas que le atañen a él y su entorno, considera al niño en pleno movimiento, que vive en permanente cambio del que debe partir la acción educadora.

Esta concepción influye y orienta la nueva pedagogía, según el autor, la vida es un torrente al que el educador no puede oponerse, sino en cuyo sentido y cuyo ritmo es necesario trabajar.

La escuela tiene que ir al encuentro de la vida como base y principio para dinamizar el proceso educativo que no se crea en condiciones dadas de antemano, sino que se configura con arreglo a las posibilidades y dinamismo del niño, "hay que tomar al niño no en el medio hipotético e ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo".¹⁸

La pedagogía Freinet exalta la capacidad creadora de los niños, intenta ayudarles a tener conciencia de sus posibilidades, propone actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, necesidad y utilidad sean percibidos por él, actividades y trabajos a los que el niño se entregará y cuya práctica generará dinamismo y provecho pedagógico.

Lo importante es que el niño resignifique en lo individual y social lo que hace, que escoja la dirección por la cual desea ir con un mínimo de autoridad y control por parte del educador. Asimismo el maestro ha de preocuparse menos, dice Freinet, por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su limitación e integración, "si sabemos exacta y científicamente lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias particulares que condicionan su vida

¹⁸ Freinet, C. *La educación por el trabajo*. FCE. México, 1971, p. 110.

personal, podremos permitirnos presentarle en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento ideal que espera."¹⁹

La pedagogía Freinet propone que la acción educadora se logra a través del trabajo con base en el interés del niño. La educación por el trabajo implica que el conocimiento y la cultura emanan de la actividad laboriosa de los mismos niños; el conocimiento se expresa por la experiencia y el pensamiento por la acción.

Una de las tareas esenciales de esta pedagogía del trabajo es crear un ambiente de labor, accesible a los niños, de trabajo productivo y formativo, que les permita experimentar y difundir. Con este principio, Freinet desintelectualiza los procesos de aprendizaje, para el autor la base de dichos procesos no es cuestión de inteligencia, sino de acción, del trabajo en la exploración del medio. Así, la inteligencia no es el motor, sino el resultado de la experiencia.

Recomienda a los educadores que permitan al niño experimentar y explorar, para que se forme su inteligencia y su razón; primero es el ensayo experimental y luego el procedimiento metódico y científico para que se pueda aprender la realidad en todos sus aspectos.

En la propuesta pedagógica de Freinet, la concepción del proceso educativo consiste en promover el desarrollo del niño con el apoyo del medio y del adulto, no se ocupa de reformar la enseñanza, sino de incorporar en la escuela un ambiente a la medida del alumno, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades.

Es el niño quien, con ayuda de los adultos, levanta su propia construcción a su modo y manera. El énfasis del proceso educativo no es la manera de enseñar ni el contenido de los libros, ni la técnica formal de aprendizaje, sino la creación de un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje.

¹⁹ *op. cit.* p. 253.

Destaca que sólo en la dignidad y el respeto mutuo se puede educar y que la transformación de la relación pedagógica es la primera condición para que la escuela se renueve.

Freinet supone que el maestro se da cuenta de que tiene que aprender más del niño que el niño de él y ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno.

Señala que el papel del maestro es eminentemente catalizador y armonizador, es sólo un auxiliar, un ayudante que colabora con el niño a sortear las dificultades y conservar el entusiasmo y las iniciativas.

El nuevo papel del maestro consiste en colaborar con los alumnos en la organización material y la vida comunitaria de la escuela, en favorecer que el trabajo escolar responda al máximo a las necesidades de los alumnos, en dirigir ocasionalmente, con eficacia y sin regañíos inútiles, a los pequeños trabajadores, en asegurar que el ambiente escolar sea armonioso y de trabajo.

En este contexto al maestro no se le permite obstaculizar el impulso del niño, sino reforzarlo y darle medios de realización; lejos de aceptar que lo único que cuenta es la personalidad del maestro, éste debe contentarse con ofrecer posibilidades de actividad y colocar a los alumnos en situaciones de trabajo.

Como se observa, el papel del maestro es esencialmente antiautoritario; su labor consiste en sustraer al niño del dogmatismo y de la disciplina adulta e intelectual. Si este nuevo papel requiere de una formación diferente de los educadores y una reeducación de los que han sido sujetos de la escolástica, es algo que no necesita argumentación.

5. Valoración crítica de la perspectiva pedagógica

Desde nuestra perspectiva histórica actual, analizar fríamente las insuficiencias del movimiento de renovación pedagógica no sería correcto, éstas existen -y aquí se expondrán- no sin antes destacar el importante papel histórico de la tradición reformista. Los pedagogos renovadores, en efecto, abrieron la brecha de la lucha contra las escuelas tradicionales atacando algunos de sus más firmes pilares.

Entre los avances conseguidos en este movimiento hay que destacar el énfasis puesto en el niño y sus posibilidades frente al magistrocentrismo y las concepciones deformantes de la infancia hechas desde el egocentrismo del adulto.

La apelación a los intereses y motivaciones del niño, el énfasis en su actividad frente a la pasividad fomentada por la escuela tradicional, el acatamiento de las leyes del desarrollo psicológico del niño, que equivale en última instancia, a adecuar las exigencias de la escuela a las posibilidades del niño, la preocupación por la formación integral y no sólo por su inteligencia, la concepción de la educación como un estímulo para el desarrollo, el intento de dar autonomía a los alumnos para organizarse y tomar decisiones relevantes para su educación y su vida en la escuela.

Por otro lado, la Escuela Nueva se define por oposición a la escuela tradicional más que por afirmación de una ideología propia y consistente, por más que esa ideología exista, sus concepciones son de un carácter reactivo, por lo que su principal preocupación y riesgo es que tiene mucho de idealista. Al oponerse a los esfuerzos de la escuela tradicional que obligaba al niño a adaptarse a sus exigencias, la Escuela Nueva tendió a crear una pedagogía de la facilidad y los esfuerzos aminorados, que no creemos que puedan concebirse como el ideal de la educación.

Como vimos a Ferrière defender, la Escuela Nueva postula el acatamiento de los intereses espontáneos del niño y de las manifestaciones de la naturaleza infantil. El mismo Freinet adoptó una postura crítica frente a estos postulados. La crítica que valoramos a este respecto es que si se deja a la "naturaleza" expresarse

espontáneamente, tanto las relaciones sociales y sus consecuencias como la subjetividad del niño aparecerán por otros lados. El problema de la espontaneidad a nivel pedagógico es un problema mal planteado, que no es el suyo. Por lo que al niño específicamente se refiere, se trata de un problema social y psíquico y así es como debe ser tratado.

Las pedagogías nuevas, que por diferentes caminos se orientan a todo lo que puede definirse como naturaleza del niño, producen, evidentemente, una ruptura, pero permanecen limitadas a un desarrollo espontáneo, y por lo mismo, fragmentado; ponen al niño únicamente frente a sí mismo, pero no ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales y, con ello, sustituyen un proceso educativo por un proceso "autónomo" que también es limitado.

CAPITULO II

1. La relación pedagógica en el análisis de la crítica antiautoritaria

El movimiento de renovación pedagógica que se agrupa bajo el nombre general de Escuela Nueva, hace énfasis en los métodos de enseñanza a partir de una excesiva exclusividad en el alumno. Ahora se centrará el análisis en un grupo de críticas cuya postura fundamental es la libertad entendida como medio y fin último de la educación, en el capítulo anterior se abordan las críticas que la Escuela Nueva hace al autoritarismo característico de la escuela tradicional, aquí serán profundizadas y amplificadas.

Las críticas que se examinarán a continuación han de situarse en el marco de desintegración de la autoridad y de lucha contra ésta. Menos ocupados por los métodos y los contenidos que por las actitudes, los autores aquí presentados defienden un cambio actitudinal por parte del maestro y del espacio escolar que propicie el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.

En el planteamiento de estas críticas la dimensión de lo institucional adquiere un relieve específico. Desde esta perspectiva, la relación pedagógica se explica en el marco de la institución en que dicha relación se lleva a cabo. La relación pedagógica a nivel interpersonal se traslada progresivamente a la estructura en que dicha relación está inmersa. Como se verá, el análisis es tanto más pertinente cuanto más a nivel de lo institucional se sitúa.

Por otro lado, los autores a estudiar proceden, en su mayor parte, del campo de la psicoterapia o las teorías en que se basan son teorías psicoterapéuticas.

Particularmente en la teoría no-directiva el paciente goza de un amplio margen de libertad, por lo que las reflexiones pedagógicas que surgen de ella recogen este aspecto fundamental.

Asimismo su procedencia de la psicoterapia otorga una característica más a las posturas pedagógicas respecto a su concepción del proceso educativo con objetivos terapéuticos, ya no se concibe a la educación como el proceso de transmisión de conocimientos (o de construcción de éstos), sino como una actividad terapéutica o, al menos, profiláctica.

Educar en la libertad y para la libertad es la característica definitoria del conjunto de críticas a abordar. Los planteamientos varían en función de los autores.

2. Los autores

El análisis se centrará en aquellos autores cuya característica principal sea el antiautoritarismo, en aquellos que colocan a la libertad como eje y meta del proceso educativo.

Se presentará a Neill y su experiencia de Summerhill, históricamente se suele situar con el reformismo pedagógico del capítulo anterior, sin embargo su obra queda mejor caracterizada si se incluye junto a otros antiautoritarios.

Carl Rogers, el padre de la no-directividad, será el segundo de los autores a estudiar; su teoría psicoterapéutica, así como su teoría y su práctica pedagógicas se caracterizan por la libertad de los términos de la relación sea terapéutica o educativa.

Las pedagogías institucionales se incluyen en este capítulo y apenas necesitan justificación, pues puede decirse que ellas caracterizan en buena medida lo que es el antiautoritarismo educativo.

Se pretende, por fin, introducir el punto de vista psicoanalítico sobre la cuestión, el análisis se centrará en Gerard Mendel, fundador del sociopsicoanálisis institucional, en sus planteamientos presenta el análisis psicológico desde una perspectiva psicoanalítica con el análisis sociológico desde un enfoque marxista. Por último, se hará un breve comentario sobre Freud a manera de puente con el siguiente capítulo.

3. A. S. Neill: Summerhill: Escuela en libertad

Summerhill se puede situar como un paradigma de educación antiautoritaria. La libertad es su principal característica y la plataforma de la crítica radical a la escuela. El problema de la educación, desde este punto de vista, no es sino un problema menor respecto a lo social.

La educación que la sociedad ofrece a los niños es el resultado del autoritarismo y la represión en la que el niño es obligado a adaptarse a una sociedad enferma a través de una disciplina impuesta por la familia y la escuela, por eso cualquier reforma "no será más que una componenda en que la clase será el factor limitante",²⁰ mientras no sea derrocado el sistema social que sostiene la educación autoritaria poco se puede hacer, ya que para Neill, el hombre pierde toda posibilidad de libertad.

Neill se niega a desempeñar el papel de mediador entre la sociedad y los niños, a convertirse en un agente de la ideología burguesa y un colaborador más de la tradición represiva. Puesto que la escuela no puede ser "curada" si no lo es antes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad. En suma, Summerhill constituye una contrasociedad.

Neill señala que la familia es el primer agente mediador, es un gobierno en miniatura "tiene su regente, su disciplina, su obediencia, sus leyes respecto de los miembros del hogar. El hogar tiende hacia el honor y la estimación, la consistencia y la pureza sexual (...) como la escuela, los hogares tienden a producir ciudadanos sumisos".²¹

²⁰ A. S. Neill. *Corazoncitos, no sólo cabezas en la escuela*. Ed. Mexicanos Unidos. México, 1975. p. 5.

²¹ A. S. Neill. *Maestros problemas*. Ed. Mexicanos Unidos. México, 1975. pp. 25-26.

Es el autoritarismo de los padres lo que, según Neill, convierte al niño en un problema como el odio de la sociedad convierte en delincuente al joven adolescente. El autor observa en la libertad y el amor la solución al problema.

La escuela, por otro lado, es el segundo agente mediador que ejerce el mismo papel. Neill la define como el cuartel del gobierno y el maestro es como el oficial. Como la familia, la escuela tiene la finalidad de producir seres sumisos, es su prolongación.

De la misma manera que el carácter del niño fue moldeado en la familia, lo será en la escuela donde "tenemos los sustitutos apropiados al padre, a la madre, a los hermanos y hermanas, disciplina y obediencia. El resultado, para la psicología del maestro, es aterrador. Se transforma en padre y ejerce su control sobre un hogar de cuarenta y tantos hijos".²²

Como se observa, el problema no es el maestro, sino la escuela en sí, la labor del maestro es sumamente difícil, poco pueden hacer teniendo que enseñar en escuelas-cuartel, se ven obligados a imponer una disciplina y una conducta a base de restricciones. Por su parte, la situación de los alumnos no es mejor ya que buscan felicidad, cariño, libertad y juegos, están ávidos de aprender cosas que les interesan, pero se encuentran con aburridas clases de historia, geografía, etc.

En las escuelas "la tarea principal es aprender asignaturas. La asistencia a clases es obligatoria; un niño que sea retrasado en matemáticas ha de sentarse allí y hacerlo lo mejor que pueda. Tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido terrible".²³

Según el autor, en las escuelas nuevas se hace lo mismo, pero con más sutileza, las define como sistemas prefabricados de educación que no son compatibles con la libertad del niño. No imponen disciplina severa como la escuela tradicional, pero ejercen un sutil autoritarismo paternalista que moldea de manera insidiosa el carácter de los

²² op. cit. p.27

²³ Neill, A. S. *Summerhill*. Hablando sobre Summerhill Ed. Mexicanos Unidos. México. 1973. p.150

alumnos. Para Neill la respuesta es Summerhill, una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la familia, la escuela, la religión, y a favor de la igualdad y el amor a la vida.

Summerhill es un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de cuatro a diecisiete años. Es una escuela autónoma en la que el niño puede hacer lo que quiera mientras no altere la vida de los demás. Tiene imposiciones mínimas relativas a los horarios de sueño y comida, pero se puede no comer.

Al margen de estas limitaciones, el niño de Summerhill goza de plena libertad, no está obligado a ir a clase, estudia lo que desea y cuando lo decide. Lo relativo a la vida social o de grupo, como son los castigos, las decisiones, etc., se acuerdan en el curso de las asambleas generales en las que participan todos, profesores y alumnos, con iguales derechos e igual voto.

La esencia de la escuela es la libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia norma de vida.

Según Neill, el niño necesita un campo más amplio que la familia en un ambiente libre y sin modelos donde pueda desarrollar libremente su inteligencia y emotividad. En Summerhill Neill trata al niño como a un igual, respeta su individualidad y su personalidad; se sitúa del lado de los niños.

Neill protegió a Summerhill contra todo lo que pudiera parecer un sistema de valores basado en la autoridad, incluso de sus propios valores hasta donde le fue posible; cuidó que el niño no sintiera las necesidades e intereses del adulto.

Respecto a los resultados de esta iniciativa, los criterios de éxito pedagógico son inciertos. Neill presenta el éxito social particularmente profesional y, por otro lado la capacidad para la dicha. Del primero afirma que se alcanzó medianamente en tanto que de Summerhill no egresó ningún genio, tampoco se puede hablar de un éxito social

clamoroso, pero los exalumnos pudieron hallar en general una actividad profesional que los satisfizo y a la que satisficieron.

Así, Neill plantea que dieron prueba de un equilibrio psíquico que los hizo capaces de enfrentar la alegría de vivir con independencia de espíritu.

A manera de conclusión, Neill propone la abstención y, sin embargo, no se puede negar el valor educativo que cumple para el niño la elección en común de las reglas que permiten la vida en grupo, el aprender a respetar al otro y el compromiso que esto supone.

Así, las asambleas generales son indiscutiblemente formadoras de la institución, por ellas, el niño reconoce la importancia de una ley que no puede venir del capricho del adulto, y de la cual puede ser el autor, pero a la que todos quedan sometidos desde el momento en que se toman acuerdos.

Se deduce que el modelo de la democracia es el eje central de su propuesta pedagógica, favoreciendo la importancia que reviste en la educación el acceso al aprendizaje del respeto del otro, de sí mismo y del cumplimiento de la palabra por parte del niño y que parece ser más difícil que las cuestiones académicas y que la aceptación dócil de la rutina escolar.

4. C. R. Rogers: La enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante

4.1 La psicoterapia centrada en el cliente

Carl R. Rogers es un terapeuta y sus hallazgos fueron dando lugar, de manera progresiva, a una serie de puntos de vista sobre la personalidad y posteriormente sobre las relaciones humanas. Como se verá, su postura pedagógica es paralela a sus hipótesis terapéuticas. Para abordar el pensamiento pedagógico rogeriano es necesario revisar su teoría de la personalidad, pues sin ésta, aquél no podría entenderse en su justo sentido.

Rogers afirma que el ser humano tiene la capacidad de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias o un funcionamiento adecuado. Tiene, además, una tendencia a ejercer esa capacidad. Dicha capacidad natural no se manifiesta de manera automática, sino que requiere de ciertas condiciones para emerger, como un contexto de relaciones humanas positivas y favorables a la conservación de la persona, es decir, relaciones carentes de amenaza o de desafío a la concepción que el sujeto se hace de sí mismo.

Estos principios son la plataforma de la relación con el paciente o con el estudiante. En otras palabras, si las condiciones son favorables el individuo tiende a lo que el autor llama actualización. Esta "tendencia actualizante" es el postulado principal de la terapia centrada en el cliente y corresponde a que todas las personas desarrollen su potencialidad de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento.

Desarrollo y actualización o tendencia actualizante hacen referencia a cosas muy similares. El individuo percibe algo bueno para él, enriquecedor para su organismo, y tiende a hacerlo acto, actualizarlo en él y para él. Es obvio que lo que un individuo percibe como enriquecedor para sí, puede o no serlo objetivamente, pero eso lo determinarán las circunstancias anteriormente aludidas y por la forma en el que el yo las vive.

Puesto que el yo es para Rogers una estructura de experiencias disponibles a la conciencia, la actualización de las potencialidades percibidas surgen precisamente desde esta estructura.

Así, el yo es el conjunto de las percepciones que el individuo tiene de sí mismo, estas percepciones incluyen las de su yo real y las de su yo ideal. El desarrollo se explica a partir de que el yo real se actualiza y tiende al yo ideal.

La forma en que uno se percibe a sí mismo es lo que posibilita o no la percepción de unos ideales, es la noción del yo la que determina la eficacia o ineficacia de la tendencia actualizante.

Una noción del yo realista, permitirá que la tendencia actualizante se guíe adecuadamente por el yo, con lo que el individuo logrará sus objetivos. Una noción del yo errónea hará que, por una parte, la tendencia actualizante no aparezca definida y, por otra, que las metas sean difícilmente alcanzables, con las consecuencias subsiguientes.

Para que la noción del yo sea realista ha de fundarse en la experiencia auténtica del sujeto potencialmente disponible a la conciencia, en todo lo que es susceptible de ser aprendido por la conciencia.

Para Rogers, la libertad de experiencia sólo se dará cuando el individuo no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas con tal de no perder el aprecio o afecto de personas importantes para él. Si las opiniones, actitudes y/o acciones pueden ser genuinas, la percepción del yo será realista, pero si se deforman para que sean aceptadas, el yo y su consiguiente percepción pierden su autenticidad y la congruencia consigo mismos.

4.2 La relación terapéutica

El objetivo de la terapia centrada en el cliente es crear condiciones en las que el sujeto pueda cambiar lo que no está funcionando bien en él. El terapeuta no es el agente de cambio ni el que dirige, se limita a posibilitarlo, a facilitarlo. Rogers concibe su labor en todos los campos como la de un facilitador.

Si es la percepción del yo la que guía las actualizaciones de las personas, lo que el terapeuta debe hacer posible es esa percepción auténtica; ella será la que después guía al sujeto, "si podemos proporcionar al cliente la visión de la manera como se ve a sí mismo, él mismo puede hacer el resto".²⁴ El terapeuta por tanto, no hace cambiar al sujeto; su labor consiste en crear las condiciones en las que el cambio le sea a éste posible. Las decisiones y las acciones son las del cliente; por él debe ser guiado el proceso.

²⁴ Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972. p.41.

La relación terapéutica, tal como es entendida por Rogers, debe estar impregnada de seguridad y calor, donde el terapeuta debe ser más un compañero que un guía, más un espejo que un juez. Por el contrario, unas condiciones de miedo, temor y frialdad conducen a la desconfianza del sujeto ante el terapeuta, así como timidez e inseguridad respecto a sí mismo, en estas condiciones el proceso terapéutico es inviable.

En la medida en que el terapeuta desea y posibilita que la terapia sea una actividad libre realizada por el sujeto, en que le permita ser autónomo, el cliente gana confianza y seguridad en sí mismo, confía más en sus propios recursos.

El terapeuta que respeta al cliente, que no le interrumpe en sus pausas ni le hace notar que ha cambiado de tema, que no impone su ritmo, ni su forma de análisis al cliente y que se dedica a comprender y a no enjuiciar, está comunicando al cliente que la dirección del proceso está en sus propias manos, que lo importante es lo que él mismo hace, piensa y dice, que él - el terapeuta- es sólo un ayudante, un asesor, un facilitador.

Las formas de relación terapéutica que propone Rogers, son muy variadas y dependen de la cualidad personal del terapeuta, más que de aprender técnicas para crear el ambiente adecuado.

Es la actitud de disponibilidad afectiva y mental la que asegurará, sin particulares esfuerzos, la calidez más adecuada o la relación, misma que permitirá al cliente sentirse aceptado, comprendido en su manera de ser exclusivamente personal y en su independencia del terapeuta, quien desea que el cliente elija cualquier camino, cualquier dirección siempre que sean propiamente suyos.

Se requiere, por tanto, que cuente con un grado de madurez emocional y de autocomprensión, así como tres características esenciales que el autor propone: la empatía, la autenticidad y la concepción positiva y liberal de las relaciones humanas.

Se refiere a la empatía como la percepción correcta del marco de referencia de los demás, con las cosas subjetivas y los valores personales que van unidos. Señala que percibir el mundo subjetivo de los demás, es situarse en otra persona, sin perder de vista que se trata de una situación análoga.

La autenticidad la entiende como un acuerdo entre la experiencia y su representación en la conciencia, es sinónimo de integración, armonía o congruencia, aplicados a la personalidad o al comportamiento. La autenticidad es el acuerdo entre el yo y la experiencia. Es obvio que no todas las experiencias relativas al yo están en armonía, sin embargo, cuando una parte de la experiencia se simboliza correctamente en la estructura del yo, el individuo consigue un estado de autenticidad.

Por lo que respecta a la concepción positiva, explica que una experiencia cualquiera relativa a una persona puede afectar de un modo positivo a otra. El individuo que se percibe como objeto de consideración positiva de otra persona, se da cuenta de que afecta al campo experimental de esa otra persona de un modo positivo.

Por supuesto, la obra de Rogers es mucho más que lo que aquí se ha mencionado, pero quizá con lo visto se tiene suficiente para abordar con cierta seguridad y conocimiento de causa lo que realmente interesa: el punto de vista de Rogers sobre educación y particularmente sobre la relación pedagógica.

4.3 La enseñanza centrada en el estudiante

Rogers se ocupa poco en hacer una crítica directa a la educación tradicional, sin embargo, de su teoría se desprenden, indirectamente una serie de críticas. Explica que el sistema educacional se puede definir como "la institución más tradicional, conservadora, rígida y burocrática de nuestro tiempo".²⁵

Frente a la pedagogía de la represión, Rogers levanta la de la empatía. Plantea que el trabajo del maestro está inevitablemente ligado al problema de los valores. Tal y como

²⁵ Rogers, C. *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975. p. 10

Rogers lo describe, el maestro se enfrenta entre los valores democráticos y los que no lo son.

En el contexto educativo el postulado básico sigue siendo la confianza en las potencialidades humanas. Para Rogers el ser humano posee una potencialidad natural para aprender, que significa adquirir una permanente actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al sí mismo el proceso de cambio.

Como principios básicos de la enseñanza centrada en el alumno el autor expone la pertinencia del asunto de aprender, es decir, lo significativo del aprendizaje tiene lugar cuando el alumno percibe el tema de estudio como importante para sus objetivos.

Además de pertinentes, los contenidos educativos no deben amenazar al yo porque éste se bloquea al aprendizaje. Según Rogers, cuando las amenazas desaparecen el yo amplía sus límites y el aprendizaje resulta más fácil.

Otra de las condiciones del aprendizaje significativo es la práctica, esto quiere decir que cuando se enfrentan problemas concretos o inmediatos, la eficacia del aprendizaje aumenta. Lo mismo ocurre si el alumno, descubre sus recursos para aprender, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive la consecuencia de cada una de sus elecciones.

Así, el aprendizaje es más profundo cuando abarca e implica la totalidad de la persona que se educa. Rogers pretende apoyar a la persona, no a abstracciones que se hayan hecho de ésta.

El aprendizaje propuesto por el autor es de carácter autodirigido, por lo que propone la autoevaluación y la autocrítica respecto a él. Con ello expresa una vez más la confianza en la persona, así como el sentido de facilitar la independencia y la autonomía del alumno.

Para Rogers, el núcleo de la relación pedagógica está centrado en el aprendizaje, ya que la enseñanza la considera relativamente poco importante y sobrevalorada porque implica instruir en lo que se debe saber o pensar.

Desde esta perspectiva, en la relación pedagógica la conducta del maestro es la que define las posibilidades que le quedan al alumno. Lo que Rogers hace en pedagogía es eliminar al maestro como eje central de la relación pedagógica y darle la importancia, la preponderancia y la palabra al alumno.

4.4 Determinantes de la relación pedagógica

El factor determinante en la relación pedagógica propuesta por Rogers es el de las actitudes. Las actitudes del educador deben ser muy similares a las que el autor define para el terapeuta.

Una síntesis breve de lo que cabe esperar del educador rogeriano posibilitará el análisis de las actitudes puestas en juego. La propuesta señala que enseñar es, ante todo, aceptar que los alumnos aprenden y organizan el entorno de tal forma que ese aprendizaje sea posible. Rogers expone las tareas del facilitador, se presenta aquí un resumen:

- Crear un clima inicial en el que las experiencias de grupo y clase se vean posibilitadas.
- Comunicar a los alumnos su confianza en ellos.
- Facilitar el esclarecimiento de los objetivos individuales, así como los propósitos del grupo.
- Suministrar todo tipo de recursos para el aprendizaje.
- No poner resistencias a la aparición de cualquier tipo de contenido de la parte de los alumnos, se trate de intelectualizaciones, racionalizaciones, expresiones de sentimientos profundos, etc.
- Convertirse en un miembro más del grupo, así como intervenir en plano de igualdad con todos los demás integrantes.

- Presentar especial atención a las expresiones de sentimientos personales profundos.
- Situarse entre los estudiantes como lo que es: una persona falible con sus propios problemas por resolver y sus propias inquietudes.

Señala que cuando el educador es una persona auténtica actúa como es, de modo que establece una relación sin máscaras y logra que su enseñanza sea eficaz. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y comunicartas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona, significa también que es él mismo, que no se niega.

Un educador rogeriano no representa un papel que no sea el de las actitudes que siente realmente como suyas. Ofrece la libertad que siente que es capaz de dar, sin vacilaciones o recaudos de modo que los alumnos la perciban como tal. Aprecia, acepta y confía con toda su persona en el alumno. Considera que es el niño quien mejor sabe qué es lo que le interesa, hacia dónde debe dirigirse y cuáles son las opciones que mejor se acomodan a sus necesidades. Acepta el miedo, las vacilaciones, la apatía ocasional y las experiencias personales de cada alumno.

Según Rogers, cuando a los alumnos se les deja estar en contacto con la realidad, con los problemas que para ellos son importantes, con un entorno significativo, de ellos mismos nacerá el deseo de aprender, en tanto que el ser humano es naturalmente curioso, anhela descubrir, resolver problemas, etc.

La actitud rogeriana propone la comprensión empática que se distancia de la habitual relación valorativa y enjuiciadora de la pedagogía tradicional. Esta comprensión es el medio que el educador rogeriano utiliza para comunicar al alumno su autenticidad y respeto.

El punto de vista rogeriano se expone como un conjunto de nociones respecto a las relaciones interpersonales, que parecen estar regidas por normas universales de alto

riesgo, más adelante regresaremos a esta valoración, por ahora nos centraremos en el análisis de la relación pedagógica desde el punto de vista estructural, desde la dialéctica del aquí y ahora del grupo o desde la dinámica de la actividad grupal; sobre todo, la dimensión institucional donde los individuos, los grupos y las clases están inmersos y donde confluyen lo instituido o dado a la institución educativa y las limitaciones en la actividad instituyente de la relación maestro-alumno.

5. Las pedagogías institucionales

Desde el punto de vista institucional, el problema de la relación pedagógica se analiza y comprende más en términos de estructuras que de relación interpersonal. Bajo este enfoque, lo pedagógico encuentra su definición en lo sociológico y lo psíquico. Al mismo tiempo, con el punto de vista institucional, se establece un puente hacia la perspectiva analítica del problema que nos ocupa.

Con el nombre de Pedagogía Institucional se presenta en Francia, en la década de los años sesenta, dos corrientes pedagógicas diferenciadas. Una de ellas tiene al frente a Michel Lobrot, la otra a Fernand Oury y Aída Vázquez. Al margen de las diferencias, tienen puntos de convergencia en sus elementos sustanciales de su ideario y de su práctica.

Entre los elementos comunes de las pedagogías institucionales resalta que, por definición, ambas se oponen a la pedagogía tradicional y tienen como punto de partida la crítica a la institución educativa.

Por otra parte, la plataforma de la pedagogía institucional se encuentra en la corriente renovadora referida con el nombre de Escuela Nueva, especialmente, como se verá, la pedagogía Freinet.

Otra característica común a toda pedagogía institucional es que supone un análisis de la institución en términos de poder. El propósito central de su análisis es replantear la situación del maestro en tanto su estructura vertical y autoritaria. Según Lobrot, el

silencio del maestro deja campo libre a la palabra del alumno, es así como el educador institucional renuncia a su palabra.

Lo primordial de toda pedagogía institucional estriba en permitir a los alumnos hacerse cargo de su vida, de su organización y administración; permitir a los alumnos autogestionar sus propios asuntos.

Si la pedagogía tradicional, con la palabra del maestro como verdad absoluta, constituye el "antigrupo", la clase institucional, con la posibilidad de la palabra abierta a los alumnos, conformará un grupo.

La clase tradicional negaba a sus componentes la posibilidad de las relaciones, mientras que en la institucional lo crucial es la "elaboración" de las relaciones en un espacio abierto, con una organización de los medios de expresión individuales dentro de un marco colectivo, esta organización facilita la palabra a los niños y se estructura un espacio de comunicación y de intercambios en el que el proceso educativo no se formula en términos de transmisión de saberes.

Las pedagogías institucionales tienen un carácter "fronterizo" entre lo educativo y lo terapéutico, desde este punto de vista, los objetivos de una actividad y otra son parecidos y pretenden efectuar una transformación del individuo. Así, el proceso educativo tendría un efecto preventivo.

Entre los elementos diferenciadores de las pedagogías institucionales se presentan las bases teóricas en que se fundamenta cada una de ellas. Michel Lobrot se fundamenta en una no-directividad inicial, la no estructuración por parte del maestro.

Esta orientación tiene su plataforma en la psicología y la no-directividad propuesta por Rogers, mientras que A. Vázquez y F. Oury se fundamentan en la pedagogía Freinet, su punto de vista está más cerca del de Freud.

Para ellos, Freud realizó la aportación del siglo en psicología y su obra no puede ser ignorada por los pedagogos. Vásquez y Oury intentan utilizar las nociones psicoanalíticas para aclarar y explicar lo que ocurre en una clase, consideran que el psicoanálisis es indispensable para ver más allá de las apariencias y poder interpretar lo que sucede en la clase. En la exposición detallada que sigue se explicitarán las diferencias entre ambas orientaciones.

5.1 Michel Lobrot

El marco de referencia de Lobrot es el rogeriano, esa es su primera fuente de influencia, pero no la única. El llamado "grupo de diagnóstico" es otra de las bases de la teoría y práctica institucionales de Lobrot. El grupo de diagnóstico no tiene otra tarea que la de vivir y dialogar juntos de acuerdo a la organización que ellos mismos definan.

Las relaciones personales afectivas, están puestas en primer plano, al contrario de lo que sucede en la mayor parte de las relaciones que se establecen en la vida, en las que la afectividad y el diálogo casi se ven como un obstáculo para el buen funcionamiento de esas relaciones.

El coordinador hace a los participantes conscientes de las particularidades del funcionamiento del grupo, facilita el desarrollo de un clima de grupo en el que sea posible aprender y ayuda a superar los obstáculos para aprender radicados en sí mismos, en los demás y en la situación grupal.

El saber que resulta de un grupo de diagnóstico es totalmente opuesto del que procede de los estilos educativos tradicionales. La acción del grupo va dirigida menos al intelecto y más a las facetas relacionales y afectivas. El grupo de diagnóstico produce más un saber vivir o un saber hacer.

El propósito es crear, en el seno de las instituciones, márgenes de libertad que permitan a los grupos organizar su funcionamiento y su trabajo, de manera que se

posibilite el desarrollo de la autogestión pedagógica y con ello la renuncia del educador al poder.

Será el silencio del educador lo que permita la cristalización del grupo, su institucionalización. En opinión de Lobrot, la autogestión pedagógica se caracteriza por colocar en manos de los alumnos todo lo posible "el conjunto de la vida, las actividades y la organización del trabajo en el interior de este marco (...) los alumnos pueden decidir por sí mismos sus relaciones, sus actividades comunes, la organización del trabajo y los objetivos que pretenden perseguir"²⁶

La pedagogía institucional definida por la autogestión pedagógica se caracteriza, por la posibilidad que se da al grupo para que encuentre sus objetivos y los métodos que le acercarán a ellos.

En suma, lo que define la autogestión pedagógica es la actividad instituyente de los enseñados. La labor encomendada tradicionalmente al profesor, cae bajo la responsabilidad del grupo; los alumnos deben decidir y gestionar lo que desean que sea su formación, lo que quieren que sean sus relaciones internas, su forma de vida, etc.

La pedagogía institucional propuesta por Lobrot permite satisfacer así las necesidades personales y colectivas. Según el autor, si se examina un grupo en autogestión, se pueden localizar tres categorías de realidades.

En primer lugar, un cierto campo motivacional: las motivaciones pueden ser cualesquiera; el grupo toma a cada uno de sus miembros donde se encuentra, sin suponer intereses ni motivaciones previas. En segundo lugar, un campo de decisión, que no tiene por qué corresponderse ni con los intereses ni con las expectativas de cada uno de los miembros. En tercer lugar, un campo de actividades, en modificación constante donde se dinamiza la actividad grupal y se puede conformar lo que se denomina a un grupo de trabajo.

²⁶ Lobrot, M. *Pedagogía institucional*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1974. p. 266.

El papel del profesor no es sencillo en tanto que se encuentra en el cruce de una red de comunicaciones, interacciones, etc. Debe discernir en las demandas de los alumnos las que se orientan al trabajo y las que se encaminan a una actividad no institucional.

El autor le recomienda al maestro intervenir sólo cuando sienta que la demanda formulada por un individuo o por un grupo corresponde a la demanda de todos. Antes de decidir su activación, el educador se debe asegurar de que se trata de una demanda verdaderamente colectiva. Si se quiere dar una real posibilidad de autogestión al grupo, todas las decisiones deben pasar por él para que exprese su acuerdo o desacuerdo.

En la pedagogía institucional de Lobrot el grupo es autónomo en el campo de sus decisiones en tanto que el profesor conserva su libertad de responder o no a las demandas que sus alumnos le plantean, o bien puede responder, pero no necesariamente a toda demanda sobre todo si ésta se encamina a modos no institucionales o autogestionarios; así, el poder pasa del profesor instituido a los alumnos instituyentes para analizar situaciones institucionales.

La autogestión pedagógica permite, por otro lado, una experiencia existencial y no sólo una simple convergencia de actividades. En el curso de esta experiencia, la autogestión dinamiza la vida intelectual.

La clase autogestionada tiende a producir contacto con un profesor que renuncia a su autoridad y confía en el poder instituyente del grupo. Asimismo, el grupo autogestionado otorga a los alumnos la posibilidad de vivir en un ambiente de intercambio y de comunicación, lo que marca una clara diferencia con la pedagogía tradicional. Si el grupo funciona según el principio de autogestión, "educa" a sus miembros sin saberlo, pues los vuelve autónomos, independientes y creadores, el grupo no sólo es autodirigido, sino autoformador.

5.2. Fernand Oury, Aída Vázquez

La pedagogía institucional propuesta por Oury y Vázquez encuentra su apoyo teórico en Freud y sobre todo en la psicoterapia institucional. En ella, los autores desarrollaron una teoría y una práctica que orientó su quehacer pedagógico que estaba ya delineado por Freinet, la base primera y más firme de esta pedagogía institucional que los permitió a explicar las relaciones institucionales.

Es necesario un breve análisis de las ideas fundamentales de la psicoterapia institucional para abrir paso a la presentación de la pedagogía institucional de F. Oury y A. Vázquez.

La psicoterapia institucional se ocupa del enfermo, en el contexto de la psiquiatría, al tiempo de analizar el ambiente en que se halla. Esta orientación se propone poner en claro que no puede darse una auténtica mejora en el enfermo si en un momento u otro del tratamiento no intervienen otras estructuras que "triangulen" la relación médico-paciente.

Así, la psicoterapia institucional intenta evitar la alienación implícita que se establece en la situación dual del médico y el enfermo. Cada uno de los sistemas introducidos en el transcurso del tratamiento exigirá unas actitudes y unas identificaciones por parte de los enfermos; este reajuste de la relación dual es lo que, según la psicoterapia institucional, hace progresar al enfermo en el camino de la curación.

En la psicoterapia institucional se pretende la resocialización del enfermo, valorizando la vida en grupo que se organiza como contrapartida de la relación dual tradicional; una vez que se suprime la dualidad de la relación y las distancias entre los componentes del grupo, éste se cohesionan y forma parte de la curación de sus miembros.

En el marco de la pedagogía institucional, los autores desarrollan su propuesta a partir de la crítica de la escuela tradicional en tanto estéril y esterilizante. En su opinión, se hace necesario repensar la escuela como el espacio que le da, o le devuelve la palabra al niño; propone que la nueva estructura se organice de manera tal que el alumno recobre su papel en la clase.

La modificación en la estructura escolar empieza por los cambios en la estructura de la clase; y este es el nivel en que los pedagogos institucionales se sitúan. El principio fundamental surge de las convicciones más firmes de la psicoterapia institucional: la búsqueda de mediaciones que hagan superar las relaciones duales.

Así, la pedagogía institucional rechaza abiertamente las relaciones "a dos" con base en la institucionalización de mediaciones, que se convierten en agentes de la reestructuración que modifican las relaciones y los intercambios. Esta pedagogía institucional tiende a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por "un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios, en el grupo y fuera de él".²⁷

Esta proposición señala que es institucionalizando sistemas de mediación como se facilita el establecimiento de relaciones, en tanto que permiten que el grupo entero, o algunos de sus miembros, tomen parte en la dinámica de la clase. Los autores señalan que las instituciones que modifican la clase son de dos tipos; las que hacen referencia a elementos técnicos y las que se refieren a elementos organizacionales.

Como parte del aspecto técnico de la pedagogía institucional de Vásquez y Oury, las técnicas desarrolladas por la pedagogía Freinet son tomadas como mediaciones que no tienen su fin en sí mismas, sino que permiten una organización nueva del espacio y del tiempo educativos. Las técnicas Freinet son sólo un sustrato que posibilitan que el maestro organice sobre ellas y a su alrededor la tarea educativa: Texto libre, y

²⁷ Vásquez, A. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Siglo XXI. México, 1974. p. 208.

Correspondencia escolar, son algunas de estas técnicas instituidas en el interior del grupo.

En suma, la pedagogía institucional es el conjunto de técnicas, organizaciones y métodos de trabajo instituidos que pueden producir ansiedad en la relación pedagógica por tratarse de situaciones nuevas, que desembocan de modo natural en conflictos y que si no se resuelven, impiden el desarrollo afectivo e intelectual de los participantes.

La pedagogía institucional implica, en opinión de los autores, la necesidad de utilizar, además de los instrumentos materiales y de las técnicas pedagógicas, instrumentos conceptuales y sociales susceptibles de resolver estos conflictos mediante la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales.

El otro tipo de instituciones que tiene que ver con la organización y las reglas de funcionamiento de la clase, se presenta como una estructura elaborada por el maestro o la colectividad y que mantiene su existencia asegurando el funcionamiento del grupo; estas instituciones nacen de las necesidades creadas por las actividades y son un medio eficaz para ordenar la vida de la clase, para hacerla más funcional.

La Asamblea escolar propuesta por la pedagogía Freinet, por ejemplo, es una pequeña colectividad que en torno a ella, se ventilan los problemas que se generan en la clase, se organiza la actividad, se delegan responsabilidades, se definen determinados aprendizajes, etc.

En la Asamblea, los niños y los maestros hablan de su vida escolar cotidiana y se esfuerzan por mejorarla, es justamente donde se gestan las instituciones y la institucionalización misma de la vida escolar; es el punto de encuentro de la palabra y el trabajo, la síntesis de la actividad institucional.

La característica más notable de la Asamblea es que en ella el maestro renuncia a la palabra para cedérsela a los niños. Instituidas por y para la palabra del niño, las

clases institucionales, se esfuerzan por asegurar a cada alumno y al grupo su derecho a la palabra misma.

Los autores en cuestión distinguen tres momentos diferenciados de la Asamblea escolar: el silencio, el tumulto y el lenguaje. En un primer momento parece que los niños no tienen nada que decir, posteriormente se llega al establecimiento de una auténtica comunicación entre todos, después de haber pasado por una etapa intermedia en que la libertad concedida no ha dado lugar a la agresividad y la falta de autocontrol, la clase acaba por convertirse en un conjunto de interrelaciones recíprocas que habla y actúa cooperativamente.

Si la clase tradicional era la negación de la palabra, la comunicación y las interrelaciones, la clase cooperativa -el grupo institucional- se convierte en un medio de lenguaje y diálogo, de intercambios afectivos e intelectuales.

En dirección al análisis de la relación pedagógica en la perspectiva institucional, se ha discutido con cierto detenimiento el rechazo de la dualidad de las relaciones por parte de la psicoterapia y la pedagogía institucional.

En la medida en que el maestro promueve las relaciones a dos, renuncia a convertirse, según la pedagogía institucional, en sujeto de reemplazo para los niños que, en ausencia de adultos con quienes identificarse, buscan una relación dual con el profesor. El maestro de la clase institucional no permite esta relación dual, no es objeto de identificación alguna., se niega a convertirse en psicoterapeuta particular de cada niño; su función es intervenir en la clase para que la psicoterapia sea practicada en ella y por ella.

Con base en las consideraciones anteriores, se puede concluir que el papel del maestro será mejor en tanto sepa trasladar a la actividad institucional e instituyente del grupo, todo lo que el sistema educativo centra en su persona.

La relación pedagógica en el contexto institucional de la pedagogía, es una relación no-autoritaria con efectos terapéuticos en tanto que el colectivo constituido por el maestro y los niños, actúa en un medio institucionalizado tal y como se ha descrito.

6. Gerard Mendel: Sociopsicoanálisis de las relaciones educativas

La intención de este apartado no es, en absoluto, profundizar en las concepciones de Freud, ello será objeto del capítulo siguiente.

Por ahora, el propósito es una introducción histórica a los problemas de la relación pedagógica tal como lo plantea Gerard Mendel, a él se dedicará la parte última del presente capítulo, posteriormente, como se ha indicado, se dará paso a la reflexión freudiana acerca de la relación pedagógica.

Mendel aborda una serie de problemas desde la doble vertiente de lo social - marxista- y lo psíquico -psicoanalista-. El hecho social posee su propia lógica de funcionamiento y ésta es producto de las relaciones de producción. El hecho psíquico individual se refiere directamente a la dinámica del inconsciente. Así, el autor se aproxima a modelos explicativos que integran e interrelacionan todos los aspectos relevantes de estos campos.

Mendel se propone explicar a través del sociopsicoanálisis cómo el hecho social interviene e influye sobre el hecho psíquico individual. Esta doble especificidad del método obliga a dar cierto rodeo hasta llegar al fenómeno que aquí interesa. Las posibles desviaciones a las que el trabajo se ve obligado, son necesarias para entender mejor lo relativo a la relación pedagógica. El primero de estos rodeos se refiere a la cuestión de la autoridad que se debe analizar desde lo social y lo psíquico.

6.1. La cuestión de la autoridad

El análisis del problema de la autoridad se presentará en dos tiempos: el de la ideología social autoritaria dominante y el de la ideología autoritaria de base que crece con el individuo.

Según Mendel, a nivel evolutivo, una de las principales características del ser humano estriba en la lentitud de su desarrollo motor y relacional en comparación con las demás especies animales. La separación entre la lentitud de este desarrollo y la precocidad del desarrollo sensorial, ha permitido a Mendel hablar de "discordancia sensor-motriz" del niño, que se refiere a la distancia entre la capacidad sensorial del niño y la de expresión y descarga a través de la motricidad.

Según Mendel, en el ser humano se acumula una carga energética excepcional desde el período neonatal que provoca un aumento de las tensiones internas, en comparación con lo que ocurre en el animal, y ello esencialmente porque la libido no puede convertirse en actividad motriz.

Con base en estos supuestos, Mendel estableció la existencia en el hombre de un "núcleo antropógeno específico" invariable a lo largo de la historia e independiente de toda contingencia sociocultural, constituido por un conjunto de características psicofisiológicas (discordancia sensoriomotriz, sobrecarga energética y angustia), de procesos (función fantasmática, represión original) y de identificaciones primitivas (con las imagen buena y mala de la madre).

La función de estos procesos e identificaciones, se expresa en una lucha contra la angustia originada por la discordancia sensoriomotriz, contra la culpabilidad subsecuente a la irreductible agresividad humana. La represión de esta agresividad y las secuelas del lento desarrollo motor darán, como consecuencia, origen al inconsciente.

Mendel señala que "existe una relación de causa a efecto (...) entre la especificidad somática del ser humano y la formación del inconsciente, entre su impotencia motriz

primera, su dependencia durante largos años con respecto a sus protectores naturales y su posterior tendencia a buscar una ilusoria e irracional seguridad en la dependencia psicoafectiva hacia una entidad o un ser.²⁸

Bajo esta perspectiva se puede comprender el nacimiento de la autoridad. Los primeros fantasmas formados en el inconsciente van a estar relacionados con la madre, en tanto apoyo respecto a la debilidad infantil, como fuente de satisfacciones y frustraciones, gratificaciones y represiones.

En la primera infancia, la autoridad se encarna en la imagen materna, pero dada la imprevisibilidad, para el niño, del comportamiento de la madre, el tipo de autoridad que encarna esta imagen es el de la autoridad arbitraria o absoluta. En principio, la autoridad es como la imago materna arcaica, vivida como absoluta y omnipotente.

Posteriormente se repite la misma secuencia respecto a la naturaleza; percibida como omnipotente, imprevisible, dadora de bienes y causante de desgracias. La naturaleza será investida, en el principio, por catexis vinculadas a las imagos maternas arcaicas.

El juego de catexis proyectadas hacia la madre y de las contracatexis maternas va a dar nacimiento a la culpabilidad por mediación del temor al abandono. Mendel lo resume así: "frustración del sujeto, agresividad contra el objeto, fantasma de destrucción de este objeto, temor al abandono, culpabilidad. El número de eslabones que permanecen inconscientes es variable".²⁹

Si la madre se presenta en el inconsciente del niño como cruel, arbitraria e inflexible, el único recurso estriba en alejarse de ella, para lo cual, nada mejor que interponer, entre madre e hijo, un padre que defienda y proteja de la madre todopoderosa, a medida que aumenta la culpa que genera el ataque imaginario a la madre, más se reverencia al padre.

²⁸ Mendel, G. *La rebelión contra el padre*. Ed. Península. Barcelona, 1971. p. 55.

²⁹ Mendel, G. *La descolonización del niño*. Ed. Ariel. Barcelona, 1974. p. 61.

Respecto a la interiorización de la imagen paterna, Mendel señala que genera "las condiciones necesarias para el desarrollo de los medios de conocimiento y de acción racional sobre el medio ambiente, transmitiendo los diferentes progresos científicos y técnicos por las instituciones socio-culturales".³⁰

La acción sobre la naturaleza es vivida como una captación agresiva del poder de la madre y, después, del padre, única persona con derecho sobre esa madre. A causa de la acción sobre la naturaleza, vivida en el inconsciente como ligada al asesinato del padre, se elaboraron un conjunto de defensas fundadas, según Mendel, en un sobreinversión defensivo de imágenes paternas externas, mismo que cristalizará en la acción de un Padre más fuerte que el padre: si la muerte de la madre dio lugar al nacimiento del padre, la muerte del padre ha dado lugar a la creación de un Padre Todopoderoso, en definitiva, el Poder Social.

Este Padre, que puede ser religioso o político, tendría una función de desculpabilización y su presencia se vive como una negación del asesinato, permitiendo beneficiarse de las consecuencias de este asesinato.

A lo largo de la historia, el personaje del Padre Todopoderoso se ha representado por diversas figuras, de dios paternal monoteísta, de rey, dictador, etc., y se ha asentado y crecido sobre los sentimientos de culpabilidad constituidos en el inconsciente humano.

Progresivamente el poder del individuo fue perdiendo terreno ante unos poderes exteriores a él cada vez más fuertes como las instituciones socio-culturales, que en cada momento, se han encargado de transmitir el principio de autoridad a las generaciones siguientes.

Se ha planteado ya que el desarrollo del niño es bifásico: en una primera fase predomina el arcaísmo y en una segunda, la maduración. Según Mendel, cada cultura

³⁰ Mendel, G. *La rebelión ...* pp. 19-20.

tiene una forma determinada de investir estas fases, por tanto, de estructurar la personalidad de manera relativamente diversa, sin embargo, el "núcleo antropógeno específico" permanece inmutable y esa inmutabilidad marcará los límites dentro de los que las variaciones son posibles.

En nuestra sociedad, que considera al niño sometido a ciertas normas, la agresividad infantil queda reforzada al vivir la sumisión como una herida a sí mismo; a esta agresividad primera, se va a añadir una suplementaria; lo cual significa que a la culpabilidad primera se va a añadir una sobreculpabilidad cultural que va a situar al niño en una posición muy delicada.

Si el condicionamiento del niño a la autoridad resulta posible por la desigualdad biológica que lo separa de los adultos, este condicionamiento, para Mendel, encuentra su punto de apoyo en una consecuencia psicoafectiva, es decir, en el temor que experimenta el niño, delante de su propia e inevitable agresividad, a ser abandonado (en un abandono de amor) por el adulto, como castigo. Cuando este temor al abandono (o culpabilidad) es manejado o explotado por el adulto, el niño vive la autoridad prohibidora como una protección.

El adulto resulta así idealizado y puede ejercer la autoridad en el niño ya que su acentuada culpabilidad será utilizada por el adulto para someterlo y condicionarlo a la sumisión. El "chantaje de amor" descrito por Mendel juega aquí un papel importante: cada vez que el niño intente hacer prevalecer su voluntad y se comporte de manera "no sometida", ya que el adulto le manifestará su desaprobación y le hará ver que no lo quiere.

Asociadas así la autoafirmación y la pérdida de amor de los padres y demás adultos, el miedo a perder ese amor inscribirá en su inconsciente un recuerdo imborrable, ese temor a ser abandonado, y que será el fundamento psicoafectivo del fenómeno de la autoridad en el adulto. Así, el sujeto queda condicionado para someterse, a lo largo de su vida, a todo lo que represente la autoridad, a causa de lo

que Mendel llama "el reflejo de sumisión a la autoridad", gracias al cual el yo crítico queda excluido y la sumisión establecida.

La represión de la sexualidad infantil, la interiorización de los conflictos y toda suerte de culpabilizaciones accesorias darán sustento a esta situación. De esta forma, el niño con un yo infantilizado, culpabilizado y empobrecido dará nacimiento a un adulto también infantilizado, culpabilizado y empobrecido.

Como se observó a nivel filogenético, el niño echa mano de un Padre Todopoderoso, de una autoridad cualquiera, parece que aquí se gesta la ideología autoritaria y se fortalece cuando más se han cultivado los miedos y frustraciones desde la infancia.

La intención de retomar la génesis de la autoridad ha sido dejar establecidos dos principios: en primer lugar, que el esquema psicofamiliar de reverencia a la autoridad por parte del individuo no es sino la actualización en él del fenómeno-autoridad observado aquí a nivel filogenético; en segundo término, definir que en el adulto será precisamente esta ideología psicofamiliar la que le impedirá tener una visión objetiva del significado de las relaciones enmascaradas que establece con los niños de su entorno.

La perpetuación del fenómeno está condicionada por la sociedad, tanto por su esquema general como por las instituciones socio-culturales que la reproducen.

Por otra parte, el origen de la autoridad está en el ejercicio de una violencia que, sin emplear la fuerza, se establece entre un dominante y un dominado. El medio utilizado para llevar a cabo esta dominación es un cierto tipo de relación que pone en juego el esquema psicofamiliar.

Para que la relación de sumisión quede asegurada, el padre se sirve de un condicionamiento realizado desde la más temprana infancia que logra un reflejo de sumisión ante la aparición de la autoridad y sus representaciones, reflejo cuya existencia no hará más que aumentar en grado.

Como conclusión, se puede sintetizar que para Mendel, la autoridad encuentra invariablemente su justificación en una trascendencia religiosa o laica considerada superior al individuo. En los hechos, esta supuesta trascendencia no es más que el medio de fundamentar y legitimar el poder de la minoría sobre la mayoría.

Así es como la autoridad se concreta como una máscara encubridora de violencia y encuentra siempre su aplicación a través de un condicionamiento sistemático del niño dirigido a producir en él -y más tarde en el adulto que llegará a ser- mecanismos de obediencia a la autoridad: una aplicación parecida a la que se observa en la escuela.

6.2 La escuela, institución socio-cultural

Se ha hecho referencia a la importancia de las instituciones socioculturales en el desarrollo de los fenómenos que hemos descrito. En este punto se profundizará en el papel de estas instituciones. Nos centraremos de manera especial en esa peculiar institución que es la escuela.

La institución escolar se origina por la necesidad de formar a los miembros más jóvenes de la sociedad para asegurar su perpetuidad. Para Mendel la escuela cumple una función paterna especializada donde los conocimientos y las técnicas se transmiten por unos padres especializados.

En la escuela no sólo se transmiten conocimientos, sino también y sobre todo los conflictos, temores y defensas reaccionales propias de cada época, es un reflejo de civilización, de la cultura y de los problemas sociales.

Según Mendel, la escuela tiene una influencia traumatizadora sobre el psiquismo de los niños, desarrolla su dependencia respecto a la familia y los adultos en general, dificulta su desarrollo y obstaculiza la autonomía y la evolución. Aliada a las demás instituciones, la escuela no ha sabido producir en sus alumnos más que la contestación y el rechazo de la sociedad que la ha producido.

Mendel deja ver con claridad la alternativa que la situación reclama: Introducir modos de funcionamiento no autoritarios que supongan igualdad en la relación pedagógica. El principio de igualdad de lo que llama las clases institucionales, será una de la principales metas de la propuesta del autor para concretar lo que concibe como la revolución pedagógica. Este principio establece la abolición de las viejas relaciones pedagógicas de dominación-sumisión.

Bajo esta perspectiva, la igualdad es la única posibilidad de establecer relaciones coeducativas entre las clases institucionales de alumnos y maestros, siempre y cuando ambas clases sean autónomas precisamente con un estatuto de igualdad.

En suma, la relación pedagógica desde la perspectiva de Mendel, se constituye a partir de la coeducación de las clases institucionales de alumnos y profesores; es una relación dialéctica de estas clases que resultan institucionales independientes y equipotentes, y que asumen el conflicto como modo de llegar a acuerdos de base y al planteamiento del trabajo institucional. La coeducación es un compromiso que expresa la creencia en las posibilidades evolutivas del niño y le posibilita un máximo de maduración psicoafectiva y social.

Los problemas de esta coeducación implican comenzar esta práctica con alumnos que no han sido educados en ella y con unos profesores formados en concepciones diferentes, para lo cual se sugiere pensar la escuela más allá del espacio que sólo proporciona al niño conocimientos.

6.3 La clase institucional de los alumnos

La clase institucional de los alumnos tradicionalmente consistía en que los niños se fueran identificando con los adultos, es decir, renunciando a las características que les eran propias para convertirse en adultos culpabilizados, frustrados e infantilizados; alegría, curiosidad, creatividad, capacidad lúdica, etc., se sacrificaban en aras de una supuesta maduración que no era sino una regresión generalizada.

Para Mendel, los niños deben buscar su propia organización que les permita desarrollarse como lo que son y defender sus intereses frente a las otras clases; constituirse en clase para que entre la suya y la de los maestros pueda entablarse una relación conflictiva que posibilite la realización de sus necesidades. Sólo en el seno de su clase y en lucha con las otras clases, el individuo podrá recuperar su ser social y personal, así como su poder.

La recuperación del poder institucional que le pertenece a la clase institucional de los alumnos, radica en que sin ellos no habría institución escolar. Para Mendel, la infancia no es sólo un tiempo de preparación y tránsito hacia el estado adulto; es también un estado específico, un estilo determinado, que debe preservarse y desarrollarse y que debe crecer paralelamente al estado adulto a lo largo de la vida.

Las características principales que Mendel atribuye a la infancia son: una relación privilegiada con la fantasía y el juego; una relación de grupo cercana a la relación fusional, creatividad entendida como la capacidad de explotación de las posibilidades no realizadas; curiosidad sin límites, unida a una extraordinaria capacidad de asimilación y una alegría desbordante.

Los niños no están solos en la institución ni pueden crear solos su clase institucional; están acompañados y necesitan ayuda: la compañía y la ayuda les viene -o les debe poder venir- de la clase institucional de los profesores.

6. 4 La clase institucional de los profesores

Las actividades ligadas a la clase institucional de los profesores, implican renovar la lucha sindical y recuperar el poder ligado a sus actos que, según Mendel, ha estado en manos de la administración.

Poco se puede hacer en las escuelas si no es con la participación de los profesores, para que su papel sea realmente eficaz, no alienado ni alienante; los maestros han de aprender a no estar aislados y convencerse de lo importante que es para ellos el trabajo en común para defender sus intereses y derechos sociales e institucionales.

En la institución educativa y autogestionaria concebida por Mendel, la importancia de constituir una clase institucional de profesores se debe a que los adultos son el apoyo de los jóvenes en la conformación de su clase institucional. La dirección que los adultos conceden a las jóvenes generaciones, les da la posibilidad de crear colectivamente su propia organización, sus grupos. Según el autor, el que los más jóvenes necesiten la asistencia de los mayores no significa que éstos se constituyan en sus guías; de hacerlo así, perjudicarían decisivamente la lucha por el poder colectivo no alienado.

El ejercicio, por parte de los profesores, de su poder correspondiente, en vez de convertirse en alienante, daría paso a un modelo pedagógico que dejase un amplio margen de poder a los alumnos.

La interacción de las dos clases institucionales implica que los profesores se propongan ciertos límites acerca de lo que piensan enseñar y los alumnos, por su parte, puedan determinar colectivamente sus peticiones e iniciativas. Se toca así el problema de las relaciones intrainstitucionales, el problema de la negociación, de los acuerdos mutuos, de los límites.

En la relación autoritaria tradicional, los conflictos se reprimían o se ocultaban y era suficiente, no era problema. Como dice Mendel, la autoridad paralizaba la vida del conflicto y lo hacía, simplemente, eliminando una de las partes del conflicto -la no poseedora-, alienándola, impidiéndola crecer.

Así, la elaboración del conflicto como valor institucional, requiere de su aprendizaje y manejo, sin el cual toda la problemática puede venirse abajo sumiendo de nuevo a los

individuos en un estado de dependencia que constituye, en su misma esencia, la negación del conflicto.

La intervención sociopsicoanalítica se propone llevar a cabo la tarea de conocer y desocultar los elementos correspondientes a conflictos relativos al poder, surgidos entre las clases y dentro de cada una de ellas. Permite que salgan a la luz los elementos culpabilizantes, inhibidores, pertenecientes al dominio de lo psicofamiliar, que son la base de la ideología autoritaria.

En esta dirección el proceso educativo se dirige a facilitar el conocimiento que los mismos alumnos adquieren de sí mismos, en una mayor comprensión de los fenómenos individuales y sociales, así como en un aprendizaje del manejo de los conflictos. Con este tipo de intervención se pretende que los niños y los profesores aprendan que existe un origen que provoca todo tipo de conflictos y que, debido a la estructura de lo psicofamiliar, tiene una tendencia ineludible a la idealización y a la sumisión, puede esperarse que dichas proyecciones o idealizaciones sepan ser manejadas con cierto éxito.

Sin embargo, con la intervención propuesta por Mendel, nos parece que los aprendizajes planteados para cada una de las clases (de alumnos y profesores), como son la elaboración de la sumisión a la autoridad, la reflexión libre para la toma responsable de decisiones y la comprensión de las culpabilidades que los inmovilizan, entre otros; resulta cuestionable y limitada para el análisis de la relación pedagógica porque aspira al poder colectivo de alumnos y profesores en condiciones de aparente igualdad, cuando sabemos que toda conducción o guía de parte de los profesores, difícilmente se puede concretar conceptuando o percibiendo a los alumnos como iguales.

La aspiración es construir un modelo pedagógico que propicie un amplio margen de poder a la clase institucional de los alumnos, lo que significa que el ejercicio del poder de la clase institucional de los profesores tendría que permitirle esos niveles de participación a los alumnos para darle paso a su poder. Aquí lo que llama la atención es

la manera en que los profesores contendrían el poder de los alumnos para favorecer el ideal pedagógico.

7. Valoración crítica de la perspectiva antiautoritaria

La intención de este espacio es reflexionar sobre las distintas alternativas propuestas; no se pretende hacer una crítica puntual y concreta de cada autor, sino presentar una opinión sobre lo que se consideran las principales aportaciones y limitaciones de la perspectiva antiautoritaria.

Es un mérito de esta perspectiva el haber puesto en primer plano los valores del grupo y de las relaciones interpersonales, así como el énfasis que otorgan a la comunicación y a la relación pedagógica como componentes de la acción educativa; los antiautoritarios asignan el papel más importante a las actitudes, por delante del método y las técnicas de enseñanza.

Se observa que Oury por un lado y Mendel por otro, aunque adopten de manera evidente una posición antiautoritaria, tienen una perspectiva sociológica que falta a los demás; mientras que Neill, Rogers y Lobrot son fundamentalmente antiautoritarios, además de ocuparse de lo pedagógico a otros niveles. Es obvio que no puede valorarse con los mismos criterios, por ejemplo, a Rogers y a Mendel. Las valoraciones que siguen, por lo tanto, se referirán especialmente, pero no de manera exclusiva a los tres primeros.

Los antiautoritarios, Neill, Rogers y Lobrot, han señalado el papel del maestro como facilitador, tal y como lo llaman los no directivos, afirman que ha de estimular el cambio y el aprendizaje, pero no imponerlos ni hacerlos él por sus alumnos; en este sentido, se espera que los niños aprendan, por encima de todo, la capacidad de cambiar y de enfrentar el cambio. Por otra parte, se resalta la insistencia en el papel profiláctico o preventivo que otorgan a la educación. Conciben a la escuela no sólo como un lugar para el aprendizaje, sino también -y sobre todo- para el desarrollo pleno y constructivo de la personalidad del niño.

El primero de los aspectos de la perspectiva no-directiva que aquí parece cuestionable hace referencia a uno de los valores que se han señalado al final: el papel profiláctico de la educación. Parece cuestionable porque los autores no se limitan a asignar a la escuela una función preventiva, sino que acaban por confundir la educación con la terapia. Esta confusión que en Rogers se manifiesta de manera explícita, termina por traspolar la situación terapéutica a la situación educativa; nos parece que entre ambas y particularmente con referencia a la situación analítica, hay diferencias sustanciales; no es lícito identificar al maestro con el terapeuta ni al alumno con el "cliente", ni identificar las sesiones de psicoterapia con la vida escolar, ni confundir los objetivos de la psicoterapia con los más amplios y a más largo plazo de la educación, pero más adelante se profundizará en ello.

En la perspectiva que se analiza, aparecen enfrentadas constantemente la libertad y la disciplina como dos polos opuestos entre los que hay que optar y entre los cuales la relación pedagógica se pone en juego. Ya sea que se hable de la no intervención del maestro (Neill), o que se conciba al educador como un personaje secundario, en un papel poco definido de "facilitador" (Rogers), o como un instrumento en manos de los alumnos (Lobrot), lo que se lee es que antes se esperaba prácticamente todo del maestro, muy poco de sí mismo y nada del grupo y en el futuro no se deberá esperar nada del maestro y prácticamente todo de sí mismo y del grupo.

Suprimir al maestro, por oposición al magistrocentrismo de la pedagogía tradicional, parece tan criticable como instaurar el afectivismo como reacción al intelectualismo de la vieja escuela; ya se señaló antes cómo las definiciones por oposición comportan siempre riesgos. La "desaparición" del maestro en esta propuesta pedagógica pretende dejar a los alumnos libres de toda influencia, como si los maestros fueran la única que recibieran. Detrás de este "liberalismo" pedagógico parece subyacer una actitud conservadora, por mucho que se quiera revolucionaria.

No puede abordarse el campo pedagógico como siendo sólo psicológico o insitucional y pretender agotarlo a esos niveles y menos aún, reducir los problemas de la

escuela y particularmente los de la relación pedagógica, a problemas de relaciones humanas en el seno de las instituciones educativas; no se trata de invertir las relaciones maestro-alumno respecto a la escuela tradicional para permitir el desarrollo de comunicaciones multidireccionales y hacer posible la implantación de la autogestión pedagógica.

Las pedagogías institucionales y la intervención psicosociológica propuesta particularmente por Mendel, tienden a liberar a los grupos sobre los que se lleva a cabo la incomunicación y el autoritarismo, así como las dificultades interpersonales, etc; el objetivo de su trabajo son las instituciones y su ilusión estriba en no salir de ellas;

La reivindicación de lo que Mendel llamó el "estatuto de igualdad" entre adultos y niños que implica que el maestro deja de ser el único que en la escuela tiene -y al que la escuela da- la iniciativa, el único que tiene capacidad para determinar lo que es importante y el camino que debe seguirse para acceder a ello, ha resultado ser una postura ilusoria, en tanto situar como iguales a los agentes de la relación pedagógica, aún cuando se trate de una aportación que el antiautoritarismo ha establecido contra la escuela tradicional. Bien se hable de autogobierno (Neill), de enseñanza centrada en el estudiante, sus intereses y preocupaciones (Rogers), de devolver la palabra a los alumnos (Lobrot, Oury) o el poder a los que no lo tienen (Mendel), lo que se defiende no es otra cosa que otorgar el lugar que los alumnos tienen en el proceso educativo, un lugar que *no* es igual al de los maestros.

Por profundos que sean esos conocimientos, por acertadas que sean las hipótesis o las conclusiones, es evidente que ninguna de las perspectivas presentadas (la pedagógica y la antiautoritaria) agotan el problema, ni la solución, pues entre otras razones, son perspectivas que se construyen en medio de un análisis descriptivo e ideológico que la mayoría de las veces está impregnado de ideas del sentido común que, con base en comparaciones de igualdad reductiva inscriben la relación pedagógica en la coherencia superficial de un discurso ajeno al que se observa.

Así, lo que no se gana en claridad conceptual se intenta ganar en el uso de términos inundados de sentido común, impregnando el discurso con la intención de transparentar lo profundamente oscuro.

Sin embargo, creemos que todo el trabajo que antecede puede dar las bases para otro análisis más riguroso, toda vez que las perspectivas pedagógicas, psicopedagógicas, psicosociológicas no sean enfrentadas de manera opcional. A ello nos referiremos en el siguiente capítulo, no sin antes recuperar lo aprendido de los autores hasta aquí estudiados.

8. Recuperación integradora

Los autores han señalado a los maestros que hay que partir de la situación en la que el niño se encuentra, como son sus posibilidades psicológicas para llegar tan lejos como se pueda; que hay que vincular la enseñanza con la vida y la realidad en que los niños crecen y se desarrollan en tanto que no son pasivos, sino que se definen por la actividad y el interés que tienen por las cosas; se ha dicho que los maestros no tienen que apagar ese interés con sus imposiciones, sino que deben avivarlo constantemente a partir de un ambiente de trabajo que valore los descubrimientos de los niños.

Se ha observado que el profesor es necesario para orientar el trabajo de los alumnos, para coordinarlo, alentar dudas, hipótesis e investigaciones, para disciplinar las actividades de la clase, pero no en el sentido autoritario de la pedagogía tradicional, sino para organizar la vida de la clase y poner en marcha las actividades e instaurar modelos cooperativos y de autogestión, sin embargo, poco se ha reflexionado sobre la misión de "enseñar".

Se ha reiterado en que profesor y alumno no tienen por qué ser enemigos siempre enfrentados, sino que, por el contrario, las relaciones que entre ellos se establezcan deben ser de cooperación instituyendo "mediaciones", y actividades que generen el trabajo de los niños, así como su cooperación. Esto es posible, y se vio en su momento, si el maestro renuncia a la palabra pronunciada desde su escritorio o su cátedra y

comprende que la escuela es por igual para profesores y alumnos, que pertenece lo mismo a unos que a otros. La palabra es de todos y todos tienen algo que decir, pero no es suficiente con renunciar a ella, pues de lo que se trata no es de organizar el silencio y la quietud, sino de alentar la comunicación y la actividad.

El dilema autoritarismo-antiautoritarismo parece no tener salida; se dirá ya, que no hay educación válida que no sea no autoritaria, pero ser no autoritario no significa ser no-directivo; la dirección es necesaria a quien se educa, pero ha de permanecer dentro de su ámbito y con ello el maestro ha de aceptar los límites de su acción.

Se ha reconocido que el fenómeno de la relación pedagógica no puede ser explicado desde otros ámbitos disciplinarios como si fuera sólo psicológico-institucional, sociológico o histórico y pretender agotarlo a esos niveles, que tienen su propio campo de explicación en la comprensión de hechos que pertenecen a sus propias disciplinas.

En conclusión, no bastan las perspectivas estudiadas para explicar el fenómeno de la relación pedagógica en tanto que éste se transforma bajo la lógica de lo sociológico, histórico o psicológico que describen, desde otros ámbitos, el ideal pedagógico de la relación maestro-alumno operando de esta manera una extensión de sus principios o conceptos, más que una interrogante.

Si cada campo práctico de una disciplina produce explicaciones que se comprenden con respecto al lugar y a las aplicaciones que le dieron origen ¿cómo pensar entonces esta explicación propia de un campo en otro lugar? Creemos que es posible hacer estas prevenciones relativas al desplazamiento para introducir determinada perspectiva del psicoanálisis sobre lo educativo y explicar el fenómeno de la relación pedagógica.

En el uso del saber psicoanalítico el problema radica en no confundir un saber particular que explica determinadas situaciones, con el trabajo que se puede realizar en la pedagogía.

El esfuerzo consiste en no compatibilizar saberes diferentes haciendo extensiva una noción del psicoanálisis al saber pedagógico; en no desplazar saberes, sino en comprender su inclusión en la teoría psicoanalítica y no en las nuevas evocaciones que produce. Quizá sea necesario, respecto a este campo de desplazamiento, puntualizar algunas advertencias.

9. Advertencias sobre el uso del saber psicoanalítico para explicar la relación pedagógica.

Nos proponemos interrogar la relación pedagógica desde otro lugar del saber, ésto implica introducir el punto de vista psicoanalítico desde la perspectiva de Freud, analizar las implicaciones de su teoría en el campo pedagógico y con ello, la articulación entre psicoanálisis y educación, pero no en el sentido de una pedagogía analítica que pudiera debatir con otras posturas pedagógicas, sino en relación principalmente a la posibilidad de explicar la relación maestro-alumno a partir de algunos conceptos considerados clave de la teoría psicoanalítica; estamos incorporando una dimensión de la realidad que pocas veces es abordada por las reflexiones teóricas que se hacen en el campo educativo.

La primera precaución apunta al cuidado en la aplicación que desde determinada perspectiva del psicoanálisis se hace a lo educativo. No es difícil encontrar afirmaciones provenientes del saber psicoanalítico en algunos discursos educativos, que se usan como palabras aisladas y vacías de significado. Este tipo de enunciados operan como ejemplificaciones para explicar la relación pedagógica y terminan siendo sobreimpresiones a otros ámbitos de práctica.

La advertencia consiste en cuidar el uso y abuso de conceptos provenientes del psicoanálisis, atender a los conceptos psicoanalíticos en su pertinencia, de modo que no pierdan sentido y significación para explicar saberes y hacer pedagógicos, de manera que los conceptos en uso no pierdan su elasticidad y su disponibilidad semántica que les constituye como condiciones de su descubrimiento.

Los conceptos que por analogía en nuestro trabajo explicativo utilizamos, nos obligan a cuidar la posible derivación reductiva en que se puede caer al deducir relaciones unívocas, lineales entre el concepto y su uso en nuestras explicaciones; al encontrar correspondencias entre la noción conceptual y el lugar que ocupa en nuestro objeto con base sólo en conjeturas. Esto nos compromete a rastrear la noción conceptual en la referencia psicoanalítica y a la contrastación y verificación continua del lugar que ocupa en la explicación de la relación pedagógica donde el uso de los conceptos pierde, en esta trasposición, el efecto que produce en el psicoanálisis.

El saber psicoanalítico se presenta como una posibilidad de ruptura al desenmascarar relaciones aparentes tomadas por naturales y poner al descubierto estructuras de sostén, los conceptos psicoanalíticos en uso hacen evidente la idea de que la relación pedagógica debe explicarse por la causa profunda que escapa a la conciencia de los implicados en dicha relación.

Esta advertencia consiste en que el saber psicoanalítico rompe con la lectura ingenua de lo evidente donde se coloca a los sujetos que participan en la relación pedagógica con la acción que despliegan, como sujetos conscientes de la acción, que son dueños de su propia verdad, olvidando que las relación pedagógica no se puede reducir a intenciones o motivaciones, porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones que tienen más realidad que los sujetos implicados que no son dueños exclusivos de las intenciones y acciones que despliegan.

El saber psicoanalítico precisa que las formas de interacción no explican el hacer de los sujetos, menos aún cuando se reducen y pretenden justificar las costumbres de interacción y las creencias compartidas. No se puede insistir en que la transformación de las representaciones subjetivas cambiará las relaciones "objetivas" en que se sostienen. Al respecto se advierte que la explicación del funcionamiento de la relación pedagógica no está en la descripción en sí de las actitudes, opiniones y aspiraciones individuales.

Estas problemáticas descritas no son ajenas a nuestro trabajo y señalarías representa cierto nivel de riesgo en la investigación, donde el uso del saber psicoanalítico enfrenta en nosotros determinados límites; por ejemplo, el lugar que va ocupando en el desarrollo de nuestra construcción aún no se puede precisar, ya que está más cargado de semejanzas generales que de analogías profundas.

Sabemos también que su lugar está al lado de otros saberes que ocupan en la explicación de nuestro objeto posiciones importantes que deben acentuarse, hacerse relevantes en sus determinaciones. Veamos pues, en el capítulo que sigue, cómo se introduce el punto de vista psicoanalítico para explicar el fenómeno de la relación pedagógica.

CAPÍTULO III

1. Las implicaciones de la teoría psicoanalítica en el contexto de la educación

En este propósito por construir una explicación de la relación pedagógica incorporando analógicamente conceptos y significaciones propias del campo del psicoanálisis, como son la sexualidad, la represión, el inconsciente y la transferencia, nos hemos visto en la necesidad de revisar con mayor precisión dos aspectos que operan como límites en el análisis de lo educativo. El primero de ellos se refiere al principio pedagógico, generalmente aceptado, de que la educación funciona con la base de una ley fundada en la moral. El segundo es la definición y constitución de un sujeto de conciencia como fundamento y fin de la acción educativa.

La base moral de todo planteamiento pedagógico se expresa en lo que se considera como fin último de la educación: contribuir a que el individuo se constituya en ser social y moral. Para lograr este propósito general se postula que la educación actúe sobre la naturaleza egoísta y asocial del sujeto a través de prohibiciones y restricciones necesarias, al mismo tiempo que se proporcionan valores, normas y orientaciones que le permiten a la persona adquirir los elementos suficientes de la moralidad colectiva.

El campo de la moral es el del deber y su función en el proceso educativo consiste en determinar ciertos modos de obrar, restar la conducta al arbitrio individual y regularla a través de hábitos y disciplina, de modo que el sujeto logre adecuar la conciencia colectiva moral que se necesita para la vida en sociedad. Se dice que ésto es posible sólo con el ejercicio de la disciplina en tanto que en ella se va conformando la conciencia que confiere carácter moral al acto de un individuo.

Así, la constitución moral está fundada en la capacidad racional de los sujetos para apropiarse de nociones, actitudes, valores, normas y sentimientos colectivos que le permitan superar su propia naturaleza mediante un proceso de educación consciente.

La ley moral como principio y la aceptación racional sostienen las orientaciones educativas para lograr que el individuo se comporte de acuerdo con el sentido de la moral colectiva que, al mismo tiempo, resulta el instrumento para que acepte la necesidad de someterse a normas reguladoras que lo obligan y se le imponen, pero que le permiten orientar sus pulsiones y gobernar sus deseos para acceder a fines y acciones superiores.

La formación moral del sujeto mediante el proceso educativo busca, entonces, conciliar la exigencia de perfección de la naturaleza humana por ser ésta carente y por estar en falta y también promete perfectibilidad del individuo poniendo a su disposición lo necesario para desarrollar su capacidad racional mediante una formación intelectual y moral.

Esta idea de conducción hacia el mejoramiento que define lo pedagógico, se significa también en la pretensión de que el sujeto puede llegar a conducirse autónomamente en el dominio de sí mismo y en la solidez que le proporciona el conocimiento. Sin embargo, alcanzar el bien individual o común implica renuncia y sacrificio a las relaciones personales, pero al prometer el bien superior, la educación está en capacidad de ofrecer la compensación en el futuro de este sometimiento.

Desde este punto de vista, el sujeto moral es autónomo y capaz de incluirse de manera consciente en el mundo. Su adaptación y socialización son posibles en tanto los actos relacionados con ellas son vistos por los sujetos como útiles y necesarios. Sin esa aceptación voluntaria de exigencias y prohibiciones, el individuo se rebelaría contra la coerción exterior de las normas morales. Por lo tanto, corresponde a la educación, formar en la conciencia señalando racionalmente necesidades y capacidades de los sujetos y convocando al cumplimiento de la moral.

Bajo esta perspectiva, la educación es el agente transmisor del principio de realidad frente al principio del placer. En *El porvenir de una ilusión* (1927), Freud señala que el hombre no puede permanecer eternamente niño, que tiene que salir algún día a la dura "vida enemiga". Esta sería la educación para la realidad, que tendría un marcado carácter represivo, en la medida en que su función consistiría en ir obligando al niño a renunciar a sus impulsos y tendencias naturales. Por otra parte, la represión no sólo está ligada a la esencia misma de la práctica educativa y a su razón de ser, sino que funda al aparato psíquico dividiéndolo en consciente e inconsciente originando así el proceso de sujeción.

En función de estas consecuencias, propone que la educación debería limitarse a analizar por buenos caminos los distintos impulsos infantiles. En contraposición con los objetivos represivos que asignaba a la educación en *El porvenir de una ilusión*, en otros escritos defiende que debe "educarse menos" con objeto de no reforzar la tiranía del super-yo. En lugar de proponer a los maestros que hagan de la represión el método de la "educación para la realidad", les recomienda que eviten mutilar violentamente los impulsos infantiles.

Parece que vacila entre la represión y la permisividad, como si no pudiera decidirse entre uno u otro término de la cuestión. Si la meta principal de la educación moderna es que el niño aprenda a dominar sus pulsiones, entonces no es posible concederle completa libertad.

En consecuencia, la educación debe inhibir y prohibir, y a esto es a lo que se ha dedicado, pero Freud tuvo ocasión de comprobar hasta qué punto una educación excesivamente severa se encontraba en el origen de muchos trastornos psicológicos; la solución la encontrará en lo óptimo entre dejar ser y la prohibición, de manera que sirva más y perjudique menos.

El psicoanálisis se esfuerza por lograr que el sujeto se reivindique como ser deseante y asuma sus pulsiones como parte de sí mismo, por lo tanto, reformar la educación implicaría una transformación de la moral sexual, lo que significa que la

prevención de las neurosis estaría en manos del maestro; esto sería abordar el problema de la educación desde lo que Freud llamó 'la civilización' como la principal fuente de las neurosis y que critica con énfasis respecto a la moral sexual civilizada.

Las primeras críticas que Freud formula a la civilización, atribuyen como causa de las neurosis, a un conflicto psíquico que resulta de la defensa del sujeto a representaciones particularmente de naturaleza sexual. Esto quiere decir que la conciencia se niega a incorporar estas representaciones, y ellas sucumben a la represión, entonces el conflicto permanece inconsciente y encuentra su expresión en los síntomas. Así, lo patógeno ya no es solamente la falta de satisfacción sexual, sino el mero hecho de la represión de las representaciones sexuales, misma que alude a la moralidad del sujeto que es el resultado de su educación que muestra estar operando en las neurosis.

En todo caso, las contradicciones en la relación educativa encuentran, en un primer momento su explicación como el reflejo de la antinomia sexualidad-civilización que Freud cree descubrir. El problema de esta antinomia habrá de desplazarse a nivel de la civilización y Freud aspirará a verlo resuelto idealmente mediante una reforma de la educación, así nos lo deja entrever en *El porvenir de una ilusión* cuando propone que nuevas generaciones educadas con amor y respeto se verían libres de neurosis y contribuirían al avance de la civilización.

Esta idea la abandona cuando justifica los límites de la acción educativa por la existencia de una renuncia original a una parte esencial del goce sexual y que funda a toda sociedad humana. El problema de conciliar las exigencias egoístas del individuo con las impuestas con la civilización, es el problema que tiene que resolver la educación: cómo conciliar el desarrollo del niño hacia la civilización conservando su aptitud para la felicidad.

Así, la noción de civilización en Freud resulta casi igual a la de Ley correlativa a la renuncia al goce. No se propone con estas afirmaciones una liberación de las costumbres sexuales, sino de la palabra y del pensamiento.

En ausencia de la palabra verdadera se origina el síntoma ocupando su lugar, así, nos confirma Millot que "la neurosis es el fruto de una mentira que no es otra cosa que falta de palabra, que no nace sino por falta de una palabra, y casi siempre es una mentira piadosa, aquella que imponen la hipocresía general y la educación bienpensante, es decir, la que prohíbe pensar".³¹ La falta de palabra en tanto mentira es aquella que impone la educación cuestionada por Freud que impide la actividad intelectual.

Las implicaciones de lo anterior se ponen en evidencia en la educación de la escuela primaria, no sólo en la subordinación de ésta a la imagen de un ideal pedagógico, sino en el sentido racional moralizante que se expresa centralmente en los métodos pedagógicos, en las relaciones con la institución y en la transmisión de los contenidos escolares.

Para explicar el origen de las psiconeurosis, Freud parte en un principio de la permanencia de un acontecimiento de carácter sexual vivido en la primera infancia y que en la pubertad cobraría todo su valor traumático. En otras palabras, Freud pensaba que el origen de las neurosis se debía a un incidente provocador de orden sexual, producido durante la infancia o antes de la madurez sexual.

Esta primera aproximación al origen de las psiconeurosis, se enfrenta con la paradoja de un recuerdo cuyo efecto es más intenso que el mismo acontecimiento. Según Freud, sólo lo que pertenece al registro sexual es susceptible de un efecto semejante, pero si la experiencia sexual ocurre durante la época de la inmadurez sexual y su recuerdo se presenta en la época de la madurez, entonces el recuerdo actúa por medio de una excitación más intensa de la que en su momento habría presentado la experiencia, en tanto que la pubertad favorece a la capacidad de reacción del aparato sexual, y es en ésta relación invertida, entre la experiencia real y el recuerdo lo que parece generar las condiciones psicológicas para una represión, de modo que las

³¹ Millot, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Ed. Paidós. México, 1993. p. 22.

experiencias infantiles pueden actuar como experiencias nuevas en la vida adulta de manera inconsciente.

Con este discernimiento Freud invierte el problema. La causa de la neurosis no estaría en la moral que perturbaba la vida sexual, sino que la sexualidad es, por esencia, perturbadora.

La moralidad no es más que un instrumento, entre otros, para que los seres humanos se defiendan de su sexualidad. Así, la fuente principal de placer es de tal naturaleza que el individuo se ve forzado a defenderse de ella al precio del sufrimiento de la neurosis. En este sentido, la perturbación que ocasiona la sexualidad humana, delinea las condiciones y posibilidades de la educación.

El descubrimiento de la sexualidad infantil posibilitó a Freud no sólo al esclarecimiento de la neurosis y de la civilización, sino que contribuyó de una manera importante en la teoría freudiana del sujeto. Partiendo de esta idea, consideramos que las explicaciones de corte psicoanalítico resultan útiles para explicar la naturaleza del proceso educativo.

2. El concepto de sexualidad en el marco del proceso educativo

El descubrimiento de la sexualidad infantil llevó el problema de la educación a un primer plano en el interés de Freud. Tal descubrimiento revela la importancia de los años iniciales de la vida para el desarrollo del individuo y también para el origen de las neurosis.

Antes del descubrimiento de la sexualidad infantil, Freud pensaba que el origen de la represión era un conflicto psíquico entre las tendencias sexuales y la moralidad del sujeto, de manera que la responsabilidad de la neurosis recaía en la educación, pero la moral social, antes que la causa de la represión, podía explicarse como un medio de defensa contra un displacer inherente al registro sexual.

Renuncia a la teoría de la seducción en el niño como única explicación del origen de neurosis, orientándose a la concepción de la supervivencia inconsciente de las tendencias sexuales infantiles. La construcción conceptual de Freud referente a la sexualidad, abarcó una extensión y una comprensión diferentes al comportamiento instintual, en tanto la unión de los órganos genitales de ambos sexos con fines de reproducción de la especie.

Freud reconoce la existencia de una sexualidad en un sentido amplio, demuestra que no se reduce a la genitalidad y que las zonas érogenas están lejos de ser sólo las genitales, así como la variabilidad de los fines y objetos de la pulsión sexual.

En los *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), Freud describe la evolución de las pulsiones sexuales durante el desarrollo del individuo y demuestra el pluralismo de los componentes de la sexualidad y su origen infantil, así como la existencia de zonas erógenas diferentes a la de los órganos genitales también llamadas pulsiones parciales y que casi siempre se encuentran en los síntomas neuróticos.

En el segundo y tercer ensayo, Freud describe el destino de estas características de la vida infantil durante la evolución del individuo hasta la edad adulta. Cuando no se encuentran obstáculos, dice, el desarrollo conduce a la sumisión de las zonas erógenas no genitales a la primacía de los órganos genitales. Esta evolución se cumple en dos tiempos y sufre una interrupción que llamó período de latencia.

Al término de la primera fase el niño espera la satisfacción de sus deseos en las personas que lo cuidan, particularmente de la madre, así la erogeneidad queda revelada para el pequeño. Pero en la etapa de la pubertad las pulsiones parciales han de subordinarse a las funciones de reproducción, al mismo tiempo que el adolescente renuncia a sus primeros objetos de amor para buscar satisfacción en personas extrañas a la familia.

La instauración de la sexualidad humana en dos tiempos es el eje de la reflexión de Freud. La primera fase de la evolución de la sexualidad la concibe a partir del pluralismo

pulsional que consiste en un estado de libertad en el que prevalece la anarquía pulsional. Entonces describe al niño como un "perverso polimorfo" y así concibe este período de la vida infantil hasta la detención que señala la entrada en el período de latencia que sucede alrededor de los cinco o seis años. En este período surgen los sentimientos de repugnancia y pudor sobre los que se edifica la moralidad.

La actividad sexual parece quedar prohibida, pero Freud no considera entonces que la educación sea la principal responsable de la detención de la actividad sexual ni de las formaciones morales, sino que se debe a un condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente que se puede producir sin ningún tipo de influencia por parte de las prácticas educativas. Así, el período de latencia estaría orgánicamente determinado y la educación sólo vendría a reforzar el proceso.

La manifestación de las pulsiones sexuales no desaparece en el período de latencia, sino que sufre transformaciones cuyo desenlace será la organización bajo la primacía de la genitalidad. Los diques psíquicos tendrán por función canalizar dichas pulsiones al servicio de la reproducción. Así, la educación al prohibir las actividades sexuales perversas a lo largo de este período y contribuir a la formación de los valores y sentimientos morales, favorece la instauración de la genitalidad.

La pulsión parcial podrá ser sublimada o desviada de su fin sexual hacia otros no sexuales y socialmente valorados. Pero también pueden producirse salidas menos favorables; si la pulsión parcial sufre una fijación en el transcurso del desarrollo por un acontecimiento sucedido en la primera infancia o bien por una disposición constitucional, se presentará en la madurez una perversión sexual, o si se padece una represión, se exteriorizará en forma de síntoma neurótico.

En este sentido "los neuróticos han conservado el estado infantil de su sexualidad o han sido remitidos a él".³² Es así como Freud expresa su interés sobre la vida sexual del niño, ya que el desarrollo de la sexualidad infantil desemboca en la perversión, en la neurosis o en la vida sexual normal.

³² Freud, S. *Obras Completas*. Ed. Amorrortu, vol. VII, p.156.

Asumimos entonces que la meta de la educación, es asistir y ocasionalmente reforzar el proceso natural que conduce a la organización de las pulsiones parciales bajo la dominación de la genitalidad, es cuidar que las pulsiones parciales se orienten a salidas favorables para prevenir la neurosis y la perversión, sin embargo "los educadores, en la medida que prestan alguna atención a la sexualidad infantil, se conducen como si (...) supieran que la práctica sexual hace ineducable al niño; en efecto, persiguen como "vicios" todas las exteriorizaciones sexuales del niño, aunque sin lograr mucho contra ellas".³³

La educación condena y hostiga las manifestaciones de la sexualidad durante el período de latencia, primero porque a esta edad, debido al desarrollo fisiológico del niño, las manifestaciones no pueden sino ser de naturaleza perversa y amenazan con traer aparejadas una fijación de la pulsión que resultaría nociva para el desarrollo, y después, porque las condiciones de educabilidad de un niño residen, precisamente, en la latencia de su sexualidad.

Las limitaciones de la acción educativa y que todo maestro ha de tomar en cuenta, radican en el reconocimiento de lo que está orgánicamente preformado y depurarlo. Lo que Freud critica de la educación son sus excesos, su desmesura como los de la moral sexual, no propone con esto una educación antiautoritaria como muchos de los cuestionamientos revisados en el capítulo anterior, ya que la evolución naturalmente preformada del niño requiere, de cualquier manera, el sostén de la educación.

Es posible entonces considerar que las pulsiones sexuales parciales, no genitales, pueden generar síntomas neuróticos o bien actividades socialmente estimadas al servicio de la civilización, ella muestra ser conforme a la naturaleza misma de la pulsión, cuyo destino es transformarse, cambiar de objeto y de fin. A este destino particular de las pulsiones Freud dio el nombre de sublimación.

³³ op. cit. p 162

Desde esta perspectiva, la cuestión de las relaciones entre sexualidad y civilización se puede explicar por las características mismas de la sexualidad humana ya que el objeto mediante el cual se satisface es intercambiable y el fin de la pulsión sexual puede ser alcanzado por los caminos más diversos.

En suma, el fundamento de la civilización radica en la maleabilidad de las pulsiones perversas o no genitales, por lo que hay que poner estas pulsiones al servicio de los fines culturales, de manera que la civilización restrinja la libre manifestación de dichas pulsiones y se hallen en la fuente del trabajo cultural, en el que se pueden satisfacer al mismo tiempo que se "subliman". Así, no se puede hablar ya de una oposición radical entre sexualidad y civilización.

Por otra parte, en *Múltiple interés del psicoanálisis* (1913), Freud señala la importancia del descubrimiento de las tendencias "perversas" en el desarrollo del niño, según explica, los maestros comúnmente se dedican a sofocarlas sin poder ignorar su existencia.

Freud reconoce en contra de los seguidores de Rousseau y de la "nueva" pedagogía, que el niño tiene cierto "mal" en tanto sus "malas intenciones" (de cualquier manera indestructibles), que hay que dejarlas derivar hacia una salida socialmente útil y aceptable en tanto que no habría sublimación sin perversión precisamente por que la sexualidad humana no está fijada e ningún objeto instintivamente determinado, y es susceptible de satisfacerse en actividades socialmente valoradas.

Así, los maestros no sobrestimarán la importancia de las pulsiones perversas que sus alumnos expresan, por el contrario, se esforzarán en no tratar de suprimirlas, ya que estos intentos producen no menos resultados indeseables que el opuesto, tan temido por ellos, de dejar curso a la "maldad" de los niños.

Coartar las pulsiones en el niño por medios externos, no provoca la desaparición de tales pulsiones, ni su dominio; por el contrario, favorece a la represión que genera enfermedades posteriores como es la neurosis inhibiendo, como dice Freud, la

capacidad de placer por la normalidad que tanto aprecian los maestros, y la eficacia que lleva al niño al saber a través del pensamiento y la investigación.

La inhibición del pensamiento impuesta por los maestros es el medio más seguro para obtener la represión de la sexualidad y la sumisión moral. Así, el psicoanálisis indica las vías por las que la educación ejerce su influencia, y se halla en condiciones de aportar a los maestros los principios para la reflexión sobre su poder, al mismo tiempo que les puede mostrar sus errores y permitirles así una acción mejor concertada, saber lo que se está haciendo cuando se educa.

2.1 El concepto de sexualidad en el marco de la relación pedagógica

Freud critica a la educación de comprometer uno de sus fines al prohibir no sólo la manifestación de las tendencias perversas sino también las de la sexualidad genital en la etapa de la adolescencia, obligando así a la sexualidad a dirigirse por vías colaterales conducentes a una satisfacción perversa o neurótica, y dañando la función reproductiva.

La otra crítica que hizo a las prácticas educativas se refiere al perjuicio que producen en el desarrollo de las facultades intelectuales en tanto que el ejercicio de pensar lo considera ligado al fin de las pulsiones parciales.

En *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1908), Freud se pronuncia en favor de la educación sexual de los niños y critica la actitud que adoptan los padres y maestros, actitud en la que destaca los efectos de la mala conciencia que éstos deben a sus propias represiones.

Para Freud, nada justifica el negarse a satisfacer la curiosidad sexual del niño con explicaciones. En tal caso, la objeción de los adultos de negarse a la ilustración sexual de los niños radica en la creencia de que en el niño la curiosidad sexual no existe por ser incompatible con su "inocencia."

La ceguera de los padres y maestros respecto a la sexualidad infantil se explica en términos de la consecuencia de la amnesia infantil, es decir, de la represión que cobra la forma del olvido de las experiencias sexuales durante los primeros años de la vida, este "olvido" hace al adulto ajeno a su propia infancia y a la infancia en general.

Así, al reconocimiento de la existencia de una sexualidad infantil, se le opone la represión del propio maestro, sin embargo, tal desconocimiento parece no impedirle perseguir con severidad las manifestaciones de la sexualidad infantil que por otra parte niega, sin embargo Freud afirma estar convencido de que "ningún niño -al menos ninguno con plenas dotes de sensibilidad o intelecto- puede dejar de ocuparse de los problemas sexuales en los años anteriores a la pubertad".³⁴

Cuando un niño formula preguntas relacionadas con la sexualidad en el caso de no haber sido todavía intimidado para atreverse a interrogar, casi siempre el adulto responde con reprobación o bien con una fábula. Freud considera esta actitud dañina para el desarrollo del niño, afirma que las respuestas que se dan a sus interrogantes o planteamientos, "alimentan desconfianza hacia los adultos, adquieren la vislumbre de algo prohibido que los "grandes" desean mantenerles en reserva y por eso rodean de secreto sus ulteriores investigaciones. Pero así han vivenciado también la primera ocasión de un "conflicto psíquico", pues unas opiniones por las que sienten una predilección pulsional, pero no son "correctas" para los grandes, entran en oposición con otras sustentadas por la autoridad de los grandes pero que a ellos mismos no les resultan gratas. Desde este conflicto psíquico puede desenvolverse pronto una "escisión psíquica"; una de las opiniones, las que conlleva el ser "bueno", pero también la suspensión de reflexionar, deviene la dominante, conciente; la otra, para lo cual el trabajo de investigación ha aportado entre tanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia, deviene sofocada, "inconciente". Queda de esta manera constituido el complejo nuclear de la neurosis".³⁵

³⁴ Freud, S. *Obras Completas*. Ed. Amorrortu, vol. IX, p.188.

³⁵ op. cit. p. 191.

La confianza del niño en la palabra de sus padres queda definitivamente quebrantada, y con ella su autoridad, lo que resultará de gran importancia respecto a la autoridad y confianza con otros adultos como los maestros. En el origen de la represión ha de considerarse no tanto la prohibición impuesta al actuar, sino la impuesta con la palabra.

Lo que no se dice tampoco puede ser conscientemente pensado, ya que para el niño el otro conoce todos los pensamientos y estos se vuelven tan culpables y peligrosos como las palabras y los actos, sin embargo, los pensamientos no se suprimen con facilidad, no dejan de subsistir en el inconsciente que, según Millot, "sería aquello que el otro no tiene que saber, y el modo más seguro de lograrlo es además disimularse a uno mismo..."³⁶ Lo que se esconde al otro es precisamente de lo que este no quiere saber, por lo que el niño se ve forzado a reprimir sus pensamientos ya que, como se mencionó, el adulto desconoce su propia sexualidad, particularmente sus raíces infantiles.

La mentira por omisión en tanto censura ejercida por las palabras, es un error educativo de importantes consecuencias ya que provoca la formación de síntomas neuróticos por los cuales retomará la verdad reprimida, y además compromete el ejercicio de la función intelectual. "Por cierto que si el propósito del educador es ahogar lo más temprano posible la aptitud de los niños para el pensar autónomo, en favor de tan preciado "buen juicio", no puede intentar mejor camino que despistarlos en el campo sexual y amedrentarlos en el religioso".³⁷

A la mayoría de los niños que les son negadas las explicaciones que solicitan de los adultos, la verdad sospechada se les presenta acompañada de importantes errores como consecuencia de comunicarse entre ellos sus descubrimientos, asimismo, a sus investigaciones les imprimen un sentimiento de culpabilidad que hace a la vida sexual prohibida y repugnante.

³⁶ Millot, C. *Freud ...*, p. 57.

³⁷ Freud, S. *Obras completas*. Ed. Amorrortu, vol. IX, pp. 119-120.

En *El esclarecimiento sexual del niño* (1907), Freud puntualiza que es labor de la escuela no eludir la mención de lo sexual, iniciando los grandes hechos de la reproducción en el estudio del mundo animal y haciendo constar, inmediatamente, que el hombre comparte todo lo esencial de su organización con los animales superiores, de lo que se desprende que la sexualidad ha de tener el mismo tratamiento del resto de las materias de estudio de manera que el niño no tenga la impresión de que se la da un lugar especial.

La orientación del estudio de la sexualidad, según lo recomienda Freud, debería tener un valor preventivo respecto a las neurosis, así como favorecer el buen funcionamiento intelectual del niño. Introducir estos aspectos en la currícula es parte esencial de lo que Freud espera para una transformación de la actitud global hacia la sexualidad.

Sin embargo, en *Análisis terminable e interminable* (1937), Freud reconoce el haber sobrestimado la importancia de las explicaciones de orden sexual, ya que los niños "ni siquiera están prontos a sacrificar tan rápido aquellas teorías sexuales -uno diría naturales- que ellos han formado en acuerdo con su organización libidinal imperfecta y en dependencia de esta".³⁶

La censura educativa a la que le atribuía la escisión psíquica no se da en menor grado, como dice, cuando se dan explicaciones sexuales, aunque no por esto deja de darle la importancia debida a la ilustración sexual que en el tiempo de *El esclarecimiento sexual del niño* y de *Teorías sexuales infantiles*, consideraba fundamental para la prevenir las neurosis a través de la verdad expresada por el maestro, y así poder otorgar posibilidad al ejercicio intelectual en los niños.

3. Una orientación analítica de la educación

Una educación de carácter analítico nos remite a reflexionar sobre la orientación educativa deseable, menos represiva y con posibilidad de una relación pedagógica

³⁶ Freud. *S. Obras completas*. Ed. Amorrortu, vol. XXIII. p.236.

diferente. Consistiría en inducir al niño no sólo a tomar en cuenta la realidad exterior, material y social, sino también la realidad psíquica, es decir, la realidad del deseo que indudablemente es favorecida cuando el educador la reconoce, de lo contrario, de no querer saber nada, lo más probable es que se refrenen las manifestaciones de los deseos del niño.

Según Freud, la educación abarcará principalmente las pulsiones del Yo, es decir, de la representación de la conciencia que no admite las representaciones sexuales por su oposición con la moral del sujeto; sólo ellas serían educables, mientras que las pulsiones sexuales quedarían fuera de toda influencia debido a su independencia respecto al exterior y a su adormecimiento durante el periodo de latencia.

Las pulsiones del Yo aprenden a plegarse a la necesidad y a adecuar su desarrollo a sus indicaciones, de otro modo no se procuran los objetos que necesitan. Por su parte, las tendencias sexuales, que inicialmente no tienen necesidad de objeto, e ignoran esta necesidad, son más difíciles de educar, son susceptibles a encontrar satisfacción autoerótica, escapan a la influencia educativa y a la necesidad real.

Desde esta perspectiva, la educación ha de preservar al niño del enfrentamiento con la existencia. Las medidas educativas fundamentalmente constituyen el renunciamiento a las satisfacciones pulsionales inmediatas con el propósito de obtener un placer diferente.

El amor como recompensa-satisfacción de carácter sexual representa ese placer por el que el niño aceptará el displacer impuesto. Las pulsiones sexuales favorecen parcialmente el proceso educativo por la renuncia a satisfacer ciertas componentes de la sexualidad para conservar otras igualmente libidinales que son las que favorecen a las pulsiones del Yo.

Tanto la libido como las necesidades forman parte del proceso educativo y el cambio consistiría en la aceptación del displacer con vistas al placer mismo. Sin embargo, el temor de perder el amor entra en juego ya que representa una satisfacción

de carácter libidinal y además la seguridad de protección ante el mundo, por lo que interesa a las pulsiones del Yo.

Así, el temor por la autoconservación constituye el poder a la influencia educativa por lo que las pulsiones del Yo serán motores de la educación. La tarea educativa consistiría entonces en reforzar las pulsiones del Yo y ellas servirían después para refrenar las pulsiones sexuales, que no son directamente educables.

La exigencia que impone la realidad, inicialmente se traduce en el niño por sus relaciones parentales que consisten en medidas educativas, éstas han de dosificarse en función de las posibilidades del niño que no está en condiciones de afrontar directamente la realidad.

Para Freud es la voluntad de los padres lo que constituye la primera experiencia de realidad en el niño, éstos representan las exigencias de la vida social a la que el niño debe aprender a someterse, y con la que debe contemporizar en su búsqueda de satisfacción para hacerse cargo, no sólo de lo que da placer en tanto representaciones agradables, sino de lo que es verdadero en tanto conformidad de las representaciones con la realidad, aunque sean displacenteras.

Es importante, por lo tanto, que la amnesia infantil del maestro no le impida reconocer las manifestaciones sexuales en los niños que educa para que la realidad interna sea compatible con la exterior, ya que las representaciones inconscientes de los padres y maestros puede considerarse más determinante para el desarrollo del niño que la acción educativa concertada.

Así, lo fundamental del proceso educativo queda fuera del dominio de los maestros en tanto que éstos son dominados por motivaciones inconscientes y no pueden determinar su influencia en la evolución del niño, razón por la cual las posibilidades de una reforma educativa se ven francamente limitadas, así mismo los métodos educativos

utilizados "parecen tener escasa importancia frente a la parte incontrolable que cumple la influencia del inconsciente".³⁹

Este es el argumento en el que Freud se basa para que los maestros reciban una formación analítica que les permita comprender mejor al niño y ejercer, empleando el método psicoanalítico, una acción correctiva sobre el desarrollo psíquico de sus alumnos.

Para Freud, la importancia que ejerce el superyo del maestro, como elemento en gran parte inconsciente de su personalidad en su relación con el niño, radica en que obedece, para la educación de los niños, a las prescripciones de su propio superyo. "Por regla general, los padres y las autoridades análogas a ellos obedecen en la educación del niño a los preceptos de su propio superyo. No importa cómo se haya arreglado en ellos su yo con su superyo; en la educación del niño se muestran rigurosos y exigentes. Han olvidado las dificultades de su propia infancia, están contentos de poder identificarse ahora plenamente con sus propios padres, que en su tiempo les impusieron a ellos mismos esas gravosas limitaciones".⁴⁰

El superyo inconsciente sería entonces una de las vías más eficaces de la tradición. La forma en que padres y maestros vivieron su propia infancia, no puede carecer de efecto sobre los modos de hacer educación.

En suma, la educación para la realidad con una orientación analítica implicaría asumir los deseos como esa realidad de la sexualidad humana y preparar a los niños para hacerse cargo de ella afrontándola.

La integración de las dos realidades constituye la educación de las pulsiones sexuales las cuales, como se explicó, se encuentran adormecidas en el periodo de latencia. El ejercicio intelectual también ha de ocuparse de los deseos a fin de revisar su compatibilidad con las exigencias de la realidad exterior, por lo tanto, los deseos forman

³⁹ Millot, C. *Freud* ..., p. 97.

⁴⁰ Freud, S. *Obras Completas*. Ed. Amorrortu, vol. XXII. p. 62

parte de la realidad a la que Freud llama 'realidad psíquica' y en ese sentido la meta de la educación sería adaptar al niño a la realidad exterior para que se haga cargo de ella.

La influencia del maestro no es desdeñable, Freud cree útil ponerlo en guardia contra la tentación de modelar al niño en función de sus propias represiones o ideales y le recomienda respetar las disposiciones del alumno y no imponerle modelos de la propia imagen. Cuidar el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes del maestro se actualizan sobre los alumnos, dentro de la relación pedagógica, ésto es lo que se conoce en el psicoanálisis con el nombre de transferencia.

3.1 El concepto de Transferencia en la relación pedagógica

En un principio Freud consideró que la transferencia no formaba parte de la esencia de la relación terapéutica, asimismo no asimila el conjunto de la cura, en su estructura y dinámica, a una relación de transferencia. También puede apreciarse que, en aquella época, la transferencia se consideraba como un fenómeno muy localizado. Cada transferencia se debía tratar como cualquier otro síntoma, a fin de mantener o restablecer una relación terapéutica basada en una cooperación confiada, en la que Freud hace intervenir, entre otros factores, la influencia personal del médico, sin relacionarla con la transferencia.

En *La interpretación de los sueños* (1900) Freud usa el término transferencia para explicar el funcionamiento de los procesos oníricos, dice que en el sueño se produce una "transferencia del deseo inconsciente a los restos diurnos, engendrándose así, un deseo transferido al material reciente".⁴¹ Según Freud, los procesos inconscientes se apoderan por desplazamiento de aquellos restos diurnos, ocupándose con nueva significación y sentido para el sujeto.

Son elementos insignificantes que el sueño se encarga de hacer significantes a través del deseo. Freud habla entonces de los disfraces del deseo que desde el inconsciente se desplazan hacia representaciones sin importancia y logran así saltar la

⁴¹ Freud. S. *Obras completas*. Ed. Amorrortu, vol. V, p. 565.

censura; esta explicación bien puede ser válida para el lapsus, el chiste, el síntoma, además del sueño. El deseo disfrazado tras restos diurnos, salta la censura y se expresa a través de estas representaciones.

En la misma época en que escribe sobre los sueños, Freud utiliza la palabra transferencia cuando enumera los obstáculos que se le presentan en el proceso de la cura: resistencia al analista, transferencia que acontece por un enlace falso con el analista. En ese momento no liga aún el concepto de transferencia con la influencia del analista ni con el poder en la cura, sino que la explica como un caso particular de desplazamiento del afecto de una representación a otra.

Es cierto que se elige preferentemente la representación del analista, ello se debe a la vez a que constituye cierta disposición al sujeto, y a que este tipo de transferencia favorece la resistencia, por cuanto la declaración del deseo reprimido se vuelve particularmente difícil cuando debe hacerse a la misma persona a la que apunta.

Es ante el fracaso del tratamiento de Dora cuando vemos materializarse la significación precisa del concepto freudiano de transferencia. La define como el escollo más difícil del trabajo técnico. "Son reediciones de las emociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes (...) lo característico es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico (...) el máximo escollo pasa a ser el auxiliar más poderoso".⁴²

Si ubicamos en continuidad la forma en que Freud define la transferencia en la *La Interpretación de los sueños* y en *La psicoterapia de la histeria*, nos damos cuenta de que se trata del mismo concepto. Esta sustitución de una persona anterior por el médico, es una sustitución significativa, es decir, se trata del significante del analista más que de su persona.

Vemos así que el momento clave de la transferencia es cuando el deseo se apodera del analista, quien atrae hacia sí las representaciones reprimidas del paciente,

⁴² Freud, S. *Obras completas*. Ed. Amorrortu, vol. VII, pp. 101 y 103.

libradas en el proceso de la cura. En ese sentido, el analista, en tanto que opera en la cura analítica no es exterior al inconsciente del analizante, y cada análisis implica el análisis del propio analista.

En psicoanálisis, el concepto de transferencia se designa entonces al proceso en virtud del cual, los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de una relación analítica. Según Laplanche, se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. El autor señala que en el concepto de transferencia se hallan implicados una serie de problemas relacionados a su especificidad y función en la cura analítica, a su relación con la realidad, y respecto a la naturaleza de lo que se transfiere.

A partir del 1911 (época de los Escritos técnicos) Freud se dedica a ubicar teórica y técnicamente el problema de la transferencia, considerándola como el motor del proceso de la cura. Desde aquí Freud relaciona a la transferencia con cuatro formas bien definidas, agrupándolas o relacionándolas según van apareciendo en su experiencia clínica; transferencia ligada a la resistencia, transferencia ligada a la repetición, transferencia y sugestión y amor de transferencia. Veamos cuáles son estas diferenciaciones.

Respecto a su función en la cura, Freud constata que el mecanismo de la transferencia sobre la persona del analista se desencadena en el mismo momento en que están a punto de ser develados algunos contenidos reprimidos especialmente importantes. En este sentido la transferencia aparece como una forma de resistencia y señala al mismo tiempo la proximidad del conflicto inconsciente.

Freud descubre así, lo que produce la contradicción misma de la transferencia y explica las formulaciones tan dispares que se han dado acerca de su función: en un sentido es, en comparación con el recuerdo verbalizado, "resistencia de transferencia": en otro sentido, en la medida en que constituye, tanto para el sujeto como para el analista, un modo privilegiado de capatar los elementos del conflicto infantil, es el

terreno en el que se realiza, dentro de una actualidad que no se puede rechazar, la problemática singular del paciente, donde éste se ve confrontado a la fuerza de sus deseos y fantasmas inconscientes.

La tarea de dominar los fenómenos de transferencia plantea al psicoanalista las máximas dificultades, pero no debe olvidarse que tales fenómenos son precisamente los que proporcionan la posibilidad de actualizar y manifestar los impulsos amorosos olvidados. Es así como esta dimensión de la transferencia adquiere una importancia progresivamente creciente a los ojos de Freud en tanto que se pone al servicio de la resistencia, pero en manos del analista se convierte en un excelente instrumento terapéutico.

Por otro lado, cuando Freud reconoce el carácter privilegiado de la repetición en la transferencia, es decir cuando el enfermo no puede acordarse de todo lo que está reprimido en él y quizá precisamente no puede recordar lo esencial, se verá obligado a repetir lo reprimido como experiencia vivida en el presente. En este sentido Freud recomienda al analista limitar al máximo el ámbito de esta neurosis de transferencia, de presionar en lo posible hacia el camino del recuerdo y abandonar también en lo posible la repetición.

Cuando Freud habla de repetición, en la transferencia, de las experiencias del pasado, de las actitudes hacia los padres, etc., debe entenderse que lo que se transfiere es el deseo inconsciente y las fantasías con él relacionadas y que las manifestaciones transferenciales no son repeticiones literales, sino equivalentes simbólicos, de lo que es transferido. En otras palabras, la repetición no es simplemente estereotipia de la conducta, sino repetición con respecto a algo siempre fallido, y que por lo tanto demanda siempre lo nuevo.

Respecto a la sugestión, Freud la define como la forma en que una persona influye a otra mediante los fenómenos transferenciales, en este sentido, la transferencia es también una sugestión, pero la sugestión no se ejerce, sino a partir de una demanda de

amor, de ahí que satisfacer o frustrar la demanda reduce la transferencia a una sugestión.

En psicoanálisis, todo el proceso de la cura se da por medio del análisis de la demanda que es la única forma que tiene el deseo de desplazarse. Cada vez que un sujeto habla se actualiza una demanda en la que se filtra algún deseo al pedir una presencia absoluta que coloca al demandado en una imposibilidad radical para satisfacerlo.

En la demanda de amor se inscribe la incondicionalidad del deseo. Lo que se desea es el deseante en el otro y eso sólo es posible si el sujeto es designado como deseable, es decir, si el amor es dar lo que no se tiene, uno sólo podrá amar presentándose como alguien que no tiene y por eso desea.

El amor implica el dominio de no tener, y por eso se pide, se demanda. La primera consigna al analista es no responder a la demanda de amor para dar paso al análisis de esta sugestión, en la medida que coloca al paciente frente a su demanda con la vuelta a su propio mensaje, a su propio deseo.

En *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), Freud presenta un modelo teórico que explica el fundamento psíquico de la sugestión. Dice que el hecho de que un sujeto ocupe el lugar del Ideal del yo de otro sujeto, le confiere el poder de someterlo a su palabra, lo que significa que será ley y esto es marcado cuando la estructura psíquica del sometido es maleable. Toda influencia que un sujeto pueda ejercer sobre otro, opera de esta manera.

Freud explica que el Ideal del yo que el evocador utiliza para afirmar su poder, es el resultado de la identificación primitiva al padre o al que ha cumplido su función; dicha identificación es reforzada en la etapa del complejo de Edipo y será el núcleo que enriquecerá las identificaciones posteriores con las personas que serán llevadas a ocupar el lugar del Ideal del yo, como pueden ser los maestros.

Ahora bien, tanto el proceso analítico como el educativo procuran asegurar en el paciente y en el niño respectivamente, la dominación del principio de realidad, sobre el principio del placer, asimismo ambos poseen el poder de sugestión conferido por el amor que el niño o el paciente, dirigen al maestro o al analista.

Por otra parte, la hipnosis como caso extremo de la sugestión nos permitirá marcar mejor la diferencia radical entre la fascinación y la operación de la transferencia, diferencia que marca el límite entre el amor y la hipnosis.

Mientras que la hipnosis opera como en la fascinación colectiva de las masas sobre un líder colocando el objeto en el lugar del Ideal del yo, la mirada del hipnotizador opera como objeto produciendo la confusión entre este objeto y el significante señalador de ideales supremos.

El psicoanálisis nace justamente de la oposición de la hipnosis, pues la transferencia opera en un sentido exactamente contrario. La operación de la transferencia consiste en regular la distancia entre el lugar donde el sujeto se ve como amable y ese otro punto donde el sujeto se ve como carencia. Dicha operación es posible en la medida en que el analista que es llamado a ocupar el lugar de Ideal, ésta es la demanda del paciente, declinando a ese lugar, se aísla siendo él mismo el soporte del separador. De ese modo la transferencia es conducida de la demanda a la identificación. Pero el analista soporta un deseo que es una incógnita para el paciente, opera en sentido totalmente a la identificación, produciendo un franqueamiento de la misma.

Tal como venimos sosteniendo, la transferencia es un fenómeno en el que están incluidos juntamente el analizante y el analista. Se trata de un fenómeno esencial ligado al deseo que es falta. Decíamos además, que lo que se esconde detrás de la demanda movilizándola es ese deseo. Y el eje o punto común es el deseo del analista que se expresa como deseo de nada.

Freud dice que el analista será insertado en una de las series "psíquicas" que el paciente tiene ya formadas. Descubre que lo que se revive en la transferencia es la relación del sujeto con las figuras parentales, y especialmente la ambivalencia pulsional que caracteriza dicha relación. En este sentido Freud distingue dos transferencias: una positiva, otra negativa, una transferencia de sentimientos de ternura y otra de sentimientos hostiles. Se observará la similitud entre estos términos y los de componentes positivo y negativo del complejo de Edipo.

Esta extensión del concepto de transferencia, que hace de ésta un proceso que estructura el conjunto de la cura según el prototipo de los conflictos infantiles, conduce a Freud a establecer una noción nueva, la de neurosis de transferencia que atribuye, por lo general, a todos los síntomas de la enfermedad una nueva significación transferencial; se reemplaza la neurosis corriente por una neurosis de transferencia, de la cual el paciente puede ser curado mediante el trabajo terapéutico.

A manera de conclusión, la transferencia es el conjunto de reproducciones de los impulsos y de los fantasmas que deben ser develados y hechos conscientes a medida que progresa el análisis; lo característico es la sustitución de una persona anteriormente conocida por la persona del médico. Acerca de estas transferencias (obsérvese el plural) Freud indica que no son diferentes por naturaleza, tanto si se dirigen al analista como a alguna otra persona y, por otra parte, sólo pueden convertirse en aliados de la cura a condición de ser explicadas y destruídas una por una.

El objetivo de la cura en el proceso analítico consiste en una remodelación a través de la identificación al analista, asimismo el análisis reside en las modificaciones del Superyo del paciente que resulta de la identificación al analista siendo su acción como la de la hipnosis ya que el paciente aceptaría al analista de alguna manera como sustituto de su propio Superyo, sin embargo, como se sabe y se ha explicado, la especificidad del análisis está lejos de ser un tratamiento por sugestión.

Es cierto que el análisis utiliza la transferencia, pero su fin es disolverla por la misma interpretación de sus raíces inconscientes que son edípicas, por lo que el

analista buscará su propia destitución del Ideal del yo de su paciente, a través del análisis de la propia transferencia, por lo tanto, analizar la transferencia implica la resolución del conflicto edípico, que pierde posibilidad de transferencias posteriores liberando al analizante de su dependencia infantil respecto a la instancia del Ideal del yo.

Freud señala que el fenómeno de la transferencia es la prueba de que los adultos no han superado su dependencia infantil, y en ello se basa para que no se considere al psicoanalista como un educador o un modelo ideal para otros que puede crear hombres a su imagen, dice que esta no es la tarea del analista en la relación con el paciente, y que de hacerlo así, estaría repitiendo el error de los padres que trituran la independencia de su hijo bajo la influencia y reemplazaría una dependencia anterior por una nueva. Así es como se explica que es renunciando al poder que le confiere la transferencia como el psicoanalista puede cumplir con su tarea.

Desde esta perspectiva, podemos dar una aproximación freudiana al fenómeno de la relación pedagógica en el campo educativo. Sabemos hasta ahora que educación y tratamiento por sugestión pueden ser ubicados en la misma vertiente porque utilizan los mismos medios como es el de ocupar en la transferencia el lugar del Ideal del yo del sujeto, asimismo, el proceso educativo y la sugestión, se proponen los mismos fines: reforzar el Ideal del yo del sujeto, así como su yo. La expresión "sustituto del padre" utilizada por Freud cuando se refiere al educador, se justifica plenamente por lo que el medio más importante para el maestro es la transferencia.

Se ha señalado que la educación se orienta a la formación y refuerzo del Ideal del yo, sin embargo nos preguntamos cómo se ha de entender a Freud cuando afirma que el psicoanálisis es una pos-educación; esta definición se explica partiendo de que como el educador, el analista incita al paciente a superar el displacer utilizando para este fin la transferencia, sin embargo, el maestro apoyado en el narcisismo del educando, asegura la dominación de las pulsiones sexuales para lograr que su Ideal del yo logre conservarlas en el inconsciente.

En otras palabras, el educador se alía al Ideal del yo contra el Ello utilizando el placer-displacer narcisista para refrenar las pulsiones sexuales, mientras que el analista apoyado en el Ello en tanto los deseos reprimidos que no aspiran más que a manifestarse, confronta al narcisismo que se opone al levantamiento de la represión.

En conclusión, la educación se sitúa del lado del narcisismo, del ideal, de la ilusión, por lo que el educador no puede aspirar a deshacerse de su poder que emana de la transferencia, por el contrario, sólo tendría que asegurarse mediante el narcisismo y la educación imaginaria, las condiciones para que el niño se someta a su figura, así parece ser la relación pedagógica en la escuela primaria actual. ¿Cómo se implica el concepto de narcisismo para explicar la relación pedagógica?

3.2 Situación del maestro respecto al concepto psicoanalítico del narcisismo.

En *Introducción del narcisismo* (1914), Freud explica que el concepto de narcisismo se designa a la investidura libidinal del Yo en tanto que es tomado como objeto por la pulsión sexual. En la historia del desarrollo individual, el narcisismo correspondería a un estado intermedio entre el autoerotismo y la elección de objeto, y Freud lo llama narcisismo primario u originario.

La posterior investidura del objeto por la pulsión sexual es el resultado de un desplazamiento del Yo como objeto hacia un objeto exterior, pero sólo una parte de esa investidura es cedida a los objetos. Por otra parte, la libido puede separarse del objeto y retornar al Yo. En ese sentido, el objeto exterior y el Yo serían intercambiables.

Sin embargo, el narcisismo primario, es decir, la relación entre el Yo y la porción de libido que sigue permaneciendo afectada, padece modificaciones a lo largo del desarrollo; a la investidura primaria del Yo corresponde el sentimiento de omnipotencia del niño que se ve cuestionado por la experiencia vivida, por las comparaciones y las críticas de los padres y los maestros. Para remplazarlo, el sujeto formará un ideal por el cual intentará recobrar la perfección narcisística primera, así se esforzará en satisfacer

su narcisismo en tanto que Yo ideal, pero este ideal le implica cubrir la distancia con respecto a su Yo real.

Este ideal no hereda únicamente las perfecciones del Yo primitivo al que corresponde el Yo ideal, sino que se construye a partir de las críticas y exigencias de padres y maestros a lo cual corresponde el Ideal-del-yo. Según Millot, "mientras se cumple esta diferenciación en el interior del yo, surge la conciencia moral encargada de preservar al Yo-ideal y de apreciar la diferencia entre el Yo y el Ideal-del-yo".⁴³

Esto lleva a Freud a reconsiderar el mecanismo de la represión, ya no la concibe como el resultado de un conflicto entre las pulsiones sexuales y las de autoconservación, sino como el efecto de un conflicto entre la libido narcisista, es decir, la parte de la investidura de las pulsiones sexuales que se fijó originariamente sobre el Yo, y la libido objetal o aquella parte de investidura de las pulsiones sexuales que no tienen al Yo por objeto. La represión, "parte del yo; podríamos precisar: del respeto del yo por sí mismo";⁴⁴ por su ideal, el Yo reprime las representaciones incompatibles con él a fin de preservar la satisfacción narcisista.

En *Introducción al narcisismo*, Freud reafirma la necesidad de mantener una concepción dualista de las pulsiones. El dualismo pulsiones de autoconservación-pulsiones sexuales en la teoría analítica, Freud lo explica respecto al narcisismo, con la oposición proceso primario-proceso secundario.

La oposición libido del Yo-libido de objeto nos coloca frente a una fuerza única de la cual sólo sus fines pueden entrar en contradicción. Freud muestra a propósito del amor que el narcisismo saca provecho en ello: el objeto exterior es puesto simplemente en el lugar del Yo o del Ideal del yo.

La naturaleza del conflicto entre la libido del Yo y la libido objetal se esclarece si se asimila libido de objeto y amor. El mismo Freud nos lo dice, "se ama a lo que posee el

⁴³Millot, C. *Freud* ..., p. 106.

⁴⁴Freud, S. *Obras completas*. Ed. Amorrortu, vol. XIV, p. 90

mérito que falta al yo para alcanzar el ideal",⁴⁵ en cuyo caso el objeto viene a ocupar el lugar del Yo, en espejo, y la satisfacción sigue siendo narcisista, de manera que el término del amor es todavía el Yo.

Lo que se observaría entonces en la represión es el renunciamiento a un deseo por amor a una imagen de sí mismo, más conforme al anhelo de la instancia parental que el sujeto busca complacer, y en este sentido, el narcisismo sería otra manifestación transferencial.

Si, como enuncia Freud reiteradamente, el amor es uno de los principales móviles de la educación, ello se debe principalmente al hecho de que la relación pedagógica preserva la satisfacción narcisista. Sin embargo, Freud no renunció a la idea de que la represión es uno de los principales motores de la educación en tanto el juego de las pulsiones de autoconservación, es decir, las exigencias de satisfacción de las funciones vitales.

El niño, en desventaja ante el aumento de la tensión que provoca las necesidades no satisfechas, busca en el amor de los padres la seguridad ante este peligro. Aquí el amor no es solamente aquello que satisface el narcisismo, sino también aquello que preserva el desasosiego orgánico creado por la necesidad. El narcisismo y la presión de la necesidad pueden conjugarse para producir la represión del deseo que no está al servicio del Yo. Los deseos serán entonces sacrificados al amor propio en sentido amplio.

Las aportaciones del concepto de narcisismo a la explicación de la relación pedagógica se definen a partir de las transformaciones padecidas por el narcisismo primario hacia la constitución de un ideal que reemplaza al Yo primitivo como objeto de satisfacción. Las características de ese ideal las configuran, como se explicó, las críticas y exigencias de los padres y los maestros que le conferirán sus características. La formación de ese ideal constituirá después el modelo que el Yo se esforzará en

⁴⁵op. cit. p. 97.

realizar para la satisfacción de la libido narcisista. Así, la conciencia moral surgirá de la diferencia entre el Yo y su ideal.

Las posibilidades de influencia de las prácticas educativas del individuo se expresan aquí en su aspecto positivo y no ya únicamente negativo. Para el maestro ya no se trata sólo de coartar las tendencias molestas, sino de proponer al niño un modelo con cuya realización pueda satisfacerse. Tal parece que el maestro puede, al menos en este dominio, construir una relación pedagógica deseable.

Sin embargo, las precisiones posteriores de Freud respecto a la formación del Ideal-de-yo, muestran también aquí las limitaciones que en gran parte tiene el maestro; añade el papel que cumplen las pulsiones sexuales, con la forma de libido narcisista, en la formación del individuo. Las pulsiones del Yo no son las únicas fuerzas determinantes para el desarrollo. El narcisismo es un factor poderoso de evolución y está en el centro de la formación de lo que llamamos personalidad. Es igualmente un poderoso agente sojuzgador de las pulsiones sexuales parciales y constituye su parte negativa, que aparece en el análisis bajo la forma de la resistencia.

Según Milot, el descubrimiento del narcisismo desemboca en la teoría freudiana en la descripción de los diferentes tipos de identificación en los que se basa la formación del Yo y del Superyo por diferenciación con respecto al Eilo.

La formación del Yo se deriva de una primera identificación al padre previa a toda elección de objeto, esta identificación no es todavía de tipo narcisista, pero es fundadora del narcisismo. La libido narcisista que se constituye inicialmente, pasará a ser libido de objeto al separarse en parte de ese Yo nuclear, mientras que las identificaciones posteriores resultarán del retorno de la libido sobre el Yo, y la condición de ese retorno residirá en la asimilación por el Yo de los rasgos tomados, ya sea al objeto de amor, ya sea al rival en la relación amorosa.

Así, la constitución del Yo resulta de la historia de sus elecciones de objeto, debido a la propiedad de la libido narcisista de transformarse en libido objetal e inversamente.

Freud explica en términos de identificación los efectos estructurantes del complejo de Edipo y de la formación del Superyo. En el mejor de los casos, la investidura erótica de la madre por el niño es abandonada en provecho de una identificación al padre, rival de éste, identificación que viene a reforzar la primitiva y que había estado en el origen de la formación del Yo.

Esa identificación no sólo consiste en una asimilación, por el Yo del niño, de rasgos tomados del padre, sino que culmina en la formación de una instancia distinta del Yo: el Ideal del yo, a imagen del padre, ideal que supone un carácter imperativo, forzoso respecto al Yo y que Freud designa con el nombre de Superyo.

La función del narcisismo en el complejo de Edipo no sólo abarca la constitución del Ideal-del-yo, sino que juega un papel esencial en el abandono de la relación erótica con la madre, precisamente porque el niño es conducido a ello a través del complejo de castración, vale decir, por la inquietud de preservar su órgano fálico en el que se concentra su libido narcisista.

De este modo el psicoanálisis esclarece la conocida función de modelo o de ejemplo que desempeñan los padres y los maestros. Es por el juego de transformaciones de la libido de objeto y de la libido narcisista como el niño asimila los rasgos de las personas que le rodean apropiándose sus exigencias.

En el periodo de latencia, los profesores ocupan para el niño el lugar de sus padres y en particular del padre, así pues, los maestros recibirán los sentimientos que el niño experimentaba hacia el padre a la salida del complejo de Edipo. Millot dice que son los educadores quienes, "investidos de la relación afectiva primitivamente dirigida al padre, se beneficiarán con la influencia que éste ejercía sobre el niño y así podrán contribuir a la formación de su ideal-del yo".⁴⁶

En *Sobre la psicología del colegial* (1914), Freud señala que la adquisición de conocimientos depende estrechamente de la relación del alumno con sus profesores,

⁴⁶ op. cit. p. 114.

que reproduce el tipo de relación con el padre instaurada por el niño a la salida del periodo edípico: "en muchos, dice, el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros".⁴⁷

Así es como las técnicas pedagógicas de transmisión de conocimientos quedan relegadas a un segundo plano con respecto a la relación personal heredada por el complejo de Edipo. Freud explica en este texto que dicha herencia, que incluye aspectos positivos, tiene también sus inconvenientes, en tanto que los sentimientos de admiración y apego transferidos del padre al profesor, se acompañan también de hostilidad que en el pasado se dirigió al padre por dificultar la vida pulsional del niño. "De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración".⁴⁸

Los maestros heredan los restos de la situación edípica. En este texto Freud puntualiza sobre la importancia decisiva de la salida del complejo de Edipo para la continuación de la educación. La naturaleza y cualidad de los vínculos que un niño establece con las personas de su sexo y del sexo opuesto ya han sido fijadas en el curso de los seis primeros años de su vida; "a partir de entonces puede desarrollarlos y trasmudarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos".⁴⁹

Es por el complejo de Edipo, que lo esencial del proceso educativo se juega en la relación del niño con sus padres, y esto mismo limita el papel posterior de los maestros. "La suerte está hechada, ya no se trata sino de utilizar lo mejor posible el turno de dar las cartas, a saber, lo que llaman los dones del niño".⁵⁰ Las aportaciones del psicoanálisis al proceso educativo sólo le permiten al profesor medir los límites de su poder así como comprender y excusar las reacciones con que tropieza.

Las extremas exigencias por parte del profesor no son convenientes para el niño ya que al tratar de adecuarse a ellas se acentuarán las diferencias entre su Yo y un ideal

⁴⁷ Freud, S. *Obras completas*. Ed. Amorrotu, vol. XIII, p.248.

⁴⁸ *op. cit.* p. 248.

⁴⁹ *op. cit.* p.249.

⁵⁰ Millot, C. *Freud ...*, p.115.

inaccesible. El ideal del Yo que requiere la sublimación no puede obtenerla por la fuerza, y tan solo puede traer como consecuencia la represión y la neurosis.

Tal parece que el poder de los maestros sólo se manifiesta cuando es nocivo. En este sentido se deduce que Freud bien puede dirigirse al narcisismo del maestro al insistir en que no puede buscar satisfacer su propio ideal narcisista a través del niño al que tiene la tarea de educar. Busca refrenar al maestro en la pendiente de una identificación narcisista al niño. El fin que asigna Freud a la educación implicaría más bien una destitución de esta función del ideal.

Por otra parte, en *Introducción al narcisismo*, coloca en el Yo ideal de los padres al niño quien será investido por ellos de la tarea de realizar el ideal al que ellos mismos debieron renunciar; asimismo en el entorno educativo esta investidura narcisista resulta ser perjudicial cuando el niño ocupa un lugar en el deseo del maestro y de los padres, por lo que el alumno corre el riesgo de tomar un lugar alienante, ser amado como otro, no como él mismo.

Los padres y maestros no son, como se podría suponer, seres preocupados sólo por el exclusivo bien del niño. Sus deseos y su severidad se manifiestan con todo su peso en la práctica educativa que, como dice Freud, suele poseer el valor de una revancha sobre la sufrida en otro tiempo.

Es por la alienación del niño en el deseo de sus padres y maestros por lo que se explican las exigencias excesivas que el alumno hace suyas y por las que esfuerza por satisfacer los anhelos parentales.

En *Sobre la psicología del colegial*, Freud demuestra que el primer desprendimiento del niño con respecto al padre, es decir, su destitución del lugar del ideal, lo abre a la influencia de personas extrínsecas a la familia que podrán venir a ocupar el lugar dejado libre por la "caducidad" paterna. Indica, por otra parte, que el niño sólo puede llegar a ser adulto cuando ha llegado a desprenderse de todos los sustitutos del padre, lo que significa que nadie puede venir a ocupar, ya para él, el lugar del ideal, que nadie puede

ser idealizado por él, sin embargo este desprendimiento del padre y sus sustitutos corresponde a una caducidad de la función del ideal mismo.

Por lo tanto, para Freud la verdadera moral no consiste en promover un ideal elevado destinado a permanecer inaccesible o irrealizable, y que no conduce más que a una relación engañosa con uno mismo y con el otro. El ideal y la idealización de la realidad que él implica son generadores de ilusión e incluso del desconocimiento. Mueve al Yo a imaginarse mejor de lo que es o a exigir de sí más de lo que puede y en definitiva, dice Freud, a la hipocresía.

En este sentido, el proceso educativo a través de una relación pedagógica alienante y engañosa, puede culminar en la represión si se revela necesario para sostener la ilusión de la moralidad, es decir, finalmente puede terminar en neurosis.

En conclusión, la satisfacción narcisista descansa desde el inicio en ilusión; primero de la omnipotencia del Yo primitivo, y después sobre una imagen de perfección puramente imaginaria, el Yo ideal. El mismo Ideal-del-yo se elabora a partir de las cualidades prestadas al padre o a sus sustitutos, y resulta de una sobrestimación basada en la ilusión.

Freud exhorta a la educación a renunciar al apoyo de la ilusión y dejar sitio a la realidad, así es como se puede observar el deseo de que la educación cese de conferir la primacía del narcisismo. El ideal y el narcisismo deben ser situados de un mismo lado denominado por Freud como ilusión en oposición a lo que unas veces llama verdad y otras realidad, y que justamente, en ello se ha de basar la relación pedagógica.

El Ideal-del-yo que el evocador utiliza para afirmar su poder, es el resultado de la identificación primitiva al padre o al que ha cumplido su función; dicha identificación es reforzada en la etapa del complejo de Edipo y será el núcleo que enriquecerá las identificaciones posteriores con las personas que serán llevadas a ocupar el lugar del Ideal-del-yo, como pueden ser los maestros.

4. Hacia un maestro analítico. Algunas propuestas

La intención de estas líneas es analizar algunos aspectos que inciden en la formación de los maestros y en el deseo de serlo; aspectos que se constituyen desde la subjetividad y que actúan en lo educativo y en el ser mismo de la identidad magisterial. Esto significa postular la existencia de una realidad inconsciente dominada por la fuerza de la pulsión y del deseo, que opera de manera mucho más efectiva de lo que se reconoce y se admite.

Conviene preguntar: ¿por qué el fenómeno de la formación de los maestros lo vivimos de una manera tan apremiante? ¿qué depositamos en los maestros para que nos angustie tanto su buena formación? ¿por qué no se discute tanto la formación de otros profesionales?

El surgimiento de tales interrogantes es inevitable cuando el objeto de análisis es el magisterio normalista quien parece constituir el centro de los reproches de la sociedad en materia educativa. En efecto, alrededor del mismo se ha definido un deber magisterial altamente irracional que responde a representaciones sociales, a los deseos que los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente. "Puede decirse que ningún otro docente ha formulado su proyecto de vida profesional en una identidad semejante como la del normalismo que ha llegado a constituir un imaginario social cuyos significados son indiscutibles, no sólo para los mismos normalistas, sino para quienes fuera del gremio parecen comprender o intuir el significado afectivo de tal noción".⁵¹

Este imaginario interviene sin duda para que precisamente el lugar de la formación de maestros aparezca siempre como un lugar de frustración e insatisfacción y, a la vez como polo que atrae como un reto. Maestros, estudiantes, padres de familia y especialistas, coinciden en que la formación debe cambiar y, a pesar de ello, tras una serie de estudios y propuestas para transformarla, el problema sigue en pie.

⁵¹ Zuñiga, R. "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en Cero en Conducta. Año 8, No.33-34. México, 1993.

La hipótesis que aquí se plantea es que el fracaso de las reformas hechas a la educación parece responder a que el imaginario proyectado sobre la profesión magisterial y la educación escolarizada es de tal índole que ninguna medida que se pueda instrumentar será capaz de colmar la expectativa deseante puesta en ellos, ni formar al tipo de maestro que espera la sociedad. Además, aquello que se pretende transformar desde lo racional no coincide con aquello que los maestros y la sociedad están dispuestos a cambiar.

Por ello es conveniente averiguar qué está detrás de la demanda de mejores maestros, aquello que lo sustenta como problema y poner en palabras a qué remite lo que se enuncia como deficiencias en la formación de maestros. Es aquí donde las aportaciones del psicoanálisis permiten comprender mejor el tipo de problema que está en juego al esclarecer otras dimensiones del mismo.

Sin embargo, es preciso tener claro que el objeto del psicoanálisis y el de la pedagogía son distintos; el primero no busca educar, sólo intenta encontrar un sentido, en todo caso, permite comprender mejor aquello que ocurre en la relación pedagógica, pero el saber que busca y al que se refiere es otro muy distinto al de lo educativo, mientras que el saber que distingue al imaginario normalista, es alienante y alienador en cuya base se encuentran las creencias que el maestro tiene sobre su misión y que le hacen suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos a quienes son sus alumnos y a exigir que éstos renuncien a los propios. "En la enseñanza, el deseo de saber del alumno choca contra el deseo del maestro...de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno. Al mismo tiempo el maestro espera confusamente que el alumno le dé el saber que le falta, lo que lleva al alumno a defenderse como si corriese el riesgo de verse privado del producto de su trabajo (privación que se siente como amenaza de alienación)".⁵²

La alienación consiste en reducir el deseo a la demanda, así, el niño intenta conformarse a la demanda del otro y por ello busca presentarse con su imagen

⁵² Mannoni, M. *La educación imposible*. Siglo XXI. México, 1981. pp. 35-36.

narcisista en la relación pedagógica para asegurarse el amor del maestro, sin embargo esta imagen ideal lo aliena y lo lleva a sacrificar su deseo, por lo que es menester que el educador se desprenda de estos espejismos. No es suficiente el abstenerse de formular demandas, sino hacer un análisis personal con el fin de reducir en su funcionamiento psíquico la importancia de ese imaginario donde el deseo se aliena para que el niño pueda a su vez desprenderse de él.

El análisis para el maestro no sólo implica reducir el imaginario, sino reconocer que no se puede sino estar sometido para renunciar a toda ambición del dominio. Así se explica la proposición de Freud de que los maestros reciban una formación analítica, así como sus advertencias respecto al intento de modelar al niño en función de sus propios ideales.

El análisis es la vía para que el maestro se abstenga auténticamente de hacer pasar sobre el niño sus exigencias superfluas ya que éstas terminan por impedirle al niño la tarea de realizar sus ideales en tanto mostrarse al maestro como ese "Yo ideal" en donde él mismo se aliena. Siguiendo a Freud, el resorte principal de la educación es el amor, o sea que en la relación pedagógica la demanda de amor es del niño al maestro y para conquistarlo y conservarlo se presenta con una imagen engañosa de sí mismo como medio de satisfacer las exigencias y cuyo polo consiste en el ideal del Yo.

Se define, por lo tanto, la relación pedagógica como imaginaria, narcisista y alienante y se propone que su resolución radica en la verdad frente al niño, en la limitación de las exigencias educativas y con ello en el respeto al alumno. Estas proposiciones implican la reducción del imaginario del maestro por vía del análisis.

En esta dirección se precisan dos ideas: la primera en relación con la formación psicoanalítica del maestro y la segunda en la posibilidad de su análisis. En el contexto magisterial el psicoanálisis se encuentra desvinculado de la formación de los maestros. En los planes de estudio de las normales predominan las concepciones conductistas y cognoscitivas de la psicología, mismas que fundamentan las propuestas de reforma al plan y programas de estudio de la educación primaria, sin que exista la crítica desde el

psicoanálisis a este tipo de postura. Asimismo, las publicaciones psicoanalíticas se conciben para circular entre especialistas del campo, por lo tanto no hay materiales de divulgación que puedan permitir al maestro un conocimiento de lo que es el psicoanálisis que le permita entender, de otra manera, el desarrollo infantil y su actividad docente.

Esta situación provoca que el profesor se aleje de las propuestas del psicoanálisis que parece ser considerado como un discurso abstracto que poco tiene que ver con su problemática particular. La vinculación entre psicoanálisis y educación no radicaría en la formulación de una pedagogía analítica, sino en la posibilidad de una formación del maestro con una cultura de tipo psicoanalítica que implique un apoyo para confrontar los problemas de su actividad. Sin embargo, vincular al psicoanálisis con la educación no corresponde a los psicoanalistas que desarrollan su propio objeto, sino a los profesionales de la educación interesados en el psicoanálisis.

Es imperativo brindar espacios al psicoanálisis en la información psicológica que recibe el maestro, lo que implica elaborar materiales de divulgación superando las nociones cognoscitivas predominantes. Así mismo, se recomienda la organización de diversas actividades de difusión del psicoanálisis como pueden ser conferencias y seminarios encaminados al análisis de la relación pedagógica.

Estas proposiciones se circunscriben en el plano de la información con el propósito de que el maestro se acerque al psicoanálisis, y lo asuma como un nuevo discurso en tanto la falta de experiencia en análisis. Dicha experiencia no implica obligatoriedad alguna para el docente y, aún cuando puede ser considerada como la mejor opción, sabemos que la asistencia por parte de los psicoanalistas, no siempre está al alcance de los recursos económicos de los profesores.

Sin embargo, es posible abrir espacios a la reflexión de los docentes sobre la problemática subjetiva del ser maestro, favoreciendo a la elaboración de los aspectos que más los afectan en el ejercicio de su profesión, sobre todo, aquellos aspectos que pasan desapercibidos, pero que en el proceso grupal pueden revalorar.

Estos espacios se pueden concretar como "grupos de formación" donde los participantes puedan reescribir -hablando- su propia historia profesional y con ello, vivir la docencia de una manera menos angustiante, aceptando sus limitantes y, como hemos dicho, dejando de lado las fantasías implícitas en el quehacer docente, reducir su imaginario. La experiencia que se tiene en este tipo de trabajo es mínima, sin embargo, parece incidir en aspectos significativos de la formación del docente al acercarlo de una nueva manera a su quehacer y, probablemente interesándolo por conocer la literatura psicoanalítica y, de ser posible, por psicoanalizarse. No se pretende con esto dar una formación psicoanalítica a los maestros que participen en estos grupos, sino que los acerque al psicoanálisis.

El objetivo del grupo es la formación profesional de los participantes, aún cuando podría ejercer un efecto terapéutico, no es un grupo de este carácter, ni de análisis grupal, sólo alcanza a movilizar las resistencias y permitir el acceso a nuevos niveles de comprensión de su actividad profesional, sin embargo, es posible que el educador acceda a su deseo y distinguiendo éste del deseo del otro, pueda establecer un tipo de relación pedagógica diferente en la que no pretenda imponer al niño su deseo, pero tampoco se deje avasallar por el deseo del alumno.

Se espera que las consecuencias de este trabajo se reflejen en la cotidianidad del salón de clases en la medida en que los maestros tendrían nuevas posibilidades de sentirlo y entenderlo ya que al bajar sus pretensiones superyoicas, es posible que se desarrollen con más creatividad. Este tipo de trabajo no abarca la transformación de las prácticas de enseñanza, y suponemos que las posibilidades de desarrollarse en un ambiente institucional son limitadas.

Por otra parte la coordinación de un grupo de formación implicaría que estuviera a cargo de un psicoanalista o un profesor psicoanalizado que tenga la formación para la coordinación de grupos, de modo que pueda establecer el enfoque psicoanalítico y asegure, con ello, el acceso del docente a planos de su formación que él mismo desconoce.

CONCLUSIONES

En el marco de la pedagogía tradicional, la relación maestro-alumno se constituye a partir de diversas preconcepciones acerca de la infancia desde el egocentrismo del maestro; él es el verdadero centro de la actividad educativa tradicional, en cuyo contexto se predomina la vigilancia sobre la enseñanza. Así, el autoritarismo característico de esta escuela resulta un serio obstáculo para la consecución de los objetivos de la educación.

Por lo que al niño respecta, su curiosidad, espontaneidad y su vivacidad se subestiman y limitan, o bien el alumno se convence de que la postura más segura y adecuada es la obediencia, la falta de iniciativa o la adulación. En estas condiciones, no puede extrañar que la escuela primaria sea incapaz de ayudar al alumno en las dificultades que se le presentan fuera de ella.

Según las críticas que se han examinado, la escuela tradicional no sólo se despreocupa de la educación sino que en muchas ocasiones dificulta, en vez de facilitar lo que comúnmente se engloba bajo el nombre de "personalidad" y pone especial atención a lo que se suele llamar inteligencia. Por el contrario, la educación debe reforzar la integración entre todos los aspectos de la personalidad, precisamente por ser la integración la más frágil de las funciones psíquicas.

Aprendimos que las principales críticas a la escuela tradicional, señalan que los datos almacenados en la memoria del alumno suelen olvidarse o perderse una vez que pasa la situación de prueba o examen. El resultado es no sólo que el niño aprende en la escuela poca cosa, sino que es la misma escuela la que se encarga de desinteresar al alumno por el aprendizaje, el contexto escolar construye en él sólidas defensas y

resistencias respecto a la cultura, a causa de la infortunada experiencia que se ve obligado a hacer con ella. Es así como la relación pedagógica que se gesta en la escuela tradicional resulta no-educativa o antieducativa.

Los autores mencionados en el primer capítulo, y otros muchos que en él no tuvieron cabida, organizaron el primer movimiento amplio, coherente y unificado en dirección a una nueva escuela y distinta. Entre los avances conseguidos en este movimiento hay que destacar el énfasis puesto en la actividad del niño frente a la pasividad fomentada por la escuela tradicional, así como la preocupación por formar a todo el niño y no sólo su inteligencia.

Esta concepción de la educación, señala que las prácticas de enseñanza deben concretarse como un estímulo para el desarrollo del niño. Así, la relación pedagógica en el contexto de la Escuela Nueva se perfila hacia la autonomía de los alumnos para organizarse y tomar decisiones relevantes para su educación y su vida en la escuela. Sin embargo, la relación maestro-alumno propuesta por la Escuela Nueva, se define más por oposición a los errores de la escuela tradicional que por afirmación de una ideología propia y consistente, por más que esa ideología exista.

La propuesta de la Escuela Nueva, en tanto que resulta reactiva frente a la escuela tradicional, tiene mucho de idealista. Por cualquiera de los caminos transitados, esta perspectiva pedagógica llegó a la idealización absoluta del niño, se pensaba en él con muy pocas posibilidades de crecer, como si la eterna presencia de los niños en las escuelas hiciera de cada uno de ellos un ser para siempre.

La excesiva exclusividad en el niño, difícilmente permite a los maestros salirse del mundo infantil que es el que precisamente se trata de trascender. Se puede constatar a veces, a este respecto, la defensa de una atmósfera más infantilizada que infantil, de un ambiente artificial, que no da sino facilidades y que suprime sistemáticamente todo lo que exija esfuerzos por parte de los niños.

Por otra parte, la Escuela Nueva permite toda clase de interpretaciones y facilidades para quienes emplean los nuevos métodos, debido a la vaguedad de nociones como necesidades e intereses del niño.

Una pedagogía que no se interroga sobre el tipo de niño al que se pretende educar y las posibilidades de inserción a la cultura, es una pedagogía que olvida factores que son esenciales, pues el cambio social difícilmente será una consecuencia, como lo pretendía la Escuela Nueva, de los cambios en la escuela. Por otra parte, esta perspectiva llamada pedagógica propone cambios en la escuela con base en una aceptación implícita del sistema social y del sistema escolar, que perpetúa la relación maestro-alumno basada en la autoridad "natural" del adulto.

Desde la perspectiva antiautoritaria, las prácticas de enseñanza no reciben tanta atención como la comunicación y las actitudes en la relación maestro-alumno. Esta reflexión ha reforzado en nosotros el convencimiento de que el dilema con que nos enfrentamos es, en el campo pedagógico, el dilema de la libertad o la obediencia. En esta perspectiva se opta en forma absoluta por la libertad, de manera que si antes se esperaba prácticamente todo del maestro, muy poco del alumno y nada del grupo, ahora debe esperarse nada del maestro y prácticamente todo del niño y del grupo.

Como antes se mencionó, suprimir la figura del maestro comporta serios riesgos. Si el educador decide abstenerse o renunciar a toda guía, queda disponible el lugar para un cúmulo de difusas influencias no educativas.

Bajo esta perspectiva, el problema de la enseñanza es un problema estrechamente vinculado con la relación pedagógica. Así, lo psicológico y más concretamente, lo institucional psicológico se encuentran elevados a una primera categoría; se trata de cierto psicologismo con una falta de perspectiva sociológica que se pone de manifiesto con optimismo y que esconde una franca ilusión pedagógica al ignorar hasta qué punto la familia, las estructuras sociales y psíquicas determinan la relación pedagógica; de otra manera la escuela no sería parte de la sociedad y la cultura, sino causa primera.

La práctica antiautoritaria se concreta difusa si no se toman directamente en consideración los contenidos educativos y los sujetos de la relación pedagógica con referencia a las estructuras sociales y psíquicas que la determinan.

Se ha reconocido que el fenómeno de la relación pedagógica no puede ser explicado desde otros ámbitos disciplinarios en tanto que éste se transforma bajo la lógica de lo sociológico, histórico o psicológico que describen, pero no explican, el ideal pedagógico de la relación. Es precisamente esta extensión de principios o nociones conceptuales, lo que se procura evitar al introducir el punto de vista del psicoanálisis freudiano y poder construir una explicación del fenómeno de la relación pedagógica, desde ese otro lugar del saber.

El saber psicoanalítico pone al descubierto las estructuras de sostén relativas a la relación pedagógica, con ello advierte que con el uso de sus conceptos se puede explicar este fenómeno por la causa profunda que escapa a la conciencia de los implicados en dicha relación, de manera que el fenómeno pedagógico no se explica por las intenciones o motivaciones del maestro o del alumno, ni se explica al describir el tipo de interacciones que establecen con base en extensiones de nociones conceptuales de otros campos del saber.

Hemos aprendido que no hay pedagogía analítica en el sentido de que el maestro adopte frente al alumno una posición analítica, de tal manera que le sea posible evitar la represión o permitir su levantamiento. Asimismo que el psicoanálisis sólo interesa a la educación en el terreno del mismo psicoanálisis, es decir, a través del análisis del maestro y del niño. En el niño para levantar la represión; en el maestro, para no excederse en su papel y desprenderse del narcisismo, así como para evitar las dificultades que consisten en colocar al niño en el lugar de su Yo-ideal.

Por otra parte, del saber psicoanalítico se puede deducir cierta ética en la que la pedagogía podría basarse y que se relaciona con la desmitificación de la función del ideal, como engañoso y opuesto a una aprehensión de la realidad. Se trata de un amor

por la verdad que implique el valor de aprehender la realidad, tanto psíquica como exterior.

Asimismo, se espera que con base en las aportaciones del saber psicoanalítico, se promueva una relación pedagógica real, accesible y verdadera, de manera que mueva al Yo de los sujetos implicados al conocimiento por la verdad para evitar que se imaginen ser mejor de lo que son.

Por último, se proponen algunos espacios para la reflexión de los docentes sobre la problemática subjetiva del ser maestro, con el objeto de facilitar a la elaboración de los aspectos que más los afectan en el ejercicio de su profesión y acceder a su deseo diferenciado, de modo que pueda establecer un tipo de relación pedagógica diferente en la que no pretenda imponer al niño su deseo, pero tampoco se imponga el del alumno.

Este tipo de propuestas ocupan en nuestra investigación ciertos obstáculos y abren, al mismo tiempo, otras interrogantes no resueltas aquí: Hemos dicho que la vinculación entre psicoanálisis y educación no corresponde a los psicoanalistas que desarrollan su propio objeto, sino a los profesionales de la educación interesados en el psicoanálisis. Sin embargo, hemos observado que el interés de estos profesionales por el psicoanálisis radica en su difusión con cierta visión culturalista que se propone agotar la explicación educativa de la relación maestro-alumno, con base en un discurso abstracto que poco dice a los docentes en tanto el uso de nociones y conceptos poco accesibles a la comprensión de los maestros. El problema radica en que los profesionales interesados en el psicoanálisis, desde esta visión culturalista, serán quienes enseñen a los docentes su saber teórico con pocas posibilidades de que los maestros articulen su práctica docente con este saber, quizá es un problema de método, de cómo acceder a la elaboración de los aspectos que más afectan a la profesión de enseñar sin enseñar psicoanálisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Costa, J. A propósito de la Escuela Activa. Siglo XXI. México, 1974.
- Costa, J. Patricio Redondo y la técnica Freinet. Setentas. México, 1981.
- Château, J. (dir). Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica. México, 1974.
- Dolto, F. La causa de los niños. Paidós. México, 1991.
- Dolto, F. Psiconálisis y pediatría. Siglo XXI. México, 1991.
- Escobar, M. "La transferencia" en La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan. Dirigida por Néstor A. Braunstein. Siglo XXI. México, 1983.
- Freinet, C. Técnicas Freinet de la escuela Moderna. Siglo XXI. México, 1973.
- Freinet, C. Por una escuela del pueblo. Fontanella, Barcelona, 1972.
- Freinet, C. La educación por el trabajo. FCE. México, 1974.
- Freinet, E. ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño? Laia, Barcelona, 1972.
- Freud, S. El porvenir de una ilusión. Vol. XXI. 1927. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.
- Freud, S. El interés por el psicoanálisis. Vol. XXIII. 1913. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.
- Freud, S. Estudios sobre la histeria. Vol. II. 1893-1895. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.
- Freud, S. Tres ensayos de teoría sexual. Vol. VII. 1905. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.
- Freud, S. El esclarecimiento sexual del niño. Vol. IX. 1907. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.
- Freud, S. Análisis terminable e interminable. Vol. XXIII. 1937. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Freud, S. Interpretación de los sueños. Vol. IV. 1899-1900. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Freud, S. Psicología de las masas y análisis del Yo. Vol. XVIII. 1921. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Freud, S. Introducción al narcisismo. Vol. XIV. 1914. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Freud, S. Sobre la psicología del colegial. Vol. XIII. 1914. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Freud, S. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. Vol. XII. 1912. Vol. XII. 1912. Obras completas en Editorial Amorrortu. México, 1984.

Gerber, D. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en Cuadernos de Formación Docente. Núm. 15. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. UNAM. México, 1981.

Herbert, E. L. y otros: Pedagogía y psicología de los grupos. Nova Terra. Barcelona, 1973.

Jenny Diner Friedman. "Psicoanálisis y educación" en Cuadernos de formación docente. Freud a 50 años de su muerte. No.29-30, diciembre, 1989. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Acatlán. UNAM. México, 1989.

Kohl, H. Autoritarismo y libertad en la enseñanza. De. Barcelona. España, 1974.

Lobrot, M. Pedagogía institucional Humanitas. Buenos Aires, 1974.

Lobrot, M. Teoría de la Educación. Fontanella. Barcelona, 1972.

Mannoni, M. La educación imposible. Siglo XXI. México, 1979.

Mendel G. y Vogt CH. El manifiesto de la Educación. Siglo XXI. Madrid, 1975.

Mendel, G. "El sociopsicoanálisis institucional" en Guattari, F., R. Lovrau y otros, La intervención institucional. México. Folios Ediciones, 1981.

Mendel, G. La descolonización del niño. Ariel. Barcelona, 1974.

Mendel, G. La rebelión contra el padre. Península. Barcelona, 1971.

Mendel, G. La crisis de generaciones. Península. Barcelona, 1972.

Millot, C. Freud. Antipedagogo. Paidós, México, 1993.

Nasio, J. "El inconsciente, la transferencia y la interpretación del psicoanalista: un punto de vista" en La interpretación psicoanalítica. Coloquios de la Fundación 5, volumen a cargo de Néstor A. Braunstein. Ed. Trillas. México 1988.

Nasio, J. Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis. Ed. Gedisa. Barcelona, 1996.

Neill, A. S. Maestros problemas. Edit. Mexicanos Unidos. México.

Neill, A. S. Summerhill. F.C.E. México, 1974.

Neill, A. S. Hablando sobre Summerhill. Edit. Mexicanos Unidos. México, 1973.

Neill, A. S. Padres problema y los problemas de los padres. Edit. Mexicanos Unidos. México, 1975.

Orvañanos, T. "Demanda y transferencia" en La interpretación psicoanalítica. Coloquios de la Fundación 5, volumen a cargo de Néstor A. Braunstein. Ed. Trillas. México 1988.

Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y Alternativas. Ed. Laia, México, 1989.

Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Psique, Buenos Aires, 1972.

Piaget, J. Seis estudios de Psicología. Seix Barral, Barcelona, 1967.

Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Ariel, Barcelona, 1973.

Piaget, J. A donde va la educación. Teide, Barcelona, 1974.

Piveteau, J. "Enseñar ¿vocación o martirio?" en El sujeto de la Educación, varios autores. Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1984.

Remedi, E. (otros). "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa" en Cuadernos de formación docente. Freud a 50 años de su muerte. No.29-30, diciembre, 1989. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Acatlán. UNAM. México, 1989.

Reyes, R. "La subjetividad del docente y el grupo de formación" en Cero en Conducta. Año 3, Núm. 13-14. México, 1988.

Rogers C. R. Psicoterapia centrada en el cliente. Paidós. Buenos Aires, 1972.

Rogers C. R. Psicoterapia y relaciones humanas. Alfaquara. Madrid, 1971.

Rogers C. R. El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires, 1972.

Rogers C. R. Libertad y creatividad en la educación., Paidós. Buenos Aires, 1975.

Rousseau J.J. Emilio. SEP-UNAM. México, 1981.

Snyders, G. Historia de la Pedagogía, dirigida por Debesse, M. y Mialaret, G., Oikos-Tau, Barcelona, 1974, tomo II.

Vásquez A. y F. Oury. Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XXI. México, 1974.

Vásquez A. y F. Oury "Posibilidades educativas de la clase cooperativa" en Pedagogía: ¿educación o condicionamiento? Siglo XXI. México, 1974.

Vásquez A. y F. Oury "Algunos problemas de grupos en práctica psiquiátrica y pedagógica" en varios. Pedagogía: ¿educación o condicionamiento? Siglo XXI. México, 1974.

Zúñiga, R. "Deseos, imaginario y formación de maestros" en Cero en Conducta. Año 5, Núm. 20. México, 1990.

Zúñiga, R. "El deseo, fuente de la búsqueda del saber y el saber como fuente del placer" en Cero en Conducta. Año 6, Núm. 23-24, México, 1991.

Zúñiga, R. "El imaginario normalista" en Cero en Conducta. Año 8, Núm. 33-34, México, 1993.

Zuñiga, Rosa Ma. "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en Cero en Conducta. Año 8, No.33-34. México, 1993.

Antología para el curso de Actualización sobre Metodologías de la Enseñanza. U.P.N. 1995.

J. Laplanche, J.B. Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. De. Labor. Barcelona, 1983.

Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Programa para la modernización Educativa 1989-1994. Separata de Educación Básica.