

63
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES IZTACALA**

APORTACIONES DEL PSICOLOGO AL
CAMPO EDUCATIVO
(REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
NICOLAS JUAREZ GARDUÑO

Los Reyes Iztacala, Méx., septiembre de 1993

TESIS CON
FALLA LE OR.GEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

CARATULA
AGRADECIMIENTOS
DEDICATORIA
INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I DATOS GENERALES

CAPITULO II PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: EXPOSICIÓN TEÓRICA (ANTECEDENTES)

1 EDUCACIÓN	
CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN.....	9
DOS CONCEPCIONES DEL NIÑO Y EL DESARROLLO.....	22
2 PSICOLOGÍA y PSICOANÁLISIS	25
LA CIENTIFICIDAD DE UNA TEORÍA PSICOLÓGICA.....	27
PSICOLOGÍA ACADÉMICA VS. PSICOANÁLISIS: el objeto de la psicología.....	29
3 PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	37
LA TEORÍA CONDUCTUAL.....	38
LA TEORÍA PSICOGENÉTICA: El sustento que falta: Winnicott y Ginnot.....	40
TEORÍAS COGNOSCITIVISTAS.....	45
VIGOTSKY.....	45
HENRI WALLON.....	47
OTRAS APROXIMACIONES.....	48
LAS APORTACIONES PSICOANALÍTICAS COMO SUSTENTO DE LA PSICOLOGÍA ACADÉMICA.....	50
4 PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN	53
EL PENSAMIENTO DE FREUD SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA APORTACIÓN DEL PSICOANÁLISIS.....	53
¿ES POSIBLE UN REPLANTEAMIENTO DE LO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA?.....	60
UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA PARA LA DEFINICIÓN DE LO EDUCATIVO.....	63
LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN SUMMERHILL.....	65
LA FUNCIÓN DE LA IDENTIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA SUGESTIÓN.....	67
SOBRE EL NARCISISMO.....	69
ORIGEN DEL CONCEPTO Y TIPOS DE NARCISISMO.....	70
OBJETIVIDAD Y NARCISISMO BENIGNO.....	73
DE QUÉ SE ENAMORA NARCISO Y QUE MUERE DE ÉL.....	75
EL DRAMA DEL NIÑO DOTADO: TRASTORNO NARCISISTA.....	77
LA DEPRESIÓN NARCISISTA Y EL ENCUENTRO CON EL MUNDO INTERIOR.....	79
EL SENTIMIENTO DE SÍ: CORTESÍA O AUTOENGAÑO.....	81
NARCISISMO BENIGNO Y NARCISISMO SANO.....	81
EL PAPEL DE LA MADRE EN EL DESARROLLO DE UN NARCISISMO SANO.....	82
EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA REPETICIÓN DE LA TRAGEDIA NARCISISTA.....	83
5 OBSERVACIONES FINALES	86

CAPITULO III
RESUMEN DE ACTIVIDADES Y ANALISIS CRITICO

1 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN (DGEPI).....	101
PARTE I.....	101
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	101
1.-EL PROGRAMA COEEBA Y EL PROYECTO 05.4.....	102
2.-EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO.....	103
3.-EL PROYECTO 05.4 INTRODUCCIÓN DE LA COMPUTACIÓN ELECTRÓNICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (COEEBA).....	104
2 PRODUCTOS Y RESULTADOS:.....	105
1) DESCRIPCIÓN DE "ACTIVIDADES HASTA ANTES DE LA INSERCIÓN DEL PSICÓLOGO Y QUE CONTINUARON DESARROLLÁNDOSE A PARTIR DE SU INCORPORACIÓN".....	107
• CAPACITACIÓN.....	107
• TRABAJO ADMINISTRATIVO.....	108
• ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CAPACITACIÓN.....	108
• SUPERVISIÓN A ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA.....	109
VALORACIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES:.....	109
2) DESCRIPCIÓN DE "ACTIVIDADES DESARROLLADAS A PARTIR DEL MOMENTO DE LA INSERCIÓN DEL PSICÓLOGO ".....	114
• DISEÑO CURRICULAR: ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA UN CURSO II.....	114
VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD REALIZADA.....	116
• ANÁLISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES.....	118
• ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA.....	118
1.-ELABORACION DE UN GUION PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO COMPUTACIONAL.....	118
2.-MANUAL PARA LA INSTALACIÓN ELÉCTRICA DE AULAS DIDÁCTICAS.....	120
3.-ELABORACION DE UN FORMATO CON SU GUÍA PARA EL ANALISIS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES (PCE).....	120
• LINEAMIENTOS QUE NORMAN LA ACTIVIDAD DE LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA.....	122
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA.....	122
• ANÁLISIS TÉCNICO DE PROGRAMAS Y JUEGOS EDUCATIVOS DE ORIGEN COMERCIAL, Y ELABORACIÓN DE DICTAMEN PARA SU APROBACIÓN Y ADQUISICIÓN.....	124
CONSIDERACIONES FINALES DE TRABAJO REALIZADO EN EL DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	125
DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN (UPN).....	130
PARTE II.....	130
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.....	130
• DOCENCIA:.....	131
• INVESTIGACIÓN:.....	131

• DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN:.....	132
• ALGUNOS PORMENORES DE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA	133
ACTIVIDADES REALIZADAS	134
• Asesoría y Docencia (UPN).....	135
1 VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES DE LA ACTIVIDAD DE DOCENCIA Y ASESORÍA	136
• Diseño curricular.....	141
2 VALORACIÓN DEL TRABAJO CURRICULAR	142
• Elaboración de una propuesta de proyecto de Atención Psicológica a docentes en servicio del nivel básico, presentado como propuesta de Extensión Universitaria y Servicios a la comunidad universitaria; Su relación con el proyecto de investigación.	146
3 VALORACIÓN DEL CAMBIO DE ACTITUD CON RESPECTO A LAS IDEAS QUE SUSTENTABA EL PROYECTO "ATENCIÓN PSICOLÓGICA":EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN	149

CAPITULO IV CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

♦ CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	165
--	-----

CAPITULO V PRODUCTOS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS (DOCUMENTOS)

PARTE I

1 DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION ACADEMICA.

♦ DISEÑO CURRICULAR: COEEBA-SEP	174
♦ PRIMER AVANCE	182
♦ PROGRAMA DE TRABAJO	184
♦ ELABORACION DE UN MARCO REFERENCIAL PARA EL ANALISIS DE PCE.....	191
♦ FORMATO PARA ANALISIS DE PCE (MUESTRA).....	207
♦ ANALISIS DE SOFTWARE Y VIDEOS EDUCATIVOS DE ORIGEN COMERCIAL.	
♦ SELECCION: PAQUETE "SEIDI"	208
♦ ANALISIS Y DICTAMEN SOBRE EL SISTEMA DE VIDEO EDUCATIVO "SOCRATES", DE ORIGEN COMERCIAL	212
♦ ANALISIS Y DICTAMEN DEL JUEGO EDUCATIVO "LITTLE TALKIN SCHOLAR"	214
♦ ELABORACION DE MATERIAL DIDACTICO:	
♦ PRESENTACION DE PANTALLAS DE UN PCE (MUESTRA).....	216
♦ LINEAMIENTOS DE NORMA PARA ESCUELAS INCORPORADAS.....	217

PARTE II

2 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

♦ DISEÑO CURRICULAR: UPN.	
♦ PROYECTO DE TRABAJO PARA EL DISEÑO DE UNA MAESTRIA	222
♦ DIFUSION Y EXTENSION UNIVERSITARIA.	
♦ PROYECTO DE ATENCION PSICOLÓGICA A DOCENTES.....	231
♦ PROYECTO DE INVESTIGACION..	
♦ RELACION PSICOANÁLISIS-EDUCACION: POSIBILIDAD DE APLICACION AL CAMPO EDUCATIVO	235

CAPITULO VI ANEXOS

I ORGANIGRAMAS

♦ DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA. PAGINA.....	243
♦ ORGANIGRAMA DEL PROGRAMA COEEBA-SEP. PAGINA.....	244
♦ ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD UPN 094. PAGINA.....	245

II CONSTANCIAS INSTITUCIONALES

♦ DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA	246
♦ UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	247

VII

BIBLIOGRAFIA

♦	248
---------	-----

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es un "Reporte de Trabajo Profesional" que describe los productos y el trabajo realizado durante casi dos años en dos espacios institucionales: en primer lugar, el Departamento de Capacitación y Superación Académica de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria; y, en segundo, el Área de Psicopedagogía de la Unidad Centro de la Universidad Pedagógica Nacional. En cada espacio se desarrollaron funciones de investigación, prevención y planeación, desarrollo y, de algún modo funciones de rehabilitación a partir del Proyecto de Atención Psicológica a Docentes (UPN), aunque ésto último se encuentra reportado hasta la fase inicial (como proyecto).

Para poder realizar la valoración de los productos y el trabajo realizado, fue necesario observarlos retrospectivamente a partir de dos plataformas: por un lado, la experiencia y por el otro, una revisión teórica del área en la que se desarrolló el trabajo del psicólogo, es decir, la educación. Esta segunda plataforma, a partir de la cual realizamos el análisis, permitió generar un distanciamiento teórico necesario para observar aspectos que difícilmente pueden notarse en un anecdótico. Como decía Marx, 'la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia'. Esta idea fue rectora del ímpetu con el que hicimos la revisión teórica, pues fue motivo de la búsqueda de esas causas profundas que pudieran explicar no sólo el trabajo realizado, sino sobre todo que nos permitieran plantear nuevas y diferentes concepciones respecto del problema fundamental de la educación. Las observaciones finales presentadas al final de la exposición teórica, así como las conclusiones y consideraciones finales del capítulo presentado como Análisis Crítico y Resumen de Actividades, constituyen una valoración que apunta al trabajo particular que aquí se describe, y específicamente, hacia los aspectos en que puede incidir el psicólogo dentro de la investigación aplicada en el campo de la educación y la instrucción, sobre todo en lo que respecta a las aplicaciones profilácticas de un saber psicológico (sobre todo del psicoanalítico) sobre el rumbo y definición de las prácticas educativas.

Por la extensión del capítulo II de este reporte el presente trabajo rebasa los límites de un reporte de trabajo profesional y se constituye en un espacio para la reflexión de múltiples afirmaciones en torno de lo psicológico y su vínculo con lo educativo; se constituye en un espacio donde se debaten diversas ideas y teorías. Al principio se definió como prioritario definir el campo desde el cual el psicólogo reporta su práctica técnica, pero la dificultad enfrentada llevó a incluir en tal apartado teórico diferentes perspectivas que por su naturaleza exigieron cierta amplitud y profundidad, sobre todo en lo que toca a diversas perspectivas en psicoanálisis.

Creemos que es en este último sentido en que mejor puede inscribirse este reporte, pues no pretende apuntalar o cuidar la imagen del trabajo realizado, sino demostrar que hay aspectos psicológicos y sociales que no han recibido la suficiente atención por parte de psicólogos y educadores, y que ello depende justamente de la concepción de hombre y desarrollo, así como de la concepción de sociedad que se halle en cada concepción de lo educativo. Por ejemplo; en la parte teórica se recupera una vieja esperanza, abandonada por algunos psicoanalistas, la que el Freud joven depositaba en la modificación de las prácticas educativas con un sentido preventivo de los desórdenes psíquicos, y esto se refleja en el desarrollo de un proyecto de atención psicológica a docentes (UPN). Por otro lado, parte importante del trabajo realizado ha tenido entre sus propósitos el recuperar esa actitud profundamente creyente de las posibilidades del ser

humano, hacer presencia dentro de esos aspectos descuidados: es el caso también del proyecto de Atención Psicológica a Docentes (UPN), o la investigación dentro de los espacios de Capacitación y Superación Académica, así como el diseño de experiencias educativas donde se propone otro tipo de relación maestro-alumno (UPN) recuperando las nociones de desarrollo y aprendizaje de Piaget, que, sin hacer a un lado el aspecto social del aprendizaje, pone en el centro de la práctica educativa la atención y el respeto por el niño. Es cierto que el trabajo realizado es perfectible y como tal no puede ser muestra, pero se constituye en intento por recuperar el aspecto intelectual y creativo del psicólogo dentro de espacios institucionales, lo cual puede valorarse al cotejar que el trabajo realizado antes de la inserción del psicólogo carecía del énfasis puesto en el tipo de actividades descritas en este reporte, lo que lo hace, en ese sentido, propositivo.

Para dar cuenta del trabajo realizado y del sentido de éste, se presenta primero un capítulo destinado a revisar las nociones y concepciones de lo educativo desde diferentes perspectivas. La revisión de éste capítulo se eligió con el argumento de que no puede analizarse una "práctica técnica", en este caso la psicología, en función solamente de problemas disciplinarios, sino que ello depende de considerar el "encargo social", las necesidades y desarrollo de la disciplina psicológica y de los problemas particulares que se dan al interior del campo educativo. Dentro de éste mismo subcapítulo se presenta posteriormente un apartado que desarrolla con cierta amplitud el problema de la cientificidad de la psicología y del psicoanálisis. No presentamos un apartado para la psicología educativa, en su lugar presentamos un apartado destinado a dar cuenta de las concepciones de lo psicológico y de cómo las diferentes psicologías pretenden asumir los problemas que plantea la educación. Quizá el apartado más desarrollado, así como el más amplio, fue el destinado a la relación Psicoanálisis y Educación, y esto se debe precisamente a que el estudio teórico, así como la experiencia dentro del campo educativo, nos ha llevado a considerar a la práctica psicoanalítica y al saber psicoanalítico como la parte de la psicología que más puede aportar tanto al estudio y comprensión de los problemas psicológicos como a las inquietudes que subyacen al trabajo que aquí se reporta. Otra razón de tal extensión, fué la creencia de que el psicoanálisis puede comportarse como la infraestructura de la psicología, si bien no es la psicología misma. Este último apartado de la exposición teórica inicia con las concepciones educativas de Freud y las diferentes concepciones sobre la aplicación del psicoanálisis a la educación desde diferentes posturas psicoanalíticas, hasta una revisión de los límites de la práctica psicológica en relación con un punto de vista sociológico. Uno de los ejes rectores de este apartado fue la consideración del "narcisismo" como el fenómeno psicológico más importante observado por diferentes teóricos (Millot, Aichorn, Miller, Mahler, Winnicott) en las relaciones educativas dentro y fuera de la escuela; conocimiento que, de no ser visto, puede llevar al abuso por parte del educador (padre o maestro), para someter a sus ideales los deseos de los niños.

El tercer capítulo está destinado al resumen de las actividades realizadas y al análisis crítico. Este último se desarrolla al terminar la descripción de cada actividad, pues se creyó que era la única forma de poder apuntalar la valoración particular de los productos realizados. Cuando se creyó conveniente se desarrolló un análisis general de las actividades realizadas en cada espacio institucional.

El capítulo cuarto comprende las conclusiones y las consideraciones finales a que lleva el análisis crítico, no obstante, este apartado está íntimamente ligado con las observaciones finales de la exposición teórica, por lo que deben considerarse, para la lectura de éste reporte, como dos elementos en un mismo. Las conclusiones de la exposición teórica son parte integral de las conclusiones del reporte, pues al momento de hacer la revisión bibliográfica se tomó en cuenta toda la experiencia acumulada en esos dos años de trabajo reportado (lo cual es casi imposible no hacerlo), por lo que la misma teoría se estaba nutriendo de la experiencia. De hecho cada parte teórica hace referencia a múltiples elementos de la experiencia como elementos empíricos que refuerzan las afirmaciones teóricas o que incluso la replican o cuestionan.

Muchas de las afirmaciones que aquí se presentan son nuevas hipótesis y no representan conocimientos acabados, ni pretenden constituirse como la única perspectiva posible, pero otras afirmaciones constituyen verdaderas convicciones que sólo necesitan encontrar canales para su exposición y enriquecimiento. Cada afirmación es presentada y calificada como provisional o definitiva en su momento dentro del reporte, sin embargo estamos conscientes que el conocimiento mismo no puede ser definitivo y que en ese sentido todo conocimiento tiende a su construcción permanente a partir de nuevas

reformulaciones. Cabe mencionar aquí, que lo aquí señalado no representa necesariamente acuerdos con los asesores de este trabajo, lo cual fue no sólo enriquecedor debido a la diversidad de juicios, sino que obligó a una revisión mayor, y a que las afirmaciones fueran planteadas al final con más prudencia, sosteniendo que mucho de lo aquí dicho tiene que ser motivo de nuevas investigaciones.

La relevancia del trabajo está precisamente en que sugiere nuevas aproximaciones al problema de la relación Psicoanálisis y Educación y la base de esas sugerencias es un intento de reformulación sobre la concepción de lo educativo, que tiene como referencias a diferentes posturas dentro del psicoanálisis, sobre todo en lo que a desarrollo infantil se refiere. También hicimos sugerencias referentes a optimizar la actividad laboral que desarrollan los psicólogos dentro del área en la que se realizó el trabajo reportado y ello se presentó en el apartado destinado al resumen y análisis crítico y puede encontrarse en cada actividad descrita. En el aspecto teórico hemos hecho el intento de aportar un nuevo concepto al campo de la psicoterapia: "la restitución de carencia", lo cual no es exclusivamente original, se nutre de diversas informaciones que en el curso de la investigación tocan algunos autores aunque sin reparar en el énfasis y el enfoque puesto en este concepto desarrollado aquí. Aún a pesar de considerar a este concepto como una aportación o propuesta conceptual al campo explicativo de la psicoterapia, sabemos que le debemos mucho a los autores y que nuestras investigaciones futuras serán criterios que definan la pertinencia de tal aportación y si es o no original.

Finalmente se presenta un capítulo para presentar los productos de las actividades realizadas y otro para los organigramas y las constancias institucionales. Si el lector quiere leer los documentos puede remitirse a ellos si lo requiere para contrastar el resumen y el análisis crítico con los resultados y productos.

DATOS GENERALES

AUTOR:	NICOLÁS JUAREZ GARDUÑO
Nº DE CUENTA:	8455516-8
GENERACIÓN:	1984-1987
ASESOR-DICTAMINADOR:	LIC. JUAN SALINAS OROZCO
ASESOR: VOCAL	LIC. DAVID CAMPOS GARCIA
ASESOR: SECRETARIO	LIC. IRMA HERRERA OBREGON
TIPO DE TRABAJO:	REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL
TÍTULO DEL TRABAJO:	APORTACIONES DEL PSICÓLOGO AL CAMPO EDUCATIVO
AÑO:	1993

CAPITULO II

ANTECEDENTES

PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN: EXPOSICIÓN TEÓRICA

1 EDUCACIÓN

CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

La educación es, sin lugar a duda, un proceso exclusivamente humano. Para analizar las particularidades de ese proceso revisaremos primero las definiciones más corrientes. El diccionario de las Ciencias de la Educación nos dice:

"La educación es por tanto, una <realidad histórica> (no <natural>) producida por el hombre y vinculada a su contexto socio cultural. Así se explica la enorme riqueza semántica del concepto y la dificultad para sintetizarla...El análisis etimológico pone de manifiesto que educación proviene, fonética y morfológicamente, de *educare* (<conducir>, <guiar>, <orientar>); pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de *educere* (<hacer salir>, <extraer>, <dar a luz>), lo que ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo <directivo> o de intervención, ajustado a la versión semántica de *educare*; b) un modelo de <extracción>, o desarrollo, referido a la versión de *educere*. Actualmente puede conceptualizarse un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas instancias, resolviendo que *la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento)*."¹

Más adelante en el mismo diccionario observamos lo siguiente:

"La educación asegura...la supervivencia individual (se adquieren patrones conductuales de adaptación) y grupal o colectiva...*Es, fundamentalmente, proceso de aprendizaje*, que se justifica en la indeterminación biológica del hombre, al carecer de respuestas adecuadas a las situaciones vitales con que se encuentra (en el animal los patrones de conducta le son proporcionados por su estructura biológica)..."

De esta primera aproximación observamos varias ideas, la primera: que la educación es algo (una realidad) que produce el hombre en un contexto socio cultural. Podríamos decir que es una realidad que produce el hombre para sí, para su sobrevivencia, sin que hasta ahora se sobreponga la idea de conducción "educare". Si atendiéramos la segunda acepción de "educere", es decir, de extraer o hacer salir, veríamos sobre todo una visión filosófica del hombre, por ejemplo: surgiría la idea de un hombre cuya naturaleza es buena, es decir, el hombre trae consigo aquello por lo cual se lucha, aquello por lo cual el hombre aspira, o sea, una predisposición para la civilización y el raciocinio, esto sería así porque la referencia de "dar a luz" nos da una idea de algo que se ha formado antes de que tenga lugar la intervención, ese algo que se llama educación sólo hace el papel de partero. Esta forma de interpretar la acepción de "educere" es un intento simplista de caracterización, pero nos permite observar que en todo ello hay una profunda creencia en la naturaleza del hombre, aunque desde otro ángulo esa naturaleza podría ser considerada como "mala y perversa". En el primer caso (educare) sólo hallamos una débil referencia filosófica, pero es posible derivar, de dicha definición, una idea de hombre, como algo incompleto o que nace imperfecto, o cuyas características más peculiares (de pequeño) hay que modificar, o sea un hombre al cual hay que conducir, guiar y orientar, por lo tanto es un individuo incompleto que carece de algo, eso que llamamos conocimiento, moral, valores, conducta, en fin aquello que puede dar la educación y que es necesario para la sobrevivencia individual y colectiva.

La idea de que la educación puede ser definida eclécticamente, que tenga que ser caracterizada por ambas posiciones (guiar, extraer) pareciera no muy convincente y quizá es la solución más acertada. Si observemos el concepto de educación que se deja ver en el segundo apartado que citamos de este diccionario,

con lo cual el diccionario parece tomar una posición, veremos lo siguiente: "Es (la educación) fundamentalmente proceso de aprendizaje que se justifica en la indeterminación biológica..." para asegurar la sobrevivencia individual y colectiva. De esto derivamos lo siguiente: El hombre carece un equipo biológico y de instintos (indeterminación biológica) que le puedan permitir la supervivencia y por supuesto también de respuestas apropiadas para ella y por supuesto para relacionarse entre sí, y de esto no hay ninguna duda si consideramos al individuo aislado. Ahora, inquiriendo sobre lo anterior, ¿cómo es posible entonces pensar en un perfeccionamiento (intervención) de algo que no se trae?. Parece que con esto queda descartada la concepción de educación en su sentido de "extraer" y con ella toda posibilidad ecléctica. Aquí, además, hay que hacer un paréntesis pues aceptar del todo ésta afirmación quiere decir que estamos participando del desdén sobre el comportamiento del lactante y del niño pequeño. Es cierto que el hombre aislado por sí mismo no podría sobrevivir al embate de la naturaleza y que el hombre necesita de "otros" antes de decidir sobre su "independencia" (y esto es ciertamente relativo) y antes de adquirir modelos de sobrevivencia individual, pero aceptar totalmente que <el hombre nace en la indeterminación biológica para la sobrevivencia> no hace sino ubicarnos en un punto de vista que desdeña los muchos actos del niño en su condición de invalidez, los que justamente le permiten llamar la atención de los adultos que le cuidan o le abandonan. Alice Miller, siguiendo a Margaret Mahler está de acuerdo en que la supuesta malignidad del narcisismo infantil (actitud asocial) es solamente pensable merced a la ceguera con que se asiste a la observación y comprensión del niño, puesto que ese narcisismo tiene una función justamente en el sentido de la sobrevivencia: <ningún niño que no se sienta el centro de su universo podría sobrevivir y construir la idea de un "yo">. Pero esto es un paréntesis que recuperaremos más adelante, aquí solamente señalaremos otra posibilidad ecléctica en el sentido de que el niño requiere, por su condición de "invalidez", por un lado, la atención y el cuidado así como el aprendizaje de un lenguaje y su consecuente simbología, y por el otro, de un reconocimiento de lo que preexiste biológicamente con finalidades de sobrevivencia. También es posible pensar en una predisposición biológica (lo que se extrae) para el desarrollo de ciertas habilidades adquiridas socialmente (conducir), y lo podemos pensar de otra manera, es decir, un ambiente emocional y físico con carencias y limitaciones puede inhibir la posibilidad de desarrollar ciertas potencialidades inherentes a la naturaleza del hombre, pero que esas potencialidades sólo son posibles en la medida que hay una intervención social con determinadas características. Parece ser que podemos quedar más confundidos si nos quedamos solamente con estas definiciones de diccionario especializado, que, aunque precisa en lo general, no da cuenta de otras aproximaciones en lo particular. Será conveniente, por lo tanto, buscar en otras definiciones de educación algo que nos de luz sobre qué es la educación o si el concepto depende de la idea de hombre que subyace en su concepción de la práctica educativa.

También encontramos la definición siguiente:

"La educación es un proceso por medio del cual se transmite información aprendida; *es un fenómeno en el que se establece una relación de enseñanza-aprendizaje*, es decir, ante una situación concreta se produce un cambio en el comportamiento de un individuo."(Rueda, Quiroz, Hernández, 1980)²

Sin duda que el hombre necesita de ciertas informaciones para sobrevivir y adquirir comportamientos. Esta definición la podemos ubicar, con fines prácticos solamente, en la primera idea de "educare". En ella se toma como proceso y como fenómeno a la educación. Como proceso donde lo esencial es la transmisión de información en una relación de enseñanza-aprendizaje, y como fenómeno, como intervención, en el que se transmite información para producir un cambio de comportamiento. En esta segunda aproximación se incluye un nuevo elemento el "cambio de comportamiento", es decir, no basta, para hablar de aprendizaje o educación, con que esa información se transmita, sino que es preciso observar una modificación en la conducta del que recibe la información. En este caso podemos ubicar a esta definición dentro del esquema utilizado anteriormente, en la posición de "educare" como intervención, puesto que al parecer se ubica a un hombre imperfecto al cual se le modifica (conduce) su comportamiento en una relación de enseñanza-aprendizaje vía la información transmitida.

Las primeras definiciones de educación nos daban predicativos como "conducir", "orientar", "intervenir", "perfeccionar", "hacer salir", "dar a luz", lo cual nos dejaba una idea de procesos o de

fenómenos, pero ahora encontramos una referencia a la educación como instrumento. Estos mismos autores nos dicen que *"la educación es un instrumento por medio del cual la sociedad socializa a sus integrantes"*. cumple a la vez una *"función ideológica en tanto difunde una visión ideológica comprometida con una clase social dominante"*, en este sentido *su función es de justificadora de la estructura social*. Ellos entienden que la educación participa también en la definición de objetivos que pretenden la formación de individuos críticos que promueven el cambio, pero un cambio que podría darse en dos sentidos: uno reformista y otro revolucionario. En este sentido creen que la educación institucionalizada (en tanto que la educación puede darse tanto en situaciones informales y espontáneas, como en formales y estructuradas) se compromete con el cambio del primer tipo y que *"...la educación es un fenómeno condicionado a otros factores sociales, como la infraestructura económica y la coyuntura política del momento"*³. En este sentido la escuela "se convierte en el medio de transmisión de valores, conocimientos e ideología, los cuales determinan comportamientos que *hacen que el individuo se avoque a la función que ha de desempeñar en la sociedad.*"⁴

La educación es importante en un sentido genérico porque tiende a asegurar la sobrevivencia, pero en un sentido muy particular, se constituye como un instrumento de control social. Ahora la idea de educación como instrumento de socialización y la escuela como medio de transmisión nos remite a pensar en la primera definición que nos decía que la educación es una realidad "histórica" ligada al contexto socio cultural. Desde esta perspectiva podemos decir que las finalidades educativas cambian con el tipo de sociedad que le requiere. La educación, desde esta postura, sería socializante, en tanto procura intervenir para que el individuo se "avoque a la función que ha de desempeñar en la sociedad". Estos autores nos dicen que la educación tiene también como función ser justificadora de la sociedad y lo es en la medida que se avoca a la transmisión de una ideología y una serie de valores relacionados con el tipo de sociedad en la que ésta le demanda esa función. En este sentido, no es aventurado decir que la educación se encarga de producir un tipo de individuo particular para una sociedad particular y que para ello dispone de situaciones que lo preparan para aceptar normas de relación social y con ellas restricciones y leyes. Pero en tanto la educación es una realidad social e histórica entonces las leyes y normas que se transmiten varían con el tipo de sociedad que le cobija; mientras una sociedad prohíbe el uso de plantas psicotrópicas, otra las tolera en cierta medida; mientras una sociedad prohíbe el adulterio otra permite el harén; mientras una sociedad pone límites a la acumulación de capital otra la estimula. La sociedad utiliza a la educación como instrumento de orientación y conducción. En este sentido, logra justificar a una sociedad porque trasmite, como decíamos al principio, una visión filosófico-ideológica de hombre, o sea trasmite valores y conocimientos que se sustentan en un orden social determinado. La educación es un proceso que se observa en distintos espacios tales como la escuela, la familia, la iglesia, etc., lo cierto es que es en la escuela, "mediante la justificación de que transmite el discurso oficial sobre la ciencia", donde "...los contenidos son transmitidos con una carga de certeza sobre la realidad, por medio de un discurso consciente y una visión justa del mundo encarnada por el maestro"⁵, por lo que la escuela se ha constituido en el espacio oficial por excelencia para proveer la visión del mundo que demanda la sociedad.

Aún cuando varían las concepciones del hombre de sociedad a sociedad, es decir, aún cuando el tipo de características del hombre que se forma depende de la cultura y la sociedad en que se educa a un individuo, la educación se constituye en un sentido más universal como medio de socialización del sujeto⁶. El terreno de lo pedagógico se erige como el espacio en el que se discuten las formas en que se conseguirá de mejor forma el fin perseguido. Al respecto, encontramos en un texto de Remedi lo siguiente:

"El basamento moral de todo planteamiento pedagógico tiene su razón de ser en lo que se considera fin esencial de la educación: contribuir a que se constituya en ser social y moral, el ser irracional, egoísta y asocial que hay en cada individuo. Para lograr este propósito, se postula que la educación actúe sobre la naturaleza del sujeto para dirigirla a para oponerse a ella mediante prohibiciones y restricciones necesarias;

3 Ibid. p 296

4 Ibid p 297

5 Remedi, Castañeda, Aristi, Lendesman, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente" Documentos DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1989, p.22 y 23

6 Algo que podemos señalar desde aquí es que el sujeto tiene la capacidad de maleabilidad para ser conducido por diferentes modelos de desarrollo.

proporcionando al mismo tiempo, valores, normas y orientaciones que le permitan al sujeto adquirir los elementos fundamentales de la moralidad colectiva.⁷

Para conseguir esto, según Durkheim, sólo es posible "en el espíritu de disciplina, en la pertenencia al grupo y en la autonomía de la voluntad"⁸. Con esto encontramos referencia al proceso de internalización de normas y valores, proceso sin el cual el individuo no podría ser sometido sino por la fuerza. Los autores citados anteriormente aclaran al respecto:

"Estos elementos de la moral apropiables mediante la educación, constituyen fuerzas, disposiciones o sentimientos que están en la base de toda vida moral. No son arbitrarios y no pueden ser considerados como resultado de una violencia ejercida por la sociedad sobre el individuo; pues aunque las normas son exteriores al mismo, tienen autoridad sobre él en la medida que son internalizadas, al ser reconocidas como superiores y al conjugarse con fuerzas interiores y con sus inclinaciones."

Aunque la violencia física ha sido reconocida en gran parte de los procesos educativos, sobre todo el familiar, ante el in-sometimiento de una parte del individuo a las exigencias de la educación, es cierto que gracias a la disciplina la educación ha conseguido alcanzar muchos de sus fines, lo cual, siguiendo a Foucault⁹, podría considerarse un tipo sutil de sometimiento y por tanto de violencia. No siempre la disciplina se presenta como restricciones o prohibiciones rígidas e inflexibles, pero aún así es posible precisar un tipo de sometimiento físico. En la escuela podemos observar esto en el esfuerzo físico a que son sometidos los niños durante la formación escolar o en la espera y los turnos escolares para todas las actividades que allí se desarrollan incluyendo el aseo y el control de esfínteres (por turnos). Pero el problema de si es o no violencia se justifica si consideramos que el individuo ha internalizado las normas y por tanto les atribuye un grado de autoridad con la cual el profesa (que es lo que ha dicho Remedi), en este sentido estaríamos hablando de un auto-sometimiento, de una autocensura, es decir, de un tipo específico de "autonomía" (bien de autocontrol), es decir, otra idea sostenida por el discurso pedagógico; la autonomía y la autoconducción (Ibid p 18). Según estos autores "alcanzar el bien individual o común y reconocer la verdad, implica, no obstante, renuncia, sacrificio y relaciones personales, pero al prometer el bien superior, la educación está en capacidad de ofrecer además, el resarcimiento en el futuro de este sometimiento impuesto por la ley"¹⁰.

Desde esta concepción que nos otorga Remedi, no interesa si la educación extrae o dirige, lo esencial es que se ubica como un proceso que ha venido operando sobre la naturaleza del sujeto, sea para "oponerse a ella o para dirigirla". En el fondo se reconoce la finalidad educativa de ir contra la naturaleza irracional y asocial para producir un ser moral y social. Este proceso, siguiendo a Durkheim, se consigue mediante la disciplina y los valores que prometen un resarcimiento al sacrificio que implica la aceptación de la oposición a su propia naturaleza, de allí que la autonomía sea bien socorrida por la educación. Desde esta perspectiva, la educación precisa de restricciones que implican sacrificios soportados merced a cierta promesa de resarcimiento por bienes supremos (lo cual implica una ilusión de índole narcisista), que son los valores, pilares que sostienen la posibilidad de un sometimiento sutil sin violencia "física".

El proceso educativo al implicar la apropiación e internalización de valores y pautas de comportamiento, refiere un proceso de desarrollo y otro de aprendizaje, si no idénticos si implicados, en esto parecen coincidir algunas posturas que definen lo educativo aunque cambia el concepto en tanto que algunas teorías podrían buscar una continuidad entre el aprendizaje humano y el animal. Al respecto citaremos un fragmento de lo que dice Vigotsky:

"Un simio puede aprender cantidad de cosas mediante el entrenamiento, utilizando sus capacidades mentales y mecánicas, pero nunca podrá aumentar su inteligencia, es decir, no se le podrá enseñar a *resolver de*

7 Remedi, Castañeda, Aristi, Landasman, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente" Documentos DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1989, p.16

8 Citado por Remedi, *Ibidem*

9 Ver Vigilar y Castigar. M. Foucault. p. 175. Ed. Siglo XXI. La disciplina supone un poder suspicaz, modesto, procedimientos menores. "El éxito del poder disciplinario se debe sin duda a procedimientos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen". Además hay condiciones específicas a la escuela: la obligatoriedad y la evaluación; todo lo que se hace está siendo evaluado.

10 Remedi, Castañeda, Aristi, Landasman, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente" Documentos DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1989, p.18

modo independiente problemas que excedan su capacidad. Por ello, los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; *el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual* de aquellos que les rodean^{11, 12}.

Encontramos en esta afirmación una referencia clara al proceso educativo como proceso esencialmente social y humano donde los niños acceden a la vida intelectual del adulto, y entonces quedaría deslindado el concepto de aprendizaje de otros conceptos como adiestramiento o entrenamiento, resaltándose nuevamente el concepto de socialización. Esto lo observamos en la idea de que *el aprendizaje es un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual del adulto.* Pero hay dos elementos que son dignos de enfatizarse: la referencia a *la solución independiente de problemas* que demandan el desarrollo de capacidades nuevas, y *la internalización de las interacciones* del niño con el mundo externo y en particular el lenguaje del adulto, o sea, del conocimiento del mundo externo a partir de una apropiación específica en la interacción adulto-niño. Esta internalización y esa variedad en la solución de problemas harían la diferencia con los procesos animales de un simio. Angel Riviere comenta:

"La razón es evidente: el desarrollo de las funciones superiores exigiría, como ya hemos comentado, la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es aprendizaje..." "la humanización se realiza en contextos interactivos que *gulan, planifican, regulan, comienzan, terminan, etc.*, las conductas del niño. Son agentes del desarrollo..." "Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con *la ayuda, colaboración o guía de otra (s) persona (s)* le llama Vygotsky nivel de desarrollo potencial, diferenciándolo del nivel de desarrollo actual, que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo, sin la guía y ayuda de otras personas".¹³

Si la educación es un proceso que diferencia al hombre del animal y si además a ese proceso le llamamos humanización, en el sentido de que es el proceso mediante el cual el niño va accediendo al mundo de la civilización y si ello implica interacciones espontáneas o estructuradas que modifican el curso del desarrollo, podemos derivar de ello una visión filosófica de hombre y de educación que privilegian la esencia social del hombre. Este hombre es un sujeto activo, es decir, un sujeto que actúa sobre su objeto de conocimiento para conocerlo, pero que a su vez es motivado por elementos sociales de interacción (guía, colaboración, ayuda, etc.). Si no fuera porque Vygotsky introduce el elemento de la resolución independiente de problemas, pensaríamos que su concepción de educación podría ubicarse dentro del grupo de los que consideran que el hombre es un ser cuyo desarrollo es la suma de aprendizajes y por lo tanto el desarrollo sólo consiste en estimular o agregar una serie de conocimientos y habilidades al ser educado, visión que se asemejaría más a las posturas asociacionistas y empiristas como el conductismo.

Esta idea de humanización y educación también la encontramos en otras posturas psicológicas como la referencia de Ana Freud cuando dice que el objetivo más general de la educación es "hacer del niño un hombre que no se diferencie del mundo adulto que lo rodea":

"De este modo también queda sentado el punto de partida de la educación: obra dondequiera el niño difiere del adulto, es decir, en la modalidad infantil. Por ende, nuestra contestación al requerimiento de definir la educación en la temprana infancia, tiene esta factura: la educación lucha contra la modalidad del niño, o sea - según suele decir el adulto-, contra sus malos modales".¹⁴

Como la imagen del adulto cambia con la época histórica y con la cultura, y de eso ya hemos hablado anteriormente, podemos afirmar, desde esta postura, que las prácticas educativas son definidas por la concepción de lo que sea más conveniente para el modo de vida del adulto (de una sociedad particular), lo que no cambia de todos modos el postulado original de hacer parecer el niño al adulto, es decir, al ideal de madurez que se ha formado el hombre de sí mismo en una sociedad particular. Vygotsky también nos dijo

11 Vygotsky, Lev. "El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores". Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 136. La cursiva es nuestra.

12 En esto contrasta la afirmación de Freud de que las pulsiones son "los genuinos motores de los progresos que han llevado al sistema nervioso (cuya productividad es infinita) a su actual nivel de desarrollo". Freud, S. "Pulsiones y destinos de pulsión (1915)", Editorial Amorrortu. Obras Completas. Tomo XVII, Buenos Aires, 1973, pág. 116

13 Riviere Angel. "Infancia y aprendizaje", No 27-28 Madrid, 1984 p.51-52

14 Freud, Ana. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós, México, 1983., p. 33

que aprendizaje era el proceso mediante el cual los niños acceden al mundo intelectual de los adultos, mientras que Ana Freud nos refuerza la idea al subrayar que la educación obra dondequiera el niño difiere del

A la anterior definición del fin de la educación (que nos dio Remedi) *contribuir a que se constituya en ser social y moral, el ser irracional, egoísta y asocial que hay en cada individuo*, y que se asemeja bastante a las definiciones de Ana Freud y Vygotsky, les falta incluir y explicarnos la repulsión que el adulto siente por las actividades hedonistas del ser infantil destinatario directo del proceso educativo. A la internalización de las normas morales y patrones de comportamiento debería también añadirse la carga de amnesia implicada en ese proceso de internalización y desarrollada a lo largo del penoso proceso de sometimiento de los rasgos egoístas, lo cual repara en su momento en un egoísmo inconsciente de parte de los educadores (padres o maestros) contra la modalidad infantil. Falta incluir la explicación psicológica de lo que implica el proceso de educar. Algo que no han dicho las posturas citadas anteriormente es que el proceso educativo implica la renuncia a la aceptación (conciente) de algunos sentimientos; en el afán de conseguir un determinado tipo de personalidad se niega y se rechaza otra realidad que es la de los sentimientos infantiles primarios. Alice Miller nos ofrece, en este sentido, una perspectiva distinta del carácter egoísta del niño, veamos lo que dice: « Nuestro desprecio por el <egoísta> empieza muy tempranamente. Un niño que satisfaga los deseos inconscientes de sus progenitores será un <buen> niño; pero si se niega a hacerlo siempre y tiene deseos propios que vayan en contra de los de sus padres, será calificado de egoísta y desconsiderado. La mayoría de las veces, los padres no piensan que están utilizando al niño para que satisfaga *sus propios deseos* (egoístas), sino que están firmemente convencidos de tener que educarlo porque es deber suyo ayudarlo en el proceso de <socialización>»¹⁵. Lo más importante de éste hecho revelado por Miller son los efectos producidos por "éste tipo" de educación. Ana Freud nos ilustra un poco:

"La renuncia impuesta al niño de las experiencias placenteras derivada de sus tendencias instintivas infantiles, tiene dos significativas consecuencias para su evolución anímica. Por un lado, a su turno implacablemente dirige contra todo el mundo exterior las exigencias cuyo imperio soportó, y tórnase para siempre intolerante contra quienes no cumplan cuanto él ha debido cumplir y siguen permitiéndose el placer de alguna de aquellas fuentes. La indignación moral ostenta en tales ocasiones denuncia -según nuestro punto de vista -el esfuerzo que hubo de imponerse para lograr pleno dominio sobre su vida instintiva infantil" (Ana Freud, 1976., p. 44)

Vemos entonces que la supuesta "autonomía", en el sentido de la internalización de normas y valores, no refleja como resultado ningún proceso sutil y nada violento, sino por el contrario, es un proceso doloroso que deja huellas y cambia una modalidad egoísta por otra, con fuerzas quizá superiores a las que se dirigió originalmente la restricción y la renuncia. Alice Miller cree que esas prácticas pedagógicas desconocen el papel del narcisismo primario en el niño (fase simbiótica) y que por lo tanto el resultado no es un ser con autonomía y sentimientos de altruismo "auténticos", sino un ser temeroso y resentido.

En esta aproximación de Alice Miller encontramos un concepto de hombre distinto al que veníamos estudiando, en ésta nueva aproximación se reconocen las funciones de esas características egocéntricas y asociales a que hace alusión la pedagogía tradicional y no sólo se les juzga en función de parámetros moralizadores, ni siquiera tiene el mismo sentido que para Ana Freud, pues ésta no ve otra posibilidad en la construcción de la estructura psíquica del individuo. Efectivamente el niño tiene una maleabilidad para ser educado en diferentes sentidos y esto es debido justamente a la incapacidad biológica del infante para poder sobrevivir sin el cuidado y ayuda de los adultos, lo que lo lleva a proceder por la vía con que el mundo adulto le encamina y le fuerza. Este es precisamente el aspecto de que se aprovecha cualquier tendencia educativa.

"Si un niño así educado no quiere perder el amor de sus padres (¿y qué niño podría darse semejante lujo?), aprenderá muy pronto a <compartir>, <dar>, <hacer sacrificios> y <renunciar> mucho antes de que sea realmente posible hablar de compartir o renunciar en forma pura y auténtica. Un niño que haya sido amamantado por espacio de nueve meses se negará a seguir tomando el pecho y no hará falta educarlo previamente para que <renuncie> al seno materno. Un niño al que le hayan permitido ser <egoísta>, <codicioso> y <asocial> el tiempo necesario, llegará a sentir el mismo una *alegría espontánea al dar y compartir*: un niño que haya sido

<educado> en función de las necesidades de sus padres quizá nunca llegue a vivir esta alegría, aunque dé y comparta cosas de manera ejemplar y con plena conciencia de sus deberes, y padezca porque los demás no sean tan <buenos> como él mismo. Los adultos así educados intentarán <inculcar> este <altruismo> a sus propios hijos lo más rápidamente posible, cosa muy fácil cuando se trata de niños dotados. Pero ¡a qué precio! La palabra <egoísmo> pierde su univocidad si se le mira con más detenimiento. Algo parecido ocurre con el <respeto a los demás>, que a menudo suele negárselo a la gente <egocéntrica>. Si una madre es capaz de respetarse a sí misma y a su hijo desde el primer día de vida de éste, nunca necesitará inculcarle <respeto> al niño, quien no tendrá más remedio que tomarse en serio a sí mismo y a los demás seres humanos. Pero una madre que, en su momento, no fue tomada en serio ni reconocida por su propia madre, intentará procurarse respeto con ayuda de la educación.¹⁶

Piaget también nos habla del respeto por la conducta voluntaria del niño y de evitar conseguir metas educativas por medio de la coacción. De hecho se refiere a la descentración del niño a partir de actividades donde éste tiene la necesidad de relacionarse en grupo con otros niños, lo cual le permitirá adquirir de manera "interna" y espontánea la autonomía y la voluntad. Con estas últimas referencias podríamos corroborar el sentido de la etimología "educere", veamos esta apreciación también en una cita de Arroyo:

"En la cooperación del niño con otros niños, en el trabajo de pequeños grupos, cuando se enfrentan a un problema común que hay que resolver, cuando trabajan para un fin colectivo, cuando discuten entre ellos, etc., se está promoviendo una descentración por parte del niño, es decir, intenta reconocer que hay otras formas de pensar y de ver las cosas diferentes a la suya con las que tiene que coordinarse en torno a algo que realiza de manera autónoma y voluntaria. Compartir, prestar, colaborar de manera autónoma, son conductas a las que el niño puede acceder voluntariamente, si surgen de su interés y de una necesidad interna, lo cual puede darse en un ambiente de respeto y no de coacción, en un marco de igualdad entre niños y adultos y entre los mismos niños, en donde no surjan relaciones de "poder" del adulto sobre los niños a través de imposiciones arbitrarias o sanciones."¹⁷

Volvamos a la perspectiva de Miller en la que hallamos también una referencia especial al papel de la madre en el desarrollo y educación del niño, pero no una madre sojuzgante, ni una educación inhibitoria y restrictiva, o coaccionadora sino un espejo (Winnicott) de las propias necesidades del niño. Miller cree profundamente en el narcisismo sano del niño pequeño¹⁸ y considera que es vital para su desarrollo posterior. En este sentido su postura estaría orientada bajo el signo de la connotación semántica de "educere" al igual que Piaget, en el sentido de permitirle ser voluntaria y espontáneamente <hacer salir>, pero más que eso nos da una explicación del porqué los padres (y educadores) repiten la ciclicidad del proceso educativo basado en la prohibición y el sacrificio, es decir, nos expone en forma clara el papel del <amor> (condicional) puesto en juego en la relación educativa y de los trágicos destinos de ese mecanismo (estas premisas se recuperan y desarrollan más adelante).

La postura analítica de Ana Freud respecto de la educación presenta una direccionalidad opuesta a la de Miller en tanto ésta última psicoanalista cree en un ritmo de crecimiento respetado hasta en sus facetas más críticas, por ejemplo: Miller cree que es importante permitirle al niño vivir sus sentimientos de ira, de celos y terquedad, puesto que la "conciencia de sí" se hace de toda la emocionalidad y no sólo de unos cuantos sentimientos aceptados y tolerados socialmente. Además "al recortar lo vivo y espontáneo" se produce, en las personas educadas en la negación de los sentimientos, un "vaciamiento, un empobrecimiento, una matanza parcial de posibilidades"¹⁹. Uno de los problemas derivados de la adaptación del niño sería precisamente la formación de un "falso yo" que no le sirve al individuo sino para vivir en la idea de la grandiosidad²⁰ y en la depresión que resulta de cada vez que ese narcisismo es cuestionado en la confrontación con la realidad. Miller, siguiendo a Margaret Mahler (1972), considera que de no estar rechazados todos esos

16 A. Miller, Obra citada, pag. 8 y 9.

17 Arroyo, M., Et. Al, El enfoque psicogenético en la educación preescolar. Programa de educación preescolar. Libro 1 Secretaría de Educación Pública. DGEP, 1981, En: Planificación de las actividades docentes. Antología. UPN, México, 1988. pág. 7

18 Ver apartado sobre el narcisismo en este mismo trabajo.

19 Ibid. p.24

20 Como imagen de sí mismo que se constituye como resarcimiento al sacrificio impuesto por la educación

sentimientos entonces el sujeto podría conseguir una *sana autoconciencia*, entendida ésta como "la *incuestionable seguridad de que los sentimientos y deseos experimentados pertenecen al propio Yo*".

"Esta seguridad no es reflejada, dice Miller, sino que está allí, como el pulso, que pasa inadvertido mientras no se altere. En esta vía de acceso, no reflejada y evidente, hacia sus propios deseos y sentimientos, encuentra el ser humano su asidero y su *autoestima*. Allí le estará permitido vivir sus sentimientos, estar triste, desesperado o falto de ayuda, sin temor a crear inseguridad en la madre introyectada. Le será lícito tener miedo al verse amenazado o ser malo cuando no pueda satisfacer sus deseos. Sabrá no sólo qué no quiere, sino también qué quiere, y podrá expresarlo sin que le importe ser amado u odiado por ello."²¹

El psicólogo Ginnot Haim refuerza ésta idea diciendo que el adulto debe aceptar los sentimientos de los niños, aquellos que consideramos "buenos" o "malos", porque de ello depende que el niño se forme una autoimagen fuerte, de que conozca sus propias fuerzas. Según Ginnot en todo ello participa el adulto, porque es él quien puede hacerle ver al niño sus propias capacidades especiales (o nunca señalarlas porque ello es conveniencia de los intereses inconscientes de los padres). Según Ginnot el educador no debe juzgar o valorar los actos y productos del niño, porque ello contribuye a generar una relación de dependencia intelectual y afectiva entre niño y adulto. Lo que le es lícito a un educador es, según Ginnot, hacer una descripción apreciativa de lo que el niño hace o de los acontecimientos, esto le llevará al niño a que aprenda a apreciar sus propios actos y sus realizaciones en función de lo que contienen y no valorarlas en términos de bueno o malo. Un niño educado así tiene la posibilidad de no caer derrotado ante sus fracasos, pues de ellos sólo recuperará conclusiones en términos de "es conveniente" o no lo es, o en términos de a "esto le falta algo" o "le sobra algo" y podrá tomar decisiones más a menudo y sin riesgo -como lo dice Miller- de sentirse amado u odiado por ello. "La mejor protección a largo plazo, dice Ginnot, contra la crítica destructiva es una autoimagen fuerte. El chico que piensa bien de él mismo se recobrará con mucha más rapidez de un ataque que aquel que está lleno de dudas y que se odia a sí mismo"²².

Lo fundamental de estas perspectivas es que son teorías opuestas a la observación de que lo educativo ha sido prohibir, sojuzgar e inhibir y que no puede observarse de otra manera. En el fondo existe otra diferencia fundamental, que es la creencia en otro concepto de hombre, de lo egoísta, lo irracional y lo asocial. Como hemos visto con Miller la práctica educativa tradicional no ha hecho otra cosa que regirse por una sola acepción de lo asocial y lo egocéntrico como formas repulsivas de comportamiento y no se les ha valorado desde sus funciones psicológicas más elementales como el caso del "narcisismo sano", la formación de una "autoconciencia sana", y un "Yo verdadero". Bajo esta perspectiva hay una creencia profunda en las posibilidades del niño, en su naturaleza y en que requiere de un apoyo especial de parte del adulto, un afecto incondicional. Detrás de éstas perspectivas se halla un concepto de niño como un conjunto de posibilidades y necesidades que requieren ser satisfechas y no como una masa aforme que requiere ser forzada a adquirir atributos superficiales y externos. Las perspectivas que conciben a la educación como el medio o instrumento para constituir al niño en ser humano, en ser social, racional y moral, descuidan el hecho de que el niño necesita también ser considerado en su aspecto biológico, en tanto ser biológico-social requiere que se respeten y encausen sus ritmos vitales y no que se luche contra ellos. Es cierto que el niño dejado a la deriva no podría constituirse en ser social, y un ejemplo es el caso de Victor De Laveiron conocido como "el niño cimarrón" quien fue hallado en la selva en el período de la adolescencia y a quien no se le observó predisposición a la adaptación humana (en los términos en que lo mencionó Vygotsky) ya que había sobrevivido en aislamiento. No queda la menor duda que el ser humano necesita de otro ser humano para constituirse en tal. Algunos de los problemas que hallamos están justamente en la confusión existente entre el concepto de fin educativo y el método usado para conseguir el fin, y además en indagar qué se considera como "ser social" y en el como se llega a ello. Si por social entendemos a un ser con una autoconciencia sana capaz de objetividad (sentir a otro y de ponerse en el punto de vista del otro), cuyas actitudes de cooperación y respeto nacen de necesidades internas y no de exigencias inflexibles, no hay ningún problema para poder responder cual es el mejor método para lograrlo. Pero si por social entendemos un ser resentido, un "falso Yo", "que dirige implacablemente contra el mundo el imperio que tuvo que soportar", pero con capacidad para la autonomía, entendida ésta como la capacidad para actuar en función de introyectos de control y vigilancia, es fácilmente predecible el método educativo emanado de éstas ideas, entonces vemos la dificultad

²¹ *Ibid.*, p. 46.

²² Citado por Faber, Mazlish, en: *Padres liberados, hijos liberados*. Ed. Diana, México 1982, pag. 76.

que implica discutir una práctica cuyas finalidades están formuladas sobre concepciones diversas. Parece que el método está íntimamente relacionado con la finalidad y ésta se constituye por el tipo de hombre y sociedad que se pretende formar o conservar. Las implicaciones de éstas concepciones son claras, y generan métodos que tienden hacia un determinado tipo de "ser". Un ejemplo de ello está en la persecución de las prácticas infantiles a que nos conducen algunas posturas psicológicas. Por ejemplo, Ana Freud considera que el niño podría desear la permanencia en un período placentero, lo cual inhibiría el crecimiento hacia otros fines socialmente útiles, y es en este sentido que el adulto debe actuar "contra la modalidad del niño", propiciando que se movilice dejando cualquier estado en el que el niño desee permanecer por más tiempo, es decir, de alguna manera se justifica el sometimiento y el sacrificio infantil en aras del crecimiento y la civilización porque detrás de ello hay un concepto particular de lo social y de hombre: de humanización. Veamos como lo dice Ana Freud:

"Las fases evolutivas que en su viaje hacia una meta bien determinada debe el niño atravesar, son otras tantas estaciones. Si una de esas etapas se le presenta con carácter muy seductor, surge la amenaza de que el niño comience a instalarse en ella permanentemente, negándose a proseguir su viaje, su futura evolución. Ya mucho antes de que esta concepción obtuviese su fundamento científico, los educadores se conducían como si estuviesen al tanto de ese peligro y consideraban que su papel pedagógico residía en impulsar al niño a través de las fases de su desarrollo, sin dejarlo reposar ni alcanzar satisfacción en ninguna etapa hasta haber llegado a la última" (Ibid p 45)

Para empezar debemos inquirir si es correcto decir "todos los educadores" o si lo es "la gran mayoría se han conducido de esa manera". Por lo demás, Freud mismo tenía una idea similar de la educación. "El niño, dice, 'debe aprender o empezar a aprender a dominar sus instintos y adaptarse al medio social'. Para lograrlo, 'es preciso que la educación, en importante medida, lo fuerce a ello...' la educación debe inhibir, prohibir, sojuzgar, y en ello se ha esforzado ampliamente en todo tiempo'. La coartación de los instintos engendra, ciertamente, neurosis, pero es 'imposible dejar al niño una libertad total...La educación debe, pues hallar su cauce entre el Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición'..."²³

Y Catherine Millot refuerza esta idea diciendo:

"La educación no puede sustraerse a la tarea de adaptar al niño al orden establecido". (Ibidem)

Estas afirmaciones de Freud lindan con el escepticismo más que con la creencia en la naturaleza humana y en sus potencialidades de transformación con respecto a su propia forma de constitución y renuncia a creer en un cambio en la modalidad de las prácticas educativas en ese sentido, atisba sólo a un término medio entre la censura y la licencia. Para Freud es inconcebible la educación sin prohibiciones y sojuzgamiento. Lo curioso es que ésta postura es un giro en el pensamiento freudiano de principios de siglo, pues fue a Freud a quien se le ocurrió precisamente que la neurosis podría evitarse modificando las prácticas educativas, Pfister, Ferenczi, Reich, Neill, Fleiss (hijo) y otros recogieron ese optimismo del Freud joven, sin embargo Freud derivó completamente de un optimismo que nos parecía bien fundado a un escepticismo que se abanderaba ciertamente en un intento de cordura. Como se puede ver con autores como Mahler, Ginott, Neill, Arroyo M., Miller y Winnicott, de ninguna manera queda agotada la explicación del fenómeno educativo con aquellas ideas²⁴, falta extender tal explicación hacia aspectos como la función de la etapa simbiótica entre madre e hijo, queda mucho por averiguar al respecto de lo que un individuo puede hacer cuando se respeta, tolera y se comprenden las diferentes funciones del narcisismo temprano, queda por investigarse aún más sobre los efectos trágicos del proceso de adaptación del lactante ante las exigencias de la madre (el drama del niño dotado), queda por rastrearse el grado en que puede un adulto realmente desprenderse del daño y los restos neuróticos que quedan de todo el proceso educativo, y aún más, queda por

23 Tomado de: Millot, C. Psicoanálisis y Educación. En: "Freud Antipedagogo". Ed. Paidós. Barcelona, España, 1982, p 155.

24 Freud afirmó en su "Introducción al narcisismo (pág. 73)" que "Dada la total inexistencia de una doctrina de las pulsiones que de algún modo nos oriente, está permitido o, mejor, es obligatorio adoptar provisionalmente algún supuesto y someterlo a prueba de manera consecuente hasta que fracase o se corrobore". Creemos que en la actualidad es todavía prematuro pensar en que se ha agotado la teoría y en ese contexto se inscribe precisamente la búsqueda de otras aproximaciones como las mencionadas, además por lo que Freud mismo decía en el sentido de que las ideas "nos son el fundamento de la ciencia, sobre el cual descansaría todo; lo es más bien, la sola observación. No son el cimiento sino el remate del edificio íntegro, y pueden sustituirse y deshacerse sin perjuicio". Freud, S., "Introducción del narcisismo (1914)". Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, pág. 75

investigarse hasta dónde realmente se puede considerar como maltrato infantil mucho de lo que ahora conocemos como educación. En importante medida es necesario investigar también sobre la diferencia nada sutil marcada por M. Arroyo entre necesidad "interna" surgida espontáneamente (cooperación autónoma) y lo que consigue la "coacción".

La educación, como vemos, efectivamente ha correspondido a una práctica que podemos ubicar en la primera acepción aludida en el diccionario de las Ciencias de la Educación, el término "educare" que implica conducción, orientación y guía, la diferencia fundamental parece consistir en vincular una consideración diferente del desarrollo infantil, lo cual conlleva a crear una práctica distinta de respeto por las etapas por las que el niño atraviesa (esto se observa particularmente en Mahler, Piaget y Miller). Pero la educación en ese único sentido ha venido siendo algo más que eso, esta definición simple (educare) nos oculta el verdadero drama con que ha sido vivido el proceso educativo de ese particular proceso. Y falta aún por ampliar nuestra investigación para poder efectivamente sostener que lo que hasta ahora ha sido modificado como educación se constituye como una realidad histórico-social y que por ello puede ser modificada la orientación de algunas finalidades educativas y sobre todo sus métodos.

Aunque otros científicos (Wallon, Vygotsky) no remiten a un concepto educativo con connotaciones morales implícitas, también hacen énfasis en lo social, debemos precisar que también revelan un concepto implícito de hombre, de niño y de civilización en un sentido prescriptivo. Veamos el caso de Wallon:

"...como Wallon afirma: la constitución biológica del niño no es la única ley que rige su destino ulterior, pues *los efectos de esa constitución pueden ser ampliamente influenciados por las circunstancias sociales de su existencia*. Quiere ello decir que, aparte de las limitaciones invariables del programa genético-que son fundamentalmente las mismas para todos los miembros de la especie- el niño puede definirse como un conjunto de posibilidades que las circunstancias ambientales (sociales) de su existencia desarrollarán- o no lo harán- en una dirección u otra."²⁵ "Es precisamente a la educación a quien corresponde proporcionar ese auténtico alimento de la evolución que constituyen los objetos y situaciones que *estimulan* el desarrollo y lo *encarazan*"²⁶

En este caso encontramos a un hombre (tal como se le distingue de los animales) de naturaleza fundamentalmente social, pues esas circunstancias sociales pueden favorecer a la constitución biológica o inhibirla y al niño se le ve en ese mismo sentido como un conjunto de posibilidades que pueden o no ser favorecidas por ese medio social y la educación es la encargada de contribuir a ese desarrollo. Esta maleabilidad de la constitución biológica es inherente a la naturaleza humana, social, pero no hay determinismo, ya que no es por sí mismo el contexto social el que contribuye directamente al desarrollo del niño, porque de ser así estaríamos diciendo que la postura Walloniana es una postura en donde hay una primacía del objeto sobre el sujeto, postura filosófica que se sostiene por un materialismo mecanicista, o por el empirismo mismo (campo gnoseológico) que sostiene que el conocimiento se da directamente a los sentidos por vía del estímulo exterior, en este caso social y Wallon no se ubica en tal postura. Esto lo vemos en la cita siguiente:

"Se debe hacer notar, sin embargo, que el desarrollo no se produce en forma lineal hacia adelante; constantemente el niño vuelve sobre sus propios pasos, retrocede en su evolución para retomar logros ya establecidos de antemano o se refugia en la seguridad de lo conocido y dominado antes de lanzarse a nuevas adquisiciones..." (Ibid p 112)

Con esta cita Wallon hace referencia al papel activo del sujeto de la educación, algo muy importante pues lo deberemos tocar en su momento oportuno al observar el tipo de papel que se le atribuye al sujeto como "objeto" de la pedagogía. Pero también observamos su concepción de acción, que, al igual que Piaget, se constituye en el elemento sin el cual no hay desarrollo. La sociedad, y en particular la escuela, ponen los objetos y los problemas, pero es el niño el que actúa sobre ellos para resolverlos, sin esa bidireccionalidad cualquier concepción del sujeto es una abstracción. La referencia a un concepto de sujeto activo viene de la influencia del pensamiento marxista que postula que no hay primacía del objeto sobre el sujeto, ni a la

²⁵ Tomado de Palacios J. "Condiciones evolutivas de la educación". En "Desarrollo y Aprendizaje" UPN, Antología, México, 1988 p.112

²⁶ Ibid p. 114

inversa, sino que el sujeto que no obstante está condicionado por sus referentes socio culturales también es sujeto de la historia, es decir, participa en el desarrollo social. La concepción activa de sujeto la encontramos también en su postura ideológica sobre la transformación de la escuela, que según Wallon debe ir pareja en un proceso de transformación de la sociedad. El niño aprende, se desarrolla y actúa transformando su realidad, enfrentándose a ella a través de los problemas que le presenta su entorno social en un "esfuerzo por transformar la sociedad" (Ibid p 117). Desde luego que el concepto del tipo de hombre que debe formarse en el proceso educativo es un sujeto activo y comprometido socialmente. "Tal y como Wallon lo defendió, la educación no puede olvidar en el niño al futuro ciudadano y debe dar gran importancia a la explicación objetiva y científica de los hechos económicos y sociales, al cultivo sistemático del *espíritu crítico, el aprendizaje activo de la libertad y la responsabilidad*." (Palacios, 1980, p. 114). En estas ideas podemos ver claramente que lo educativo es concebido con inclusión de una función moral, el cultivo de la responsabilidad, sólo que ésta es vista desde un punto de vista social como elemento integrador e integrante de la libertad. A la escuela le corresponde también promover el "aprendizaje activo de la libertad y la responsabilidad", en este caso ya no hallamos referencia única a la adaptación social como finalidad educativa, sino que aparece otro elemento: el cultivo del espíritu crítico y la participación de la transformación social. Jesús Palacios muestra ésta idea walloniana en un fragmento descrito a continuación:

"La escuela debe, en consecuencia, enraizar la educación en el medio circundante, en el medio en que el niño vive; en él buscará los temas para la educación, los problemas que al niño le son pertinentes; tal y como lo entendía, incumbe a la responsabilidad del maestro el *ordenar y dirigir* el aprendizaje de tal manera que éste se realice partiendo de la base permanente que debe constituir la vida del niño en el medio en que se desarrolla" (Palacios, 1980, p 115)

Hasta aquí podemos derivar que a la educación le ha sido inherente una connotación prescriptiva. La educación nos ha venido diciendo lo que "debemos ser", es decir, ha definido el tipo de hombre que es debido formar a partir de una demanda social específica. Esta definición contempla, por supuesto, al contexto social al que responde en lo concreto la educación, y como hemos visto anteriormente, cumple una función socializante de los individuos en tanto contribuye a generar en cada individuo una idea particular de beneficio colectivo y una particular forma de entender la realidad social. En tal sentido no puede dejarse de lado el patrimonio cultural que cada proceso educativo propone como idea de ejemplaridad, tanto universal como local. Para Wallon el conocimiento universal es importante por cuanto contribuye a combatir la desigualdad social y a fomentar la cooperación y la reciprocidad, pero, también es importante por cuanto contribuye a que el individuo aislado se integre responsable y críticamente a su sociedad en el conocimiento de lo universal.

De igual forma, algunos pedagogos sustentados en las teorías Piagetianas, como es el caso de Montserrat Moreno en España, conservan ésta noción ya tradicional de lo que debe ser la escuela cuando dice: "La escuela tiene como una de sus finalidades la *transmisión social de los conocimientos* adquiridos por la humanidad a lo largo de su historia, pero esta transmisión no tiene porque ser puramente verbal."²⁷ Ahora, para qué se deben transmitir esos conocimientos, eso no lo menciona en esta ocasión Montserrat Moreno y tampoco nos muestra el verdadero sentido de lo que hasta ahora ha venido haciendo la práctica educativa dentro de la escuela. Podríamos justificar a esta investigadora si tomamos en cuenta que ella nos habla en sentido plural de "finalidades", luego entonces la educación tiene entre esas metas la transmisión de conocimientos. Esto por supuesto nos deja en desventaja porque de su concepción no podemos obtener más elementos para caracterizar al proceso educativo. Pero nos deja ver que el concepto de hombre que debe formar la educación debe ser un ser con conocimientos amplios. Su posición parece academicista y de hecho en buena parte lo es, sin embargo esta acusación no debe entenderse en un sentido peyorativo, pues Montserrat Moreno es una de las investigadoras más comprometidas y congruentes con el pensamiento piagetiano, ésta concepción de lo educativo donde privilegia la "transmisión de conocimientos" como una finalidad educativa fundamental sólo es explicable por su creencia en las posibilidades espontáneas del desarrollo infantil y en lo que la escuela debe hacer "por" y "para" el niño y por lo tanto el centro de la atención está precisamente en ayudar al niño y en saber qué es lo que necesita para desarrollarse. La transmisión de conocimientos adquiridos como finalidad escolar podría explicarse en el sentido de ser una de

tantas finalidades educativas y de que ese conocimiento debe construirse (en sentido genético) y ello implica rebasar los métodos de transmisión verbal.

Pero veamos primero ¿cual es el concepto de educación en psicología genética?. Para Jean Piaget "educar es *adaptar al niño al medio social* adulto, es decir, *transformar la constitución psicobiológica del individuo* en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor"²⁸ Observamos que aquí aparece nuevamente el sentido original de "educare" (conducción) en cuanto se afirma el predicativo "transformar la constitución psicobiológica del individuo", sin embargo, tampoco se puede ubicar completamente como un modelo conceptual "directivo", aunque sea con fines descriptivos, porque la teoría piagetiana, pone justamente el énfasis en la necesidad de respetar el desarrollo espontáneo del niño (extraer) postura de no directividad, puede decirse que esta postura es ecléctica por cuanto acepta -en su concepción educativa- la necesidad de "transformar la constitución psicobiológica del individuo", y en tanto enfatiza -en su teoría del desarrollo- el respeto de la formación espontánea de estructuras en el niño, pero además porque se debe esperar que el sujeto participe activamente retroalimentando a la sociedad misma. Piaget nos dice que el aprendizaje debe basarse en las leyes del desarrollo espontáneo del niño, lo cual nos muestra una idea de sujeto activo y no sólo es determinado por el medio, o sea que depende de su acción en relación con los objetos del mundo exterior y en específico de sus intereses psicológicos a partir de lo cual el niño aprende. Son las acciones del sujeto, que se hallan desde el momento del nacimiento, las que generan el desarrollo. En Piaget encontramos una concepción del desarrollo donde lo social tiene sólo una incidencia particular como factor-en sus concepciones psicológicas sobre el aprendizaje- en relación con otros como la experiencia, maduración y la equilibración, a diferencia de lo que veíamos en Vygotsky o Wallon que lo ponen en un primer plano, mientras que lo social aparece en Piaget al conceptualizar a la educación en el sentido de adaptar al niño al medio social adulto y de transformar su constitución psicobiológica. Sin embargo, por otro lado Piaget ve en el desarrollo espontáneo (como opuesto a provocado) la clave del deseo de saber, pero más que ello, la posibilidad de saber (aprender); la "necesidad interna" vendría a ser resultado de esos procesos. Con respecto al factor social, que sería uno de los cuatro factores que explican el paso de una estructura a otra, nos dice:

"...este factor es insuficiente [para explicar el desarrollo] porque el niño puede recibir información valiosa vía lenguaje o vía educación dirigido por un adulto sólo si se encuentra en la etapa en la cual puede comprender esa información"²⁹

La claridad de esta posición la podemos ver en la cita siguiente:

"...pienso que el desarrollo explica el aprendizaje y esta opinión es contraria a la muy difundida y sustentada opinión que dice que el desarrollo es la suma de experiencias de aprendizaje...en realidad, el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explica el desarrollo..."³⁰

El desarrollo, para Piaget, es el desarrollo de las estructuras de conocimiento y estaría vinculado a todo el proceso de embriogénesis, que se refiere al desarrollo del cuerpo, del sistema nervioso y a las funciones mentales. El desarrollo es espontáneo y el aprendizaje sería el caso opuesto, es decir, un proceso artificial y provocado por el maestro u otro experimentador (lo social), por ésta particular concepción donde el desarrollo es el proceso fundamental, y donde hay un énfasis de respeto al ritmo del niño, ésta postura no puede ser ubicada en un sentido único y exclusivo de "educare". Por lo tanto Piaget postula una adaptación social basada en las leyes del desarrollo espontáneo en el niño. Mientras que en Ana Freud encontramos una fuerte tendencia a concebir a los intereses (hedonistas) del niño como posibilidades de estancamiento, en Piaget se respetan y hay una creencia en que ellos llevarán al niño hacia aprendizajes posibles. Una de las facetas del blanco en el que han puesto el ojo los críticos de Piaget, por ejemplo Wallon, sería su tendencia calificada de reformista por resaltar los cuidados del niño sin considerar el papel de cambio que debería asumir la educación, pues para Wallon el problema escolar es más político que técnico, otros lo critican porque no puede dejar de ocultar su visión biologista del hombre al usar términos extraídos de la jerga de la

28 Piaget, J. *Psicología y pedagogía*. Ed. Sarge, España. 1983, p. 175

29 Piaget, J. En: *Development and learning*, Ed Journal of Research Science Teaching, Vol. No. 2 ISSUE N. 3, 1964, p 176-186 Traducción Teddrea Paz. Tomado de la Antología: "El niño: aprendizaje y desarrollo" UPN, México, 1988, p. 30

30 Ibid p. 24

biología, en tanto que considera la génesis de la inteligencia en cualidades de asimilación y acomodación que reportan procesos de índole biológica, otros lo han criticado por limitar lo social al intercambio y transformación de las agrupaciones lógico matemáticas³¹.

No importa cuanto se aleje Piaget de otras posiciones psicológicas en relación con la concepción de lo educativo o al respecto de cómo educar y de como el individuo aprende lo educable, el simple hecho de definir la educación como adaptar al niño al medio social, o sea de transformar su constitución psicobiológica, lo ubica en una posición intermedia entre lo directivo y lo espontáneo, entre <educere> y <educare> entre conducir y desarrollar. Piaget plantea una reciprocidad entre el individuo en proceso de educación y la sociedad que lo educa. En este sentido, una de sus grandes aportaciones es la inclusión del concepto de "acción" en la definición del "conocer" y su concepción de interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.

"...en la medida [dice Piaget] en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado del hombre no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción humana tal como se la preparan, sino conquistándolo mediante su esfuerzo y su experiencia personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una mera imitación: su enriquecimiento."³²

Esta cita viene a dilucidar la aparente contradicción de la concepción de educación en Piaget y su creencia en el desarrollo espontáneo. Además esta noción de acción corresponde a una particular concepción del hombre y la hallamos también en el pensamiento filosófico materialista, como ya lo habíamos señalado anteriormente; observemos por ejemplo la tercera Tesis sobre Fuerbach que escribió Carl Marx: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distintas, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado"³³. Esta tesis refuerza la idea de un hombre que construye su propia realidad (social) y en ese sentido se construye también a sí mismo. En ese sentido deshecha toda posible referencia a definir la educación en forma rígida e inflexible.

La concepción de hombre puede variar con las teorías educativas y con la cultura de procedencia de las prácticas educativas, y de ello dependen las finalidades educativas específicas, pero si se pudiera hablar de una meta aún más general parece haber una y ser la misma para diferentes modelos educativos: es decir, hacer devenir al hombre en "humano", en un ser social; en las variaciones se observan concepciones distintas de socialidad como útil, responsable, solidario, crítico, cooperativo, libre, integrado, inteligente, autónomo, independiente, obediente, disciplinado, moral, etc., en síntesis es hacer que el hombre devenga a su "humanidad" y se aleje de la animalidad. Algunos lo presuponen a partir de una práctica totalmente directiva, conducirlo, guiarlo inhibirlo, censurarlo, impedirlo, u orientarlo, mientras que otros piensan que es necesario contribuir a que sus potencialidades (dadas por ciertas predisposiciones innatas) se desarrollen y estimulen (Wallon), mientras otras se transforman (como la constitución psicobiológica a la que hace referencia Piaget), en nombre incluso de su propia supervivencia colectiva. Cualquier variación no deja de ubicarse en dicha finalidad educativa, aún cuando dichos propósitos estén más o menos velados. Cualquier tipo de escuela nueva o activa, o fundada en la libertad del niño, construyen ambientes para contribuir a esa finalidad social de hacer devenir al niño "hombre", pero cada sociedad y cada cultura tienen su propia idealización de civilización que se hacen del mundo adulto, en todas subyace un concepto específico de "hombre". La educación, como dice Millot, responde a un sentido prescriptivo de lo que una sociedad o parte de ella esperan de un individuo. El mismo Neill con su escuela de Summerhill, quería a sus alumnos libres y felices (ideal nada desdeñable, dice Millot) y ese era el ideal de ser humano por el que luchó, un ser humano

31 "Sin embargo, aunque nunca negó que el sujeto interactúa con el medio social, sorprende la falta de precisión que requiere la representación de ese medio" Larraguivél Ruiz, E. en: Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" Revista Perfiles Educativos. CISE. UNAM. 1983, p 43. En mi opinión no hay falta de precisión, lo que sucede es que para Piaget lo social sólo ocupa un sitio en la determinación del desarrollo, las otras tres partes estaban dadas por la maduración, la experiencia (física y lógico-matemática) y, el más importante para Piaget, la autorregulación o equilibración

32 Piaget, J. Psicología y pedagogía. Op. cit. p. 177

33 Marx, C. Tesis sobre Fuerbach. Ediciones de Cultura Popular. México 1976, pag. 226.

democrático, capaz de tomar decisiones y respetar las del grupo, así como un ser con capacidad para la sinceridad y la dicha, para lograr esto Neill tuvo que respetar gran parte de la naturaleza emocional y afectiva de los alumnos puesto que siempre creyó en un "hombre" que conservara su espontaneidad y evitara la insinceridad. Lo que si podemos decir es que de la concepción de hombre que se tenga se deriva el método educativo apropiado. Con esto quisiera dejar sentado que lo que algunos autores han considerado como "finalidad educativa" corresponde más bien al método usado para conseguir lo que ellos llaman "civilidad o humanidad" y que se han propuesto como "ideal" de hombre dentro de una sociedad particular y que, tal como quedó asentado en el pensamiento marxista, el hombre mismo puede cambiar sus circunstancias y por tanto el educador puede ser reeducado y un sistema educativo reformulado. Si además concebimos al niño, tal como lo define Wallon "como un conjunto de posibilidades que las circunstancias ambientales (sociales) de su existencia desarrollarán -o no lo harán- en una dirección u otra", tendremos especial cuidado, como educadores, en transformar las prácticas educativas en metas formuladas mesuradamente, teniendo especial cuidado no sólo en el hombre que deseamos sino también en el tipo de sociedad que deseamos para los sujetos de la práctica educativa.

Hemos venido planteando diversas nociones de lo educativo porque es importante dejar claro cual es la especificidad del campo en el que se inscribe la labor del psicólogo. Ahora, debemos señalar que no es suficiente con precisar un ideal de hombre para darle sustento a una finalidad educativa (social), sino que es preciso contemplar al hombre mismo junto a sus cualidades que lo hacen distinto a otros seres, y para ello es necesario el estudio de su esencia y de sus particularidades, sobre todo de su constitución psíquica y de ello vamos a hablar posteriormente ya que es en ese aspecto en que mejor puede ofrecer aportaciones la psicología.

DOS CONCEPCIONES DEL NIÑO Y EL DESARROLLO

Mientras que Wallon, Piaget y Vigotsky abordan el aspecto intelectual de la educación y al mismo tiempo establecen la posibilidad de una relación estrecha entre pedagogía y psicología, los psicoanalistas han abierto un camino al análisis de las causas profundas de estos procesos, abordando los aspectos inconscientes, afectivos y emocionales relacionados con la construcción de la personalidad producida por la educación. Como dicen Mackinnon y Michels "Freud delineó el significado psicológico de síntomas psiquiátricos específicos y formuló principios generales para la comprensión de la relación de los conflictos psicopatológicos con los emocionales"³⁴, es justamente en este sentido que importa el estudio e investigación de la psicodinámica en relación con el proceso educativo a que es sometido un individuo, por cuanto que los microconflictos del desarrollo emocional pueden derivar en formaciones neuróticas. No obstante no todos los psicoanalistas han establecido la posibilidad de fundar una pedagogía en la teoría analítica. Explican por ejemplo, que la educación tendría un fin estructurante, es decir "yoico" (porque tiende a la consolidación del "yo"), mientras que el psicoanálisis tiende al levantamiento de las represiones³⁵ con miras a un segundo proceso que es más bien "reeducativo", pero cuya función no es precisamente someter, sino hacer que los abatares producidos por ese sometimiento tengan lugar en la conciencia para poder desactivar los síntomas y superar las secuelas del penoso proceso educativo³⁶. Otros psicoanalistas, como Alice Miller, consideran que el psicoanálisis es profundamente "pedagógico". ¿Es esto pensable, podríamos pensar que un proceso (educativo) se encarga de elaborar neurosis, mientras que el otro (análisis) de minimizarlas?, o, basados en la apreciación de Miller, ¿ambos procesos están destinados a la constitución de un determinado tipo de "ser". Será preciso revisar brevemente qué entendemos por desarrollo, las particularidades de lo que hoy llamamos psicología y lo que debe entenderse por psicoanálisis, para ver si entonces es posible algún tipo de vinculación con lo educativo al servicio del desarrollo del sujeto.

34 Mackinnon, R. y Michels, R. "Psiquiatría clínica aplicada" Ed. Interamericana, México 1973, pág. 3

35 En su artículo "Pegan a un niño" pag. 181. Freud sostiene que « sólo merece el título de psicoanálisis correcto el empeño analítico que ha conseguido levantar la amnesia que oculta para el adulto el conocimiento de su vida infantil desde su comienzo mismo (o sea desde el segundo hasta el quinto año, más o menos)», lo que deja sin lugar a dudas su idea de levantamiento de la represión con miras al acceso a la conciencia de lo reprimido.

36 Si se revisa el último capítulo del libro de Millot "Freud Antipedagogo" (Obra citada) se apreciará fácilmente esta visión del psicoanálisis, a diferencia de Reich "La revolución sexual de los jóvenes" o Marcuse "Eros y Civilización" que si postulaban una aplicación del saber psicoanalítico a la educación en un sentido profiláctico.

Las primeras definiciones de educación parecían circunscribirse a un ambiente romántico o poco claro de lo que debe entenderse por educación, algunos ensalzando incluso un resarcimiento de tipo narcisista, pero no nos hablaron del sufrimiento requerido en todo fenómeno "educativo" y, si otros lo reconocieron creyeron que era compensado por el bien supremo que promete la educación. Piaget, por ejemplo, aunque no remonta a la psicodinámica implícita en el proceso educativo y tampoco a ese desarrollo afectivo en que son sometidas las pulsiones del niño, nos habla de permitirle al niño avanzar a su propio ritmo, el cual está dado por el sujeto mismo a partir del desarrollo de estructuras cognitivas particulares, sin embargo no profundiza en los conflictos emocionales puestos en juego en todo proceso cognoscitivo, y en particular del proceso escolar. Pero el caso de éste autor es especial cuando aborda el problema de la coacción y la inhibición en la educación; veamos detenidamente esto en una cita de Arroyo:

Generalmente encontramos el uso de la presión o la coacción; esto es, para que el niño obedezca o se comporte de acuerdo con lo que se le pide, se le castiga o se le gratifica. De esta manera, el niño no puede regular su propia conducta de manera voluntaria. De hecho, desde este punto de vista se busca la participación del niño entendiéndola como sometimiento al adulto. La cooperación social para Piaget se refiere a una cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se da alrededor de algo que en esencia interesa al niño. La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógicamente deben ser favorecidos en su desarrollo, ya que además de promover su seguridad en las participaciones que realiza, le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción y favorece también su desarrollo intelectual.³⁷

Es claro que Piaget no justifica de ningún modo los métodos duros en educación, y ello se debe a su concepción particular de hombre. Ana Freud, por el contrario, nos habló de que permitirle al niño consagrarse a un período seductor sería catastrófico para la educación, porque entonces el niño, que desea mantenerse en la etapa placentera, no accederá por sí mismo a una etapa posterior, concepción totalmente contraria a la de Piaget, Mahler, Neill o Miller. Es evidente la implicación educativa de ésta afirmación, pues el educador puede convertirse en un perseguidor del niño toda vez que éste sea visto consagrarse a alguna actividad placentera, actividad de persecución al servicio del "crecimiento" del niño y de la "civilización". En verdad como Ana Freud lo señalaba, los educadores se han conducido con esta actitud en todo tiempo, no así se ha visto la propuesta piagetiana y es precisamente aquel proceso el que vive el niño que es educado, es el sojuzgamiento y las huellas que con él quedan.

No obstante, ¿es permitible acaso pensar en un ritmo espontáneo, al lado de demandas sociales de bastante envergadura, o remitimos a un sujeto activo pero desvinculado de la crisis que implica el sometimiento?. Piaget no profundiza sobre cómo el sujeto es sometido sutilmente para ser educado, sólo se refiere a la coacción explícita y sobre lo emocional como base de todo el desarrollo, pero no se refiere a cómo los adultos precipitan a los niños por la senda de sus expectativas en un ambiente incluso de estimulación y premios haciéndolos pasar por un ambiente de insinceridad y malos ratos. Piaget tampoco habla de los efectos patológicos (narcisitas) nefastos de la coacción -extraño por cuanto Piaget se ha iniciado en el campo de la psicología a partir de nociones psicoanalíticas³⁸ y porque parece estar del lado de la perspectiva del niño-, ni de los elementos puestos en juego para conseguir la aceptación y luego internalización de las exigencias, es decir del cómo el niño logra renunciar a su desarrollo espontáneo para dirigirse por el camino de las necesidades narcisistas de los padres y educadores. En todo momento sus investigaciones nos hablan de cómo el sujeto aprende, es decir, de los mecanismos operatorios de la inteligencia. Veamos la apreciación de Piaget al respecto de lo emocional; dice Margarita Arroyo: "ninguna de las acciones en el plano intelectual, físico o social puede darse disociada de la afectividad. Piaget señala -continúa Arroyo- que en toda conducta los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad y que no existe ningún acto puramente intelectual, social o físico, ya que se ponen en juego múltiples sentimientos que pueden favorecer o entorpecer su acción. Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido"³⁹. No obstante que Piaget no aborda con más profundidad éste problema, sus contribuciones son claras en cuanto al concepto de desarrollo infantil como un proceso espontáneo que debe

37 Arroyo, M., Et. Al, obra citada, pág. 6.

38 "El contacto con los psicoanalistas se halla patente en sus primeras obras; las teorías de Piaget utilizan las ideas de Freud y a veces se hallan redactadas en términos freudianos". Guisburg, H., Oppor, S., "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual", Ed. Prentice / Hall International, Cap. 1, 1977, p. 6.

39 *ibid* pag. 7.

ser respetado, a diferencia de la apreciación de Vygotsky que considera que ese desarrollo puede ser acelerado. Piaget considera que efectivamente el desarrollo puede ser estimulado pero a condición de que el niño tenga las estructuras capaces de permitirlo. Podemos ubicar, no muy forzosamente, dos concepciones del desarrollo infantil: una en la que estarían Piaget, Miller, Mahler, Winnicott, Neill, y quizá Wallon, por cuanto reporta que la escuela debe estar construida alrededor de las posibilidades de desarrollo del niño y no simplemente de una adaptación a la escuela; en segundo lugar a todas las otras corrientes como el conductismo, Ana Freud, Millot, e incluso Vygotsky, pues conciben al niño como un ser maleable y dentro de la cual, respetar la modalidad del niño significaría un retroceso o un entorpecimiento del desarrollo. Lo que básicamente está en juego es la creencia en la socialización al lado de un respeto por las cualidades y posibilidades del niño sin necesidad de la coacción (sea aceleramiento o presión externa), y es en este sentido que se observa una segunda concepción del desarrollo infantil. Independientemente de la toma de postura con respecto a tales concepciones, es improrrogable, a partir de los datos que hasta ahora se tienen, rastrear lo que las diferentes posturas psicológicas sostienen como fundamento del conocimiento del niño y su respectiva aproximación vía la práctica educativa.

2 PSICOLOGÍA y PSICOANÁLISIS

Podríamos comenzar intentando establecer dos posibles árcas generales de intervención: la práctica psicoanalítica y la práctica psicológica (lo cual es un tanto arbitrario, por cuanto que el mismo psicoanálisis no es un campo aislado de la psicología y porque dentro del mismo campo perviven diferentes concepciones de práctica técnica, es decir se compone de las diversas escuelas psicoanalíticas); una que se alia explícitamente con la pedagogía, es decir, con la educación; y, otra, que se avoca a resolver los restos neuróticos producidos por ese proceso educativo, o quizá también para evitarlos, pero que de todos modos da cuenta, en un modo de explicación peculiar, de los resortes que subyacen a la actividad pedagógica. Anteriormente hicimos una división entre diferentes autores de acuerdo a su concepción de "niño" y de "desarrollo", ahora hacemos una diferenciación más general en términos de lo que una práctica pretende realizar en el contexto de las relaciones educativas. En este momento de clasificación no hablaremos de las alianzas implícitas, por ejemplo, el psicoanálisis, según Millot, no se alia con la pedagogía sino que es su contraparte, sin embargo, como alcanzamos a ver en las referencias de Ana Freud, si existe un tipo particular de alianza un tanto velada, sólo que el mismo psicoanálisis, según Millot, se plantea finalidades distintas: remover la neurosis provocada por la educación vía el levantamiento de la represión⁴⁰. Esta clasificación nos servirá para precisar ésta diferencia entre psicología y psicoanálisis. Además, no podremos dejar de lado el sustento epistemológico de esta cuestión, pues de esa visión epistemológica dependerá la conclusión que saquemos a la hora de observar una vinculación entre las tres disciplinas.

Para empezar recuperaremos una cita de Freud que nos recuerda Frida Saal:

40 Al principio los términos represión y defensa fueron usados indistintamente, Freud mismo lo señala en su artículo "Mis opiniones acerca del rol de la sexualidad en la etiología de las neurosis (1906)", donde precisa que represión «es un término que comencé entonces a sustituir al de <defensa>» (pág. 1241). La represión es considerada como una etapa intermedia entre el juicio adverso y la huida, es un destino que experimenta la pulsión. Recordemos que las pulsiones son estímulos provenientes del interior del cuerpo y cuya fuerza constante hace que el individuo no pueda huir de ellos. La única vía que tiene el individuo para reducir la tensión de esos impulsos internos es por la satisfacción de los mismos y esa satisfacción consigue la reducción de la tensión. Pero la satisfacción de la pulsión es en sí misma placentera y por lo tanto no puede ser objeto de represión alguna, esto sólo sucede si esa satisfacción «es inconciliable con otras exigencias y designios» (Freud, S. "La represión" Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 142). Para que una pulsión sea reprimida es necesario que «el motivo del displacer cobre un poder mayor que el placer de la satisfacción» (La represión, págs. 142). Según lo señalan Laplanche y Pontalis, «para algunos autores, en especial para Ana Freud, la pulsión sólo sería ansiógena en la medida en que ofrece el riesgo de suscitar un peligro real» (Diccionario de psicoanálisis pág. 51). «Su esencia [de la represión] consiste en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella» (Freud, S. "La represión" Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976, pág. 142) La represión supone dos fases, una en la que a la representación original le es negado el acceso a la conciencia, mientras que en la otra recibe igual trato todo aquello que tenga íntima relación con dicha representación. La desfiguración es un mecanismo que intenta ganarse el acceso a la conciencia, es de índole inconciente y dependiendo del grado de desfiguración es también el destino de las representaciones de pulsión. Solamente pueden ser objeto de la conciencia las representaciones de pulsión y no la pulsión misma cuya naturaleza es del orden de lo biológico. Freud señala esta cualidad cuando dice que la pulsión es un concepto fronterizo entre lo corporal y lo anímico, y lo ha señalado en su introducción al narcisismo: «la hipótesis de unas pulsiones sexuales y yoicas separadas, y por tanto la teoría de la libido, descansa mínimamente en bases psicológicas, y en lo esencial tiene apoyo biológico» (pág. 76). En su artículo sobre "Lo inconciente" Freud dice que «la posibilidad de una condición inconciente faltaría entonces por entero a sentimientos, sensaciones, afectos» (pág. 173 de "Lo inconciente (1915)"), con lo cual sostiene que sólo se reprimen las representaciones de dichas sensaciones. Sin embargo, en ese mismo trabajo (lo inconciente) sostiene que «la sofocación del desarrollo de afecto es la meta genuina de la represión, y que su trabajo queda inconcluso cuando no la alcanza» (pág. 174). Esto último también lo puntualiza en "La represión": «Si una represión no consigue impedir que nazcan sensaciones de displacer o de angustia, ello nos autoriza a decir que ha fracasado, aunque haya alcanzado su meta en el otro componente, la representación» (pág. 148). En el caso de la historia de angustia el proceso de la represión «tiene un cometido ulterior: inhibir el desarrollo de angustia que parte del sustituto» (pág. 180 de "Lo inconciente"). Este último hecho nos sirve también para señalar que la represión exige un gasto constante de energía para mantener las representaciones en el estado de la represión, como un vigilante que de no estar en la puerta dejaría pasar fácilmente la representación denegada.

"...El psicoanálisis es parte de la psicología, no representa por cierto la totalidad de la psicología, sino su infraestructura, quizá aún todo su fundamento..."⁴¹

Ese fundamento, nos dice, Frida, es la construcción de la teoría del aparato psíquico en Freud. Y Freud también nos dice que "una psicología que no ha podido explicar los sueños no podrá tampoco proporcionarnos ninguna explicación de la vida anímica normal, ni tiene derecho alguno al nombre de ciencia".⁴²

Se entiende, de estas afirmaciones, que el objeto de estudio de la psicología no puede ser el hombre mismo así en abstracto, ni el hombre empírico, ni sus producciones, *sino aquello por lo cual se constituye todo lo que se conoce del hombre*. "Ante este tipo de situaciones donde el saber del psicoanálisis se presenta como una posibilidad de ruptura al desenmascarar relaciones aparentes, tomadas por naturales y poner al descubierto estructuras de sostén; al hacernos evidente la idea de que 'la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia'(Marx, K)"⁴³. En este sentido, el psicoanálisis toma a las producciones del inconsciente como objeto de estudio descuidado por la psicología. Sólo entendiendo el contenido latente de la conducta, a partir de una "lectura sintomal"⁴⁴ del discurso y comportamiento de los individuos, será posible llegar a una explicación de las prácticas humanas. La ciencia, desde esta perspectiva, debe consistir en una práctica social que tienda a desenmascarar y por tanto a explicar el contenido de las apariencias; los datos. En la cita de Freud alude justamente a la falta de explicación de la vida anímica normal en las psicologías que hasta su momento se arrogaban el estatus de ciencia y ese defecto estaba caracterizado, por lo menos en una de las grandes propuestas epistemológicas (el empirismo) por la negación de aquello que no se podían explicar al no poderlo observar.

Esta postura sobre la científicidad puede apuntalarse con una idea de Gramsci:

"Se llamó científico a todo método que fuese parecido al método de investigación de las ciencias naturales, convertidas en ciencias por excelencia, en ciencias-fetiches. No existen ciencias por excelencia, ni tampoco existe un método por excelencia, un <método in se>. Cada investigación científica se crea un método adecuado, una propia lógica, cuya generalidad o universalidad consiste tan sólo en ser <conforme al fin>".⁴⁵

Así, encontramos que el psicoanálisis trasciende la idea de ciencia contenida en algunas psicologías llamadas "científicas", tal es el caso de la noción de ciencia de Wundt, la cual se ubica dentro de la lógica de las ciencias físicas. Esta última postura, a pesar que se ha dicho que es la que dio el status de ciencia -según algunos autores- a la psicología contemporánea, no deja de parecer cuestionable a la luz de la propuesta analítica.

41 Citado por Frida, Saal. "La epistemología de Jean Piaget" en: Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito G., y Saal F. "Psicología: Ideología y Ciencia" Ed. Siglo XXI, México, 1986. p. 278

42 S. Freud, El análisis profano (1926). Buenos Aires, Santiago rueda, tomo XII, p. 18, 1953. Citado por Braunstein, N. "La psicología y la teoría psicoanalítica" en: Psicología: Ideología y Ciencia. Opus cit. p 47

43 Remedi, Casteñada, Aristi, Landesman, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente" Documentos DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1989, p.8

44 "Expresión acuñada por Althusser para aludir así al modo en que el psicoanalista lee el discurso de su paciente como un contenido manifiesto a partir del cual puede y debe producirse el contenido latente, inaudible, así como el concepto del proceso de transformaciones que se ha efectuado sobre las ideas latentes hasta desembocar en ese texto deformado que es el contenido manifiesto; "sintomal" porque busca los síntomas que se manifiestan en lo dicho y que aluden o permiten la filtración de lo no dicho, lo reprimido, lo latente." Braunstein, N. Introducción a la lectura de la psicología académica. En: Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito G., y Saal F. "Psicología: Ideología y Ciencia" Ed. Siglo XXI, México, 1986. p.332

45 Gramsci, A. "La Alternativa Pedagógica. Ed. Fontamare. Barcelona, 1981. p.225

LA CIENTIFICIDAD DE UNA TEORÍA PSICOLÓGICA

Para definir mejor lo que se debe entender por ciencia revisaremos el esquema ("presentación simplificada de las tres concepciones epistemológicas dominantes") que nos ofrece Braunstein:

- a) Perspectiva continuista⁴⁶ o empirista. La ciencia se constituye de lo simple a lo complejo a partir del conocimiento directo que nuestros sentidos ofrecen.
- b) Perspectiva discontinuista idealista. El espíritu humano aprehende la esencia de los fenómenos de una "manera repentina y exacta" por una facultad especial del intelecto, trascendiendo las apariencias.
- c) Perspectiva discontinuista materialista. La ciencia no se construye en las apariencias sensibles, "se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentando a los datos de la experiencia sensorial"

Si consideramos los ejemplos que nos ofrece Braunstein ubicaremos a la tercera perspectiva como aquella que ofrece un modelo de científicidad válido desde el punto de vista objetivo. Consideremos por ejemplo las apariencias ofrecidas por el curso del sol a lo largo del cenit cuando en realidad es la tierra la que se mueve alrededor del sol, o la apariencia de la caída de los cuerpos en función de la experiencia física de los objetos de "ser pesados" cuando en realidad esto se relaciona con una ley de gravedad más compleja⁴⁷, o el hecho de que no se llega a saber la fórmula de constitución del azúcar a través de las apariencias que nos ofrece el sentido del gusto sobre diversos objetos dulces, entonces estaremos en condiciones de concluir que, efectivamente el conocimiento científico no se produce en una acumulación gradual de datos sensibles o empíricos, sino que es necesario un proceso de producción de conceptos, esquemas y fórmulas que nos permitan conocer (enfrentar la empiria) la forma de constitución de los objetos empíricos. A esto le llamaremos, siguiendo a Bachelard, "una ruptura epistemológica", es decir, un corte entre el conocimiento aparente y el conocimiento objetivo, es decir, científico. El saber de los sentidos se presenta a veces en forma verdaderamente contradictoria con el saber científico. Lo que los ojos de Copérnico observaban no se parecía en nada al conocimiento de que la tierra tiene un doble movimiento, uno de rotación y otro de traslación y sin embargo construyó ese concepto a partir de otra vía que no era la de buscar regularidad formal entre objeto empírico y conocimiento, tendencia materialista mecanicista refutada por Marx (tesis I sobre Feuerbach). Esto se relaciona con el concepto discontinuista, el cual no soporta la idea de encontrar una semejanza empírica entre concepto y fenómeno. Como dice Braunstein en total acuerdo con Bachelard: "son conocimientos producidos por los científicos a partir de la crítica de las apariencias y de las ideas que de modo más o menos espontáneo nos hacemos de las cosas," y agrega: "crítica que desde ya podemos considerar como ideología" (en un sentido epistemológico, es decir, como conocimiento del movimiento aparente... "modo de aparición de las cosas" y es "el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia")⁴⁸

Bajo la primera concepción de ciencia encontramos una versión mecanicista del proceso de conocimiento, concepción que encaja también en la tipología que nos ha ofrecido Adam Schaff, en la cual encontraríamos tres modelos:

- 1) Materialista Mecanicista. Que postula que el conocimiento se da como copia del objeto, "reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto"⁴⁹.

Este modelo es clásico en dos sentidos, por su permanencia y "frecuencia con que surge", como porque se asocia con la definición clásica de la verdad, que postula que "un juicio es verdadero cuando lo que enuncia concuerda con su objeto". Lo anterior nos remite al concepto continuista que veníamos trabajando. Por otro

46 Continuista "continuidad postulada entre las apariencias sensibles y el conocimiento obtenido" Ver Braunstein et al. Opus cit. p 7.

47 Ver Braunstein, N. "Cómo se constituye una ciencia". En: Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito G., y Seal F. "Psicología: Ideología y Ciencia" Ed. Siglo XXI, México, 1986. p.p. 10

48 Ibid pags. 10 y 11

49 Schaff, A. "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad. En: Historia y verdad. Ed. Grijalbo, México, 1974, p 83

lado, se observa que en esta visión predomina la acción del objeto sobre el sujeto, el sujeto es un ser contemplativo.

2) Modelo activista e idealista. Postula por el contrario la predominancia del sujeto sobre el objeto "que percibe al objeto de conocimiento como su producción".

El extremo de esta perspectiva es el solipsismo, el cual sostiene que existen las cosas en tanto son reconocidas por la conciencia.

3) Materialista activista. Al principio de la preponderancia de uno de los elementos de la relación cognoscitiva -del objeto (en el primer modelo) o el sujeto (en el segundo modelo)- opone el principio de su interacción⁵⁰ "Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad" (Ibid). Atribuye un papel activo al sujeto de conocimiento, no obstante reconoce la existencia independiente del objeto en relación con la conciencia del sujeto de conocimiento. Por otro lado reconoce que el sujeto está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales " que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente"

Estaremos en abierto acuerdo con esta última perspectiva de conocimiento considerando que es efectivamente la actividad del hombre social la que produce su conocimiento. Este objeto introduce, vía condicionamientos sociales, un elemento en el conocimiento. Pero el "sujeto" es un sujeto activo y sólo en la práctica de transformación social es capaz de conocer su realidad, sólo una visión mecanicista postula la existencia de un sujeto que actúa como receptor, como registrador de la realidad. Creemos que esto es imposible, que hace falta la actividad del hombre para conocer la realidad.

Mientras el primer modelo concibe al conocimiento como contemplación, el tercero lo va a concebir como actividad. Esto nos remite a una tesis marxista que dice:

"El defecto fundamental de todo materialismo anterior-incluyendo el de Fuerbach-es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Fuerbach quiere objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales pero tampoco él concibe la actividad humana como una actividad objetiva."⁵¹

Adam Schaff refuerza esta tesis diciendo que la relación cognoscitiva no es ni puede ser pasiva y que el sujeto siempre es activo, y "...que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento y que, por consiguiente, siempre es en una acepción determinada de estos términos, un proceso subjetivo-objetivo."⁵²

Que conclusiones podemos sacar de estos tres modelos epistemológicos expuestos anteriormente. Primero, que el conocimiento científico no se construye de la contemplación, ni a partir del conocimiento directo que nuestros sentidos ofrecen, ni de la intuición teorícista, ni se da como reflejo del objeto en nuestra conciencia, por el contrario, *el conocimiento objetivo sólo es posible a partir de la actividad del sujeto que conoce y por lo tanto de la crítica de las apariencias que se nos presentan a nuestros sentidos en forma engañosa*. Además ese conocimiento contiene algo del sujeto que lo produce y algo de los condicionamientos sociales del sujeto particular que lo realiza. En este sentido, el conocimiento científico no puede ser neutral, porque aún concediendo que el científico no procure obtener datos que orienten una u otra práctica política, el descubrimiento de la verdad tiende a la modificación de la realidad. Esto último nos conduce a pensar en que los productos de la ciencia pueden ser utilizados en beneficio del poder de las clases que lo ostentan y con la finalidad de someter, vía instancias jurídica e ideológica, a todos los miembros de la sociedad y por supuesto a aquellos que no se sometan a dicho orden.

50 Ibid, p 86

51 Marx, C. "Tesis sobre Fuerbach" Ediciones de cultura popular. México. 1979. p. 255

52 Schaff, A. Obra citada p. 93

Esta última perspectiva también nos va a decir que el hombre no puede ser reducido a su existencia biológica, lo cual si hace la perspectiva materialista mecanicista que postulará leyes invariables de relación entre los hombres, lo cual se entiende desde el punto de vista del uso que puede tener, en el sentido ideológico, un conocimiento que altere el orden de ideas que sostienen la supuesta armonía de una estructura social. Tanto la ciencia de la historia como la ciencia psicológica se pueden encontrar en tal situación. "Desenmascarar la opresión social y la sujetación individual significa plantear automáticamente la cuestión de la abolición de las clases privilegiadas y la cuestión de la desujecación individual."⁵³

Estas premisas son muy importantes por cuanto no sólo nos conducen a responder al respecto de como se construye el proceso de conocimiento, sino porque además nos va a dar una concepción particular de hombre, es decir, como el conjunto de sus relaciones sociales, es decir, como un ser concreto. "Solamente a condición de tener presentes estos aspectos del problema, es posible entender al "hombre" no como un ser abstracto, es decir como un ejemplar de su especie biológica, sino como un individuo concreto, o sea teniendo en cuenta su especificidad histórica, social e individual. Sólo el individuo concreto, captado tanto en su condicionamiento biológico como en su condicionamiento social, es el sujeto concreto de la relación cognoscitiva" (Schaff, p 93)

PSICOLOGÍA ACADÉMICA VS. PSICOANÁLISIS: el objeto de la psicología.

Todas estas referencias nos pueden llevar a ubicar a la psicología como una práctica social que aspira al status de ciencia, en tanto todavía se lucha por el predominio de un objeto de estudio. Algunas posturas no consiguen definir siquiera su objeto y recurren a tautologías que no aclaran ni contribuyen a definir un objeto de estudio específico, tal es el caso de las definiciones que postulan que la psicología es la ciencia que estudia "la vida mental" (G.A. Miller) u otras que afirman que su objeto de estudio es la "totalidad de la vida psíquica". Según Braunstein otro ejemplo está en la definición de Fraisse y Piaget en el sentido de que el "objeto de la psicología es el psiquismo humano o personalidad humana", o finalmente la versión del Soviético Rubinstein que nos dice que la psicología "estudia las leyes de la actividad psíquica, actividad que tiene asiento en el cerebro del hombre". Para precisar porque estas definiciones son ambiguas bastaría, según Braunstein, hacer las siguientes preguntas: ¿qué es vida mental?, ¿qué debe entenderse por personalidad?, ¿Qué es la totalidad psíquica?, ¿qué se entiende por actividad psíquica?, en síntesis ¿qué es lo psicológico?. De momento no nos detendremos en otros vacíos y problemas; tales como los límites que deben establecerse entre la psicología y la neurología (que estudia al sistema nervioso) o la etología (para el caso del conductismo), pero valdría la pena reflexionar si estas psicologías pueden arrogarse el derecho a hablar de un campo de conocimiento autónomo, es decir, específico de la psicología. Hay incluso quien considera que lo psicológico es todo eso que las diferentes psicologías se han propuesto estudiar. Por ahora nos conformaremos con estudiar una aproximación epistemológica que da cuenta de un modelo de cientificidad que creemos es el más acorde a nuestra definición de ciencia.

Ahora podremos ver que el objeto de estudio, aunque real, no necesariamente debe definirse por su correspondencia con un objeto empírico (por ejemplo la conducta). Si consideramos la referencia anterior de Schaff de concebir al individuo concreto en toda su especificidad histórica y social, lo que en realidad está diciendo es que el hombre sólo es comprensible cuando efectivamente se enfrentan las dificultades que imponen estudiar al "hombre", y esas dificultades son inherentes al "hombre" tal cual, es decir, estudiar al individuo es estudiarlo en todas sus facetas (biológicas y sociales) y no menospreciar los obstáculos epistemológicos que se nos presentan, es estudiar su cultura, su estructura social, su modo de producción, sus instancias jurídico-políticas y la instancia ideológica, y ésto último es precisamente lo que interesa sobre todo a la psicología (la instancia ideológica que es la encargada de mantener una visión de la realidad en cada miembro de la sociedad). Pero la especificidad de la psicología está en que pretendería dar cuenta de la forma de producción de los fenómenos en cada individuo, que lógicamente se realiza a partir de un contexto familiar y cultural particular que no puede mirar con desdén, pero no estudia los mecanismos de producción económica ni las leyes fisiológicas de las reacciones del organismo biológico, estos son conocimientos de los que puede valerse pero que no dan cuenta de un objeto de estudio específico. La psicología podrá hacer uso,

y en verdad está obligada a hacerlo, de los conocimientos científicos producidos en el campo de la biología y la sociología o la economía, pero de ningún modo puede prescindir de establecer límites en su campo de estudio, hacerlo es hacer lo mismo que han hecho las llamadas "psicologías", es decir, la psicología académica.

Si consideramos otras aproximaciones, como la de Bleger, en el sentido de que la psicología es una de las ciencias que estudian el comportamiento humano (las otras serían, la biología y la sociología), entonces tendríamos razón en preguntarnos ¿cuál es la especificidad de la psicología?. De la respuesta que demos a esta pregunta puede depender incluso el tipo de alianza que es posible establecerse entre el campo de la pedagogía y el de la psicología.

En diferentes épocas se habló de diferentes objetos de estudio de la psicología. Por ejemplo: se habló de conciencia, de alma, de psique, de comportamiento, de conducta, de inconsciente, de mente, de procesos superiores, de vida mental, de vida anímica, actividad nerviosa superior, el mundo moral del hombre, el hombre concreto, la personalidad, los procesos cognoscitivos, etc. Pero si todo esto se relaciona con el hombre, entonces el objeto de estudio es el hombre. No creemos que pueda plantearse de ese modo tan sencillo la especificidad de la psicología, quizá es más preciso decir que la psicología sigue siendo una práctica nueva que aspira a convertirse en ciencia, o quizá es posible decir que a esas prácticas autodenominadas ciencias les correspondería más bien definirse como conocimiento precientífico, en el sentido en que lo define Braunstein y en el sentido del concepto de lo científico en Bachelard, es decir, que no han superado los obstáculos epistemológicos entre el conocimiento sensible y la producción de conceptos propios de un campo disciplinario, pero sobre todo porque no definen un objeto específico en psicología puesto que ese objeto puede pertenecer a dos o más ciencias. Nos encontramos ante un conjunto de teorías que, autonombrándose ciencias, se encuentran todavía en la fase precientífica: la "psicología académica". Pero entonces cuáles son las prácticas teóricas que si han alcanzado el status de ciencia. Parece que al psicoanálisis le compete un lugar en ese sitio, no obstante, volviendo a la idea de Frida Saal de que el psicoanálisis no es la psicología, sino su fundamento, entonces a la psicología se le debe nuevamente una definición en función de sus objetos de estudio. A esto nos seguiremos consagraremos en lo sucesivo, aludiendo que es quizá el psicoanálisis la postura que más se acerca a la definición de ciencia que hemos venido trabajando.

El psicoanálisis estudia al sujeto singular y no a la especie, pero a partir de esos datos empíricos emanados del consultorio es posible deducir generalizaciones, y más precisamente debemos decir hipótesis que se comprueban o rechazan en la praxis del trabajo terapéutico. El trabajo teórico que realizó Freud fue decisivo para comprender mecanismos como el sueño y los actos fallidos, pero esto no hubiera sido posible a partir de buscar continuidad entre el método de la biología y el método psicoanalítico, este último como un método al que Althusser denomina "lectura sintomática". No obstante esto no nos dice aún nada sobre el objeto específico de lo psicológico, sólo nos muestra que en el camino de la ciencia psicológica debe seguirse un camino similar (aunque no idéntico como lo ha señalado Gramsci) al de otras ciencias (como el marxismo).

Cuando se dice que las ciencias se nutren entre sí, es posible afirmar que el cuerpo teórico del psicoanálisis logra aportar elementos objetivos para la comprensión del individuo social, y esto le ubica en un lugar privilegiado por su propia especificidad. Su método le permite observar otro aspecto del comportamiento que no es visible por el camino de la antropología o la especulación (el dispositivo terapéutico), precisamente porque la especificidad de lo psicológico trasciende las disposiciones conscientes del individuo. Al respecto encontramos la siguiente afirmación de Fromm:

"Más de un lector planteará la cuestión acerca de si los hallazgos debidos a la observación de los individuos puede aplicarse a la comprensión psicológica de los grupos. Nuestra contestación a este respecto es una afirmación categórica. Todo grupo consta de individuos y nada más que de individuos: por lo tanto, los mecanismos psicológicos cuyo funcionamiento descubrimos en un grupo no pueden ser sino mecanismos que funcionan en los individuos. Al estudiar la psicología individual como base de la comprensión de la psicología social, hacemos algo comparable a la observación microscópica de un objeto. Esto es lo que nos permite descubrir los detalles mismos de los mecanismos psicológicos, cuyo funcionamiento en basta escala podemos observar en el proceso social. Si nuestro análisis de los fenómenos psicológicos no se fundara en el estudio

detallado de la conducta individual, el mismo no tendría carácter empírico, y, por lo tanto, carecería de validez.⁵⁴

Por otro lado, en las teorías psicodinámicas, la conciencia y el comportamiento siguen siendo elementos de estudio, pero, a diferencia de las psicologías anteriores, en el psicoanálisis, como cuerpo teórico, la conciencia no es la que determina el comportamiento, ni el comportamiento se rige exclusivamente por leyes naturales. La conciencia, en su caso, es considerada como una función del aparato psíquico, más específicamente del "yo" (instancia del aparato psíquico) y no representa a la totalidad del individuo como lo afirmaba Descartes. A partir del trabajo de Freud fue posible desenmascarar los resortes del comportamiento consciente, descubriendo, a partir del trabajo teórico emanado del trabajo psicoterapéutico, que existe una instancia poderosa que determina gran parte del comportamiento; lo inconsciente⁵⁵. Este inconsciente representa además a una buena parte de los sentimientos e ideas que la conciencia ha negado en aras de la sobrevivencia primaria que el niño vive ante la amenaza y coacción del mundo adulto⁵⁶. Luego entonces el psicoanálisis (considerándolo como un basto margen de aproximaciones teóricas) se ofrece como una explicación de los mecanismos de defensa con que se impide el acceso a tal instancia (conciente) de formaciones inconscientes.

¿Pero que podemos decir entonces de la basta investigación realizada por otras psicologías? Vamos a continuar con un fragmento de Brausteín en que nos dice que del psicoanálisis "...*emerge un nuevo fundamento para la psicología* cuando se comprende que la conciencia está determinada desde afuera de ella misma y, en última instancia, desde afuera de la persona, desde un sistema que incorpora a los sujetos humanos y los asimila a sus necesidades a través de una cierta conciencia de las apariencias, de una ideología de sujeto que ignora las determinaciones esenciales que regulan a tal conciencia." Con esto estamos ubicando un objeto clásico en psicología, es decir, la "conciencia". Si bien este objeto sustituyó al alma, para convertirse en el "alma laicizada" y que duró aproximadamente 200 años en el lugar de ese objeto, con las nuevas versiones empiristas (laboratorio de Wundt o el conductismo de Watson) y con el surgimiento del libro de Freud sobre la interpretación de los sueños, aparece una desviación que descentrará completamente el status que venía ocupando la conciencia. Ahora serán más "psicologías" las que se arrojan al derecho de tener un objeto propio. Tal es el caso de la psicología conductual, la psicología alemana (Gestalt), la psicología soviética y el psicoanálisis, como las tendencias más representativas. Vamos a incluir también a Piaget, a condición de considerar que su objeto de estudio está más bien relacionado con la construcción del conocimiento, es incluido en cuanto aborda algunos aspectos psicológicos del proceso de conocimiento, de la inteligencia y cuando sostiene que lo emocional es la base de todo el desarrollo. Para no caer en el defecto del materialismo pasado que dice que el hombre es resultado de las circunstancias, diremos que a la conciencia compete una buena parte del comportamiento a partir del cual el sujeto modifica sus propias circunstancias, pero que ello implica el reconocimiento de las fuerzas inconscientes que operan precisamente en la dirección del comportamiento consciente y sobreviene también de las fuerzas sociales e ideológicas que contribuyen a generar valores y comportamientos requeridos para sostener un sistema social específico.

Para el caso del conductismo, que define al objeto de estudio de la psicología, como la conducta, y a ésta como la respuesta del organismo a los cambios del medio, diremos que este objeto es empírico. Los conductistas dirán, sustentados en el positivismo y el empirismo, que a la ciencia sólo le compete lo observable, lo registrable (cuantificable), es decir, todo lo que los sentidos o los aparatos de registro son capaces de reconocer. Es clara la propuesta conductista, y ese sentido es que podríamos ubicarla en las primeras tipologías que nos han presentado Adam Schaff y Brausteín. Detrás de la propuesta de científicidad en el conductismo se halla una propuesta filosófica mecanicista, donde el sujeto es concebido

54 Fromm, E. "El miedo a la libertad" Ed. Paidós, 1992, pag. 142

55 "Si bien el psicoanálisis no satisface del todo la norma que durante muchos años constituyó el ideal de la psicología académica, o sea, el de aproximarse lo más posible a los métodos experimentales de las ciencias de la naturaleza, no puede negarse, no obstante, que se trata de un método completamente empírico fundado en la cuidadosa observación de los pensamientos, sueños y fantasías individuales, luego de haber sido liberados de la censura. Sólo una teoría psicológica que utilice el concepto de fuerza inconsciente puede penetrar en las oscuras racionalizaciones que hallamos al analizar al individuo o a la cultura" Fromm, E. "El miedo a la libertad" Ed. Paidós, 1992, págs. 141, 142

56 Esto último es una idea de Alice Miller que no deja de atribuirle a lo externo un papel primordial en la elaboración de trastornos psíquicos. El mismo Freud sostenía que las «pulsiones mismas, al menos en parte, son decantaciones de la acción de estímulos exteriores que en el curso de la filogénesis influyeron sobre la sustancia viva, modificándola» ("Pulsiones y destinos de pulsión", pág. 118).

por su pasividad, es decir, por su capacidad para responder al medio, pero también encontramos una visión continuista del objeto, en tanto postulan que el conocimiento científico debe tener correspondencia formal con el dato sensorial. Esto quiere decir que se alían con las apariencias, es decir, con lo sensorial, y lo reconocen como real. Su finalidad es describir las leyes y regularidades de esas apariencias (de eso real), dicho en otras palabras, descubrir las leyes del funcionamiento de la conducta (lo empírico-sensorial) para predecirla y controlarla. No vamos a encontrar, dentro de esta perspectiva, ninguna referencia a explicar lo que hay detrás de la conducta (caja negra), importa sólo lo observable, sólo lo tangible es objeto de la ciencia, lo demás es considerado especulación o metafísica. Cualquier referencia a lo no observable no es tocado por estas escuelas (conductismo, neoconductismo).

En pocas palabras, las teorías que postulan a la conducta como objeto de estudio de la psicología, desconocen que lo esencial, es decir, lo concreto (en el sentido que lo postula Karel Kosik en su "Dialéctica de lo Concreto"), no se da a los sentidos sino que se alcanza a través de un "rodeo" epistemológico que implica superar las apariencias o sea la "realidad fetichizada". Por tanto, estas psicologías desconocerán las formaciones inconcientes, las estructuras que subyacen a la formación de los comportamientos, y por tanto a cualquier objeto teórico que pretenda un intento explicativo. Cuando estas psicologías niegan al inconsciente como objeto real que puede ser abordado por el trabajo teórico y empírico (relación-analítica), lo que están haciendo es caer en el defecto del materialismo mecanicista, pues sólo concibe a la realidad como objeto pero no como "actividad sensorial humana práctica" y pretenden hallar una continuidad entre sus conceptos y la realidad tal cual. Como dice Marx "El problema de si al pensamiento humano puede atribuírsele una verdad objetiva, no es un problema teórico sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento"⁵⁷. Pero el conductismo no puede entrar al litigio de la terrenalidad de su teoría porque al no poder explicar una buena parte del comportamiento del ser humano entonces la niega (interior de la caja negra) y con ello se cierra el paso al campo de discusión de lo psicológico, negando la actividad humana sensorial de la que nos habló Marx y negando la investigación de los resortes que subyacen a todo comportamiento humano. Marx acusó a Furebach en el sentido de que él quería objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales y de que "tampoco él concibió la actividad humana como una actividad objetiva", como práctica, esa parte subjetiva que fue desarrollada por el idealismo aunque de "modo imperfecto" (Marx, C., loc. cit).

Por su parte, los soviéticos van a estar muy cerca de esta perspectiva mecanicista. A diferencia del conductismo, si consideran a lo psíquico, reflejo de lo real, como un trozo de "auténtica realidad". Lo psíquico, "la conciencia, refleja la realidad objetiva que existe fuera e independientemente de él", y desde luego que esto es cierto, Freud también postula que es precisamente merced a la conciencia que es posible pensar lo inconsciente (ver "Lo inconsciente"), sólo que para Freud los fenómenos psíquicos son inconcientes. Dentro de lo psíquico si van a incluir a los deseos, porque estos son reflejos de lo real. Rubinstein nos dice, al iniciar el primer capítulo destinado al objeto de la psicología, que el grupo de "fenómenos específicos que son investigados por la psicología puede distinguirse clara y exactamente de otros fenómenos: son nuestras percepciones, pensamientos, sentimientos, nuestras aspiraciones, intenciones, deseos, etc., es decir, todo lo que forma el contenido interno de nuestra vida y lo que, poco más o menos, nos es dado como experiencia."⁵⁸. En cuanto a las semejanzas con la visión conductista encontraremos que lo psíquico lo definen curiosamente en continuidad con la actividad de los animales (lo nervioso). Más adelante encontramos la siguiente afirmación de Rubinstein:

"La psicología actual representa ya un sistema de disciplinas muy acusadamente ramificado. Las más importantes entre ellas son las siguientes: La psicología general, que estudia a las leyes generales de la psique humana...La psicología general humana...-psicología del niño-, ...psicología animal. Esta examina las leyes del desarrollo de la psique animal en su evolución biológica. No solamente sirve para el conocimiento de la psique animal, sino que descubre al mismo tiempo las condiciones biológicas del desarrollo de la psique humana y contribuye a apreciar sus peculiaridades específicas...La psicopatología...La psicología del trabajo,...la psicología militar,...la psicología pedagógica."(Ibid p 41,42)

⁵⁷ Marx, C. II Tesis sobre Furebach. Obra citada, p 226.

⁵⁸ Rubinstein, "Principios de psicología general", Ed. Grijalbo, México, 1978, p 19

No queda muy claro, siguiendo la línea de análisis de Braunstein, cual es entonces la especificidad de lo psíquico, si estudia lo biológico o lo psíquico, ni siquiera adquiere, para nuestro gusto, una definición específica de psique. Podríamos quedarnos con sus agregados, y decir que lo psíquico son propiedades y procesos de individuos concretos, pero entonces seguiremos preguntándonos cuales son esos procesos y esas propiedades. No nos basta con saber que son pensamientos o aspiraciones, porque de ello no tendremos noticia para el caso de los animales. Cómo podremos definir a la psicología y a su objeto si una de las subdisciplinas de la psicología es la psicología animal. ¿Estudiará a caso la psicología animal también las aspiraciones o los deseos de los animales, o, siendo menos exigentes, estudiará las intenciones de los animales?. No es a caso más aventurado que los conductistas mismos pensar en ello. Rubinstein es menos preciso que Vygotsky, quien diferencia claramente las particularidades de lo humano y lo animal. Si bien la psicología puede basar sus conclusiones en los datos teóricos y empíricos que respaldan a la etología o la fisiología animal, ello no nos conduce necesariamente a pensar en que dentro del objeto de la psicología pueda incluirse a las bases biológicas del comportamiento animal, en todo caso deben precisarse las bases biológicas del comportamiento humano, si esto se justifica en la medida en que, como dice Rubinstein, se estudia el comportamiento animal para apreciar las peculiaridades del comportamiento humano, esto también se podría hacer mediante el estudio del ser humano en diferentes niveles culturales, sociales y raciales, puesto que las peculiaridades serán las constantes halladas. Pero ni siquiera podemos afirmar esto porque Rubinstein nos habla de *psique animal* y no la define si con los mismos términos que para lo humano o es tan sólo una analogía, el hablar de la psique animal pareciera que responde a concebir a lo psíquico pero no sabemos cómo ni qué es lo psíquico en sentido preciso. El recurso de este autor soviético, en este caso de Rubinstein, al hablar de especificidad humana no deja clara la noción con esta inclusión de fenómenos animales dentro de la ciencia psicológica.

En otro libro de Rubinstein citado anteriormente, él mismo nos dice que la psicología estudia las leyes de la actividad psíquica y para definir los fenómenos psíquicos se refiere a la conciencia, para, finalmente, conducimos a concebir la idea de que la conciencia "condiciona la conducta, la actividad de las personas que, a su vez, modifica la naturaleza y transforma la sociedad"⁵⁹. Es cierto que las circunstancias pueden ser modificadas por los sujetos, en la medida en que esas circunstancias han sido forjadas por él mismo como sujeto de la historia, pero de eso a que sólo la conciencia condiciona la conducta eso debe demostrarse, y además esto significa aceptar la idea de que el hombre tiene lo que merece, pues entonces podrá culparse al individuo explotado de aceptar "conscientemente" su condición en la sociedad, pues su comportamiento está condicionado únicamente por una función de su conciencia: su voluntad. Sucede todo lo contrario, el individuo no tiene conciencia del lugar que ocupa en la sociedad ni de cómo llegó a él debido a que para hacerlo debe superar las apariencias que lo engañan y lo hacen vivir con una conciencia fetichizada de la realidad social. Precisamente uno de los aspectos de la teoría psicológica analítica es que desmistifica la idea de que el comportamiento está gobernado fundamentalmente por la conciencia, la conciencia es una función de una instancia psíquica llamada por Freud "Yo", pero lo singular de la teoría analítica no es la afirmación, sino el material empírico del cual obtiene sus conclusiones y el abordaje teórico. Con el bagaje teórico del psicoanálisis podemos ampliar el estudio a otros segmentos de la realidad, como son los sueños, los actos fallidos, los lapsus, la vida amíca normal y la patológica, pero de ninguna manera estamos diciendo que el objeto de estudio del psicoanálisis son los actos fallidos o los sueños, como quisieran hallarlo los empiristas, el objeto de estudio no son propiedades físicas, ni sensaciones, ni percepciones, ni siquiera las intenciones, por el contrario, su objeto es construido teóricamente a partir de la superación de esas evidencias empíricas y sólo así avanza en la aprehensión de lo "concreto" (Kosik). El avance de una ciencia, al delimitar un objeto de estudio constituye un gran avance aunque no sea la verdad absoluta, ya que el conocimiento es un proceso y como tal no termina de construirse y comprenderse, se hace cada vez más rico y completo pero no se culmina, se acerca uno a una comprensión más amplia y así continúa el proceso mismo del conocimiento. El trabajo teórico pretende dar cuenta de como se producen los fenómenos, las apariencias y ese es su objetivo, su objeto de estudio puede ser deducido de ello como: *aparato psíquico*, es válido decir *el inconsciente* y *los mecanismos que operan para dar cuenta de las deformaciones* de la realidad en la conciencia de los individuos. Si nos quedamos con la definición de Rubinstein de lo psíquico, como reflejo de la realidad para la conciencia, estaremos quedándonos en sólo un segmento de la realidad, las apariencias, porque la idea (reflejo) que se puede tener en la conciencia no necesariamente responde a lo que

59 Estas citas son tomadas de un texto de Braunstein y se refiere a otro libro de S.L. Rubinstein "La psicología, principios, método, desarrollo" 1963. Obra citada p 23

realmente "se es". El psicoanálisis desmitifica esto también, la realidad no se refleja inmediatamente por los sentidos en nuestra conciencia, sino que hay procesos que deforman esa visión que se tiene de la realidad, justamente porque detrás de la conciencia se efectúa un trabajo inconsciente de relación con las cosas del mundo exterior. Lo que un ser humano dice en su discurso constituye tan sólo la representación ideológica que el sujeto se hace de la realidad, la realidad objetiva se alcanza después de un distanciamiento teórico con respecto a las sensaciones (apariencias), lo "concreto" sólo es alcanzable, dice Kosik, mediante un rodeo epistemológico en el que se investiga el trabajo de producción de las apariencias. Mientras que para Descartes como para la psicología académica la conciencia era el punto de partida, para Freud, "la conciencia aparece como un proceso secundario y se funda en la inhibición del proceso primario motorizado por el principio de placer. La teoría psicoanalítica propone un subversivo descentramiento respecto de las evidencias y respecto de los pensamientos que "espontáneamente" los hombres tienen sobre sí mismos"⁶⁰. Independientemente de si la conciencia es función de esa "inhibición", lo cierto es que la conciencia no corresponde al groso de la actividad psíquica.

Adelantemos que el objeto de una ciencia "no es una cosa o una modificación visible en las cosas sino que es un sistema de conceptos producido por los científicos para explicar a las cosas y sus modificaciones. La ciencia no encuentra su objeto, lo produce a través de un trabajo-teórico en relación con los datos que ofrece la sensoriedad. El objeto de la ciencia es pues un objeto formal y abstracto, a diferencia de los objetos empíricos, concretos [nosotros diríamos tangibles para diferenciar lo concreto tal como lo planteaba Marx] de nuestra vida cotidiana". Esta afirmación de Braunstein, pareciera ser una posición metafísica, es decir, los objetos de la ciencia no existen en la realidad sino que los produce el hombre. Esto último es cierto, pero no es metafísico, de hecho ni la física, ni la biología establecen como objetos de estudio objetos empíricos específicos, de otra manera cuantos objetos tendría la física para definirse como ciencia. Además la actividad humana sensorial concreta se halla presente en cualquier construcción donde habite el lenguaje, y, la actividad humana es también *actividad objetiva*. De no entenderlo así correríamos el riesgo de no comprender las tesis marxistas y la idea de Karel Kosik sobre la concreción y la pseudoconcreción. Diremos que el mundo de las apariencias es aquel que nos brindan los sentidos y la representación espontánea que nos hacemos de las cosas, mientras que el mundo de la concreción sería el mundo de la esencia de lo real, la ruptura con ese mundo del fetichismo. Quedarnos con la imagen sensible del mundo es vivir en la fetichización de la realidad, la realidad sólo es asible, en sentido epistemológico, mediante el rodeo teórico del que habla Kosik, o mediante la crítica de las apariencias en Bachelard⁶¹. Lo difícil de comprender es que es justamente en los límites de las apariencias y del mundo concreto en que se debate la construcción del objeto de una ciencia. A las apariencias no les es dado mostrar la realidad de las cosas tal como son, es decir, las causas profundas que escapan a nuestra conciencia sobre las deformaciones del mundo sensible sólo son alcanzables si se producen conceptos teóricos que las expliquen, este es precisamente el trabajo del científico, buscar en el dato empírico la deformación y la causa que contribuya a su explicación. Las psicologías que se quedan con el objeto empírico, es decir, con la conducta, sólo pueden aspirar a la predicción de la conducta, basados en la descripción de las constantes que aparecen a la aparición de una respuesta en presencia de determinadas condiciones, pero de ninguna manera darán cuenta de los resortes que subyacen a tales fenómenos, no pueden hacerlo porque no han dado el salto epistemológico necesario para construir precisamente un objeto específico en psicología ni un método específico (importan los de las ciencias naturales) acorde con ese objeto. También es importante distinguir los dos planos del conocimiento: primero, el plano de la realidad o plano ontológico independiente de nuestra conciencia y, segundo, el plano gnoseológico o plano del conocimiento. Este último tiene como actividad la apropiación teórica de la realidad tal cual, pero es eso una apropiación teórica y no la realidad natural en sí aunque sí corresponde a una realidad histórico-social, su valor está en que se remite a las causas profundas que explican un fenómeno cualquiera y que es concreto en tanto supera las representaciones abstractas que se tienen sobre un segmento de la realidad. De lo anterior puede definirse claramente una noción de ciencia como actividad práctica del hombre y diremos, como lo decía Marx, que al materialismo pasado (antes de Fuerbach) le faltaba considerar a la cosa también como actividad humana sensorial práctica, justamente lo que las psicologías que trabajan a nivel de las apariencias no han comprendido, las sensaciones que se registran son sólo representaciones ideológicas (en sentido epistemológico) a las que hay que explicar porque son precisamente actividad humana

60 Braunstein, Op.cit p.33

61 Ver Bachelard, G., "La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo". Ed. Siglo XXI. México, 1981.

y por tanto sujeta a determinaciones diversas: la conciencia, las determinaciones sociales y las formaciones inconscientes correspondientes.

Hay teóricos que han querido trascender la concepción de conducta que acabamos de mostrar, tal es el caso de José Bleger en Argentina. Por ejemplo; la conducta humana, según Bleger, es una "totalidad organizada de manifestaciones, que se dan en una unidad motivacional, funcional, objetual y estructural...la conducta humana es siempre, molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente segmentaria, sino que implica al ser humano como totalidad en un contexto social"⁶². Este autor nos da una noción de conducta molar, es decir, agrega un sentido holístico al término, lo cual es importante porque da un paso en superar el pensamiento fragmentario pero que no basta para definir un objeto específico. Bleger dice que la "conducta es la unidad de estudio de toda psicología", pero, tal como encontramos en el libro de Psicología, ideología y ciencia, la psicología entonces queda sin objeto específico cuando Bleger dice que la conducta es el objeto de por lo menos tres ciencias (sociología, psicología y biología)⁶³. Lo cierto es que volvemos a encontrar un objeto empírico, que dificulta la definición de métodos propios y por lo tanto la construcción teórica necesaria para arribar a un planteamiento objetivo sobre la definición de la psicología.

Conciencia y conducta existen, pero como representaciones que "deberá explicar alguna ciencia que construya su propio objeto teórico". Lo anterior es posible, según Braunstein, sólo dentro del marco de la teoría psicoanalítica que ofrece herramientas conceptuales capaces de contribuir a que el conjunto de nociones elaborados por la psicología académica accedan a la categoría de científicas. Esas herramientas son el concepto de formaciones del inconsciente, aparato psíquico y estado subjetivo. Es claro que el concepto de fuerza inconsciente es necesario para comenzar a elaborar una teoría que pretenda explicar, en forma verdaderamente científica, al hombre concreto en su particularidad psíquica, es decir, al hombre tal cual, incluido en un sistema de relaciones sociales, culturales y familiares que configuran esa especificidad tan poco consistente en la psicología académica soviética, es decir, nos referimos a lo humano, que no puede existir sin ese elemento social que lo condiciona vía la estructura familiar y cultural, en otras palabras estamos hablando de las interacciones sociales al interior de la sociedad y en los diferentes niveles en que se da, del deseo humano, de las pulsiones, de las fantasías, de las formaciones inconscientes que son en parte producto de las relaciones primarias del niño con su medio social-familiar, caracterizadas a la vez por el sojuzgamiento a los impulsos espontáneos del niño o por el respeto de ellos, o el amor que se halla en juego entre objeto amoroso (la madre) e hijo, la aceptación de una ley (prohibición del incesto) o si se quiere llamar la separación con respecto a los padres, etc. El aparato psíquico es una construcción teórica que nos permite explicar como se constituye el sujeto y es por lo tanto un objeto de estudio específico de la psicología en el que quedan delimitadas las posibilidades de investigación por las relaciones dinámicas entre las diferentes instancias psíquicas que lo conforman. Todas estos conceptos (intención, represión, deseo, pulsión, inconsciente) no pueden ser observados, son simples conceptos que pretenden explicar la realidad psicológica del individuo humano y por lo tanto no pueden tampoco existir en el "bruto"⁶⁴, en el animal, porque definitivamente no hallamos en él la representación ni al lenguaje, ni al discurso que es la materia empírica y soporte material del entramado teórico del psicoanálisis, (esto se observa en el hecho que precisa Mackinnon de que "la entrevista abarca el conjunto de la psiquiatría"). Si la palabra o el acto no manifestaran actos fallidos, ni deformaciones evidentemente contradictorias, o asociaciones aparentemente irreconciliables, entonces no tendríamos razón para hablar de lo inconsciente, pero es justamente el comportamiento observado dentro del dispositivo analítico así como el análisis del discurso del analizado, así como el contenido de los sueños y los delirios, que entonces puede hablarse de un trabajo de elaboración inconsciente que en última instancia es el que determina gran parte del comportamiento y del trabajo psíquico, entendiendo este último a partir de conceptos como fuerza inconsciente, libido, pulsión, transferencia, deseo, narcisismo, aparato psíquico, superyo, etc., todos ellos conceptos que tienen relación sistémica dentro del cuerpo teórico del psicoanálisis, que dan cuenta de lo que sucede detrás de la conciencia y detrás del comportamiento humano, pero no del animal.

62 Bleger, José. "Psicología de la conducta", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976, p. 85-89

63 Esta idea corresponde a Bleger y es cuestionada por Braunstein en el libro citado pag. 27

64 Término utilizado por Watson para referirse al animal. Lo utiliza en el sentido de que no hay diferencias entre el hombre y otros seres vivientes, en el sentido biológico. Nosotros creemos que es muy probable que el animal esté en situación ventajosa con respecto al hombre, en tanto que tiene patrones fijos de conducta que no lo llevan a buscar concesiones en la educación, ni en la cultura, lo cierto es que el hombre está destinado a ser un sujeto de conocimiento, porque de otra manera carece, como bien lo ha dicho Piaget, de determinaciones biológicas suficientes para adaptarse al medio natural.

En suma, diremos que la conciencia y el comportamiento son realidades empíricas, efectos, apariencias, que han sido abordadas por la psicología académica, construyendo conocimientos importantes para la comprensión de dichos fenómenos. no obstante, sus conclusiones se hallan en un nivel precientífico como nociones, pero no por ello menos importantes o desdeñables para el conocimiento de lo psicológico.

En relación con una concepción analítica de lo psíquico diremos, con una cita, lo siguiente:

"Queda claro, entonces, que hay dos realidades y no sólo una. Existe una primera realidad, aparente, empírica, de la conciencia y de la conducta que es para el conocimiento ingenuo la única realidad. Esta realidad, por ser observable, recibe a veces el incorrecto nombre de "realidad material". Y existe otra realidad, "la realidad psíquica", que es el escenario de esta sórdida lucha entre el deseo infantil, sus representaciones pulsionales, las restricciones culturales, los procesos de represión y la producción de formaciones transaccionales o formaciones del inconsciente. Lo sorprendente es que en la situación analítica se puede comprobar que esa realidad material está determinada estructuralmente por esa "otra realidad psíquica" de la que nada vemos y a la que sólo puede accederse por un trabajo teórico que vaya de los efectos (datos de conciencia y datos de conducta) y vuelva desde ese nuevo conocimiento a los efectos explicando cómo se han producido."⁶⁵

No es menos válido concluir que sería poco real considerar al psicoanálisis como la posición teórica desde la cual es posible explicar todas las producciones del hombre. En realidad el psicoanálisis no puede explicarlo todo, primero, porque es todavía una ciencia relativamente nueva que necesita producir nuevos conceptos teóricos y nuevas proposiciones que contribuyan a enriquecer las explicaciones que hasta ahora se tienen, segundo, porque toda ciencia no puede alcanzar el conocimiento absoluto, sino que siempre se aproxima a un conocimiento más objetivo, más completo, pero nunca acabado; tercero, porque cada cuerpo teórico tiene que ser prudente a la hora de querer aplicar sus aproximaciones a todos los segmentos de la realidad; cuarto, porque trasladar el conocimiento obtenido en una situación analítica no nos da autorización para comprobar hipótesis sobre individuos que se hallan fuera de esa situación experimental, muchos de los resultados obtenidos permiten cierta generalización, pero la mayoría nos puede remitir a formaciones inconscientes que hay aún que explicar; y quinto, porque hay perspectivas teóricas que han avanzado lo suficiente como para contribuir a precisar algunas nociones del mismo psicoanálisis, perspectivas dentro y fuera del marco de las teorías psicoanalíticas. En este sentido volvemos a lo que decía Frida Saal al comienzo de este apartado: "El psicoanálisis es parte de la psicología, no representa por cierto la totalidad de la psicología, sino su infraestructura, quizá aún todo su fundamento", pero no es toda la psicología.

3 PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Una vez esclarecido el objeto específico de lo psicológico y una vez definida la especificidad de lo educativo, pasaremos a analizar cuál es la posible relación entre ambos campos y prácticas concretas.

Muy a pesar de que la llamada psicología académica no haya podido alcanzar el status de científicidad, esto no ha sido un obstáculo para que haya podido insertarse en las distintas prácticas sociales, fundamentalmente en el sector productivo, de salud y en el sector educativo. Esto puede explicarse por el hecho de que han contribuido eficazmente al mantenimiento de las relaciones sociales en que se producen, lo cual no las hace cuestionables desde el punto de vista de la utilidad que pueden tener. Habíamos visto anteriormente que el ser humano se desarrolla en un sistema de relaciones sociales, en cuya estructura se superponen las instancias económica, jurídica e ideológica. Esta última tiene como función garantizar, en el sujeto, una visión armónica de la sociedad y por lo tanto, garantizar la reproducción de las relaciones sociales existentes, garantizar una visión de las cosas que permita mantener en armonía al estado de cosas dentro de la instancia económica, y lo consigue a través de las instancias jurídica e ideológica. Esta última función le ha sido designada fundamentalmente a la educación, y, de rebote, a la psicología académica. A veces hemos encontrado que, cuando es verdaderamente difícil definir a la psicología, se hace entonces referencia a sus realizaciones, es decir, aunque no ha sido posible definir a la psicología por su objeto de estudio, ésta definición se resuelve por la referencia a sus funciones asumidas, y adelantaremos, por su eficiencia para contribuir a garantizar la función que le ha sido asignada socialmente. Cuando George A. Miller dice "Si se quiere cambiar la mente de una persona, deberá empezarse por saber cómo está constituida dicha mente. Y esta es, al fin y al cabo, la cuestión central de toda ciencia psicológica"⁶⁶, lo que en realidad nos muestra es justamente que la psicología tiene un encargo social, en este caso cambiar la mente de las personas y por lo tanto debe saber como está constituida la mente de las personas, pero también nos da razón cuando observamos el objeto psicológico que nos ofrece, la "mente". Por otro lado deduciremos que lo útil será lo científico y por lo tanto, lo científico será tolerado en la medida en que muestre ese efecto pragmático que hemos descrito. Muchas psicologías han padecido de ese pragmatismo. Veamos cuales han sido las tareas asumidas por los psicólogos:

Cuando Rubinstein nos habló de psicología animal, psicología humana, psicología médica, psicología educativa y psicología militar, en realidad nos mostraba justamente que la psicología puede tener fines prácticos en diferentes sectores de las prácticas sociales. Cuando Piaget y Wallon nos dijeron que la pedagogía debía basar sus realizaciones en los avances de la psicología educativa, también nos mostraban ese aspecto pragmático del conocimiento psicológico. En esto no parece haber objeción alguna, la psicología debe tener una utilidad para el ser humano y debe permitir el avance de otras disciplinas científicas. No obstante que no podremos considerar nada desdeñable el aporte del trabajo teórico de la psicología como apoyo al campo de la educación, deberemos diferenciar y analizar el encargo social implícito en cada postura y la forma como cada disciplina psicológica plantea sus aportaciones a otros campos del saber. Por ejemplo, en la definición de educación que nos dio Piaget: "transformar su constitución psicobiológica y adaptar al niño a la sociedad", la pregunta que podríamos hacernos en este momento sería la siguiente: ¿puede hablarse de sociedad así en abstracto, es decir, todas las sociedades son iguales?, por supuesto que no, de ser afirmativa la respuesta, entonces a esta definición no se le puede hacer objeción alguna, pero de no ser así, entonces deberemos agregar: ¿adaptar al niño para qué tipo de intereses sociales?. Piaget mismo, lo quiera o no, plantea un tipo de individuo formado en el respeto a sí mismo, descartando la educación basada en la coacción y el maltrato a los niños, luego entonces Piaget no quiere individuos sumisos o resentidos y por tanto tampoco que sean formados para adaptarse a una sociedad humillante y desquiciadora del desarrollo espontáneo del niño. Quizá también sea válido preguntarnos para que se desea se transforme la constitución del niño y en que sentido. Piaget si plantea que el niño se forme hábitos y comportamientos sociales, pero no lo plantea como una obligación, sino como una necesidad interior que debe surgir de manera voluntaria y

⁶⁶ Miller, G. Introducción a la psicología, Madrid, Alianza, 1970, p. 461.

autónoma. Para ello ha estudiado la forma como el niño consigue las nociones y los conocimientos requeridos para ello y es en ese sentido en que propone una redefinición de la adaptación del niño. Piaget incluso plantea que la escuela debe esperar del alumno algo más que la simple adaptación, debe esperar que el individuo así formado contribuya al enriquecimiento y transformación de la escuela. Con ello Piaget se ubica, a pesar de las críticas que se le han hecho, en una posición crítica y propositiva de los métodos y con ellos de las finalidades educativas también. Pero el caso de Piaget es de lo más ejemplar, pues en realidad otras psicologías ni siquiera se plantean abiertamente que responden a una particular demanda social, sino que se dicen ser neutrales y con ello no demuestran sino que responden de manera inconsciente al encargo social.

Quizá sería más conveniente revisar lo que los psicólogos afirman respecto de la psicología y sus aportaciones a la pedagogía, así como lo que los pedagogos dicen que la psicología puede aportar a la pedagogía, para después poder recuperar estas afirmaciones tal como lo planteaba Marx, en el sentido de que "la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia". Por el momento revisaremos lo que las psicologías han considerado como realizaciones y aportaciones de su campo de saber específico al campo de la educación y como esto se relaciona con las condiciones sociales de la época en que se dieron.

LA TEORÍA CONDUCTUAL

Es necesario señalar, un tanto históricamente, cómo una ciencia psicológica que se encargaba de estudiar el "alma" o la "conciencia" no podía servir a los intereses de la sociedad industrial, por lo que muy pronto dejaron de ser consideradas como alternativas para el campo de la producción científica. En este contexto aparecieron otras opciones en psicología, tal es el caso del conductismo. Esta escuela psicológica ha contribuido con enormes aplicaciones al campo educativo justamente porque a lo que se avoca es a la predicción y al control de la conducta, lo cual se lleva bien con cualquier encargo social de control del comportamiento e ideológico de los miembros de una sociedad, además porque se alía con el funcionalismo, el pragmatismo y las corrientes eficientistas. Al respecto nos dice Díaz Barriga: "En lo que se refiere al origen encubierto, no por ello menos real, sostenemos que la transformación de la escuela estadounidense -principalmente en el período de la acelerada industrialización efectuada entre 1850-1920- requirió la formulación de una teoría educativa que la fundamentara sólidamente. De esta manera, el nuevo pensamiento pedagógico genera tres vertientes, que conceptualmente confluyen en tanto se fundamentan en el funcionalismo, pragmatismo y conductismo, y que son: tecnología educativa, teoría curricular y evaluación"⁶⁷. Es claro entonces como el conductismo tenía avisorado un panorama con características de éxito en tanto se engranaba perfectamente con el encargo social del momento histórico que vivía la sociedad estadounidense. Como el conductismo pretende explicar al comportamiento en términos de aprendizaje, y éste lo concibe como cambios observables en la conducta de los organismos, no es difícil deducir su utilidad dentro de diferentes sectores sociales, en especial del campo educativo, sobre todo el de la educación formal. La educación tiene un encargo social, que no es adaptar al niño a la sociedad en abstracto, como someter las actitudes hostiles y asociales del niño en etapa egoísta y convertirlo en ser social, más bien su meta es contribuir, como instancia ideológica social, a que se mantengan las relaciones de armonía entre los diferentes miembros de todas las clases sociales y para ello se hace uso de diferentes métodos entre ellos la coacción hacia toda forma de inconformidad en el niño, lo cual constituye su propia modalidad. En EUA la escuela contribuyó a crear un sentido de identidad en las condiciones de segregación que vivía un país con alto índice de inmigrantes de diferentes partes de Europa y América y en ese proceso no importaba tanto cambiar la actitud asocial y hostil del niño, sino más bien de lograr un sentido de nacionalidad y para ello era necesario fomentar un estilo de vida y de unidad particular. Para ello la sociedad, o las clases dominantes de la sociedad, requieren que el sujeto aprenda una serie de nociones relevantes para la comunicación y la socialización. Como vemos el concepto de aprendizaje es central de toda teoría pedagógica, para ello el conductismo se ofrecía como la opción científica capaz de sustentar el encargo social, ofreciendo una teoría del aprendizaje que, si bien no ha podido ser bien aceptada por gran parte de los educadores, lo cierto es que ha sido utilizada por la facilidad con que se presta al encargo social de modificación de pautas de conducta en ambientes controlados. Su investigación es amplia y ha centrado sus objetivos en la experimentación

67 Díaz Barriga, Ángel. "Orígenes de la problemática curricular". México, CESU. UNAM. 1986, pag. 15.

básica y aplicada, con animales y con humanos. Las variables manipuladas son el reforzamiento y el castigo y los resultados se hallan en un gran número de volúmenes destinados a describir procedimientos que, bajo ciertas condiciones de control, generan o inhiben la posibilidad de aparición de conductas.

La teoría conductual ha sido cuestionada porque caracteriza al hombre como un ser pasivo, cuyas respuestas aparecen mecánicamente a los estímulos del medio ambiente y reduce al individuo a un ser abstracto, es decir, a un ser puramente biológico cuyas características de respuesta tienen su base también en el comportamiento animal. La teoría Skinneriana (conductismo metodológico) es atórica y descriptiva "por el uso de una metodología inductiva dentro de la investigación experimental y es reduccionista por su concepción de la psicología como una ciencia natural que estudia la conducta de los organismos, en la búsqueda de leyes generales, aplicables tanto a organismos humanos como a animales"⁶⁸. Lo esencial para el conductismo son las contingencias en términos de los estímulos que refuerzan la probabilidad de aparición de una respuesta. Esta idea puede hallarse fácilmente en la siguiente idea de Skinner:

"Los estudios clásicos en aprendizaje hacen hincapié en el proceso de adquisición, presumiblemente debido a que se puede apreciar con facilidad que un organismo está haciendo algo nuevo o está respondiendo a un estímulo novedoso, pero también el reforzamiento es responsable del hecho de que el organismo llegue a responder mucho tiempo después de haber adquirido la conducta. Comúnmente este hecho se ha atribuido a variables motivacionales, aunque el análisis experimental ha demostrado que, con frecuencia, están implicados varios programas de reforzamiento intermitente. A menudo la naturaleza o cantidad de reforzamiento es menos importante que el programa en el que se recibe. De nuevo, la programación es importante, ya que numerosos programas sólo pueden tener efecto cuando el organismo ha estado sometido a una serie de contingencias intermediarias."⁶⁹

Hemos hallado que el conductismo va a negar los factores motivacionales, reduciéndolos a posibilidades de respuesta en función de algún programa de reforzamiento específico. También va a hacer hincapié en la repetición en forma constante, intermitente y sistemática, es decir a programas de reforzamiento o castigo, o sea a la contingencia de los estímulos así llamados reforzadores. Este sistema o programa va a ser más importante que la cantidad del estímulo mismo. La suma y organización de situaciones estimulantes va a determinar la posibilidad de aparición de una conducta. Este es otro concepto básico en el conductismo, la tasa de respuestas. Esta variable dependiente, según Skinner, no es importante en sí misma, "sin embargo, finalmente la predicción y el control de la conducta requerirán una evaluación de la probabilidad que tiene una respuesta de ser emitida. El estudio de la tasa de respuestas constituye un paso en esa dirección"⁷⁰, y, como dice Larraguivél, "para determinar que la probabilidad de una respuesta previamente reforzada vuelva a ocurrir, es necesario observar las frecuencias de emisión de esas respuestas. Es decir, a través de una tasa de respuestas (frecuencia) ascendente como consecuencia del reforzamiento, se indica cuál es la probabilidad de ocurrencia de esa respuesta, que es, según Skinner, lo que define al aprendizaje. Con base en esto y para explicar por qué ocurre el aprendizaje, es necesario analizar y examinar las variables independientes bajo las cuales la probabilidad de una respuesta es una función"⁷¹.

Las máquinas de enseñar y los métodos programados, del conductismo, tienen como base la asociación de secuencias de respuestas y estímulos. A partir de sus investigaciones con palomas, Skinner concluye que es posible sustituir la intervención humana (el maestro) por accesorios mecánicos (computadoras y máquinas). Estas máquinas, dice Piaget, "brindan el gran servicio de demostrar sin posible réplica el carácter mecánico de la función del maestro tal como lo concibe la enseñanza tradicional"⁷². Estas máquinas sólo utilizan los reforzamientos positivos y descartan las sanciones. Consisten en una especie de encadenamiento de respuestas correctas para poder pasar de una pregunta a otra. En las matemáticas no excluye el razonamiento, pero lo canaliza de forma fastidiosa y excluye la iniciativa. Sin embargo este método como método general resulta insuficiente y esto es lo que algunas teorías cognoscitivistas han pretendido superar. En cuanto al trabajo de planificación de la enseñanza, es posible decir que el impacto de

68 Larraguivél, E. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en: Revista Perfiles educativos, CISE UNAM, México, 1983, p 36

69 Skinner, B., Conducta operante. En "Conducta operante", Werner K. Honig, Trillas, México, 1975 p 33

70 Skinner, B., Obra citada, p 30

71 Larraguivél, E. obra citada, p 36

72 Piaget, J. Ibid p. 109

las teorías conductistas ha sido superior, tal es el caso de la Teoría Curricular y la Tecnología Educativa, cuyas fuentes son las teorías de sistemas, el funcionalismo y el conductismo. En esta perspectiva socio histórica de la planificación se han considerado como ejes de toda actividad de planeación a los objetivos conductuales, por considerar que es la única posibilidad de acceder a una pedagogía objetiva, pues ahora el centro de la actividad didáctica está en la acción de los educandos precisada y definida en objetivos explícitos, quedando en un segundo plano la actividad del maestro. Por lo tanto los objetivos conductuales no son reductados en términos de la actividad del docente sino de la actividad exigida a los alumnos para considerar que se ha alcanzado un aprendizaje. Con esto el conductismo, a través de la Tecnología Educativa, pretende superar la falta de activismo de la didáctica clásica anquilosada, sólo que se pasa del manejo del "contenido" al manejo y control de objetivos conductuales y con ello no se hace sino más engorroso el trabajo didáctico y lo peor, se pierden de vista los aprendizajes verdaderamente importantes al centrar toda la atención en conductas aisladas expresadas en objetivos conductuales que no expresan un sentido global de lo que se pretende enseñar. No hay duda de que la aportación mayor del conductismo es la enseñanza programada.

LA TEORÍA PSICOGENÉTICA:

El sustento que falta: Winnicott y Ginnot

La crítica de Piaget a la teoría basada en el esquema estímulo-respuesta señala que tal postura no toma en cuenta las estructuras que preceden al estímulo. Para Piaget, se podría decir que las respuestas estaban allí primero. Según este autor, el estímulo es sólo un estímulo hasta el grado tal "en que es significativo, y, se convierte en significativo sólo hasta el grado que una estructura permita su asimilación, una estructura que pueda integrar ese estímulo, pero que al mismo tiempo produce respuesta"⁷³. En otras palabras, entre el estímulo y la respuesta se halla el organismo y sus estructuras. Pero además no todas las estructuras cognoscitivas del niño pueden ser adquiridas mediante reforzamiento externo. Los ejemplos que nos da Piaget se refieren, uno a la adquisición de la conservación de peso y otro a la conservación de la sustancia cuando la pelota se transforma en salchicha y se le pregunta al niño si existe el mismo peso y la misma cantidad de sustancia. Para dar cuenta del experimento mediante reforzamiento se pesa la salchicha (peso) y se le mete en dos vasos de agua (volumen) o simplemente se le pregunta al niño donde hay más sustancia. Según Piaget, la experiencia física de ver (reforzamiento) el efecto del peso idéntico en la balanza, puede conducir al niño a la idea de conservación del peso, pero de ninguna manera tendrá éxito en enseñar la transitividad ya que el niño sólo reportará respuestas como posibilidades y no como certezas, esta "estructura lógica se alcanza solamente a través de la equilibración interna, por medio de autorregulación y el reforzamiento externo de ver la balanza no es suficiente"⁷⁴. Lo mismo sucede con la adquisición de la conservación de la sustancia de la plastilina deformada y medida en agua y en la que al niño no le es dada ninguna aportación sensible para adquirir la noción de sustancia (no así para la de volumen), ésta última es una estructura que se adquiere por una necesidad lógica cuando el niño comienza a pensar en términos de transformación y no sólo de los resultados y para ello debe actuar sobre los objetos.

En pocas palabras, Piaget se opondrá a la definición de desarrollo en términos de la suma de aprendizajes, para él aprendizaje es un proceso secundario al desarrollo, es artificial, provocado, opuesto a espontáneo y cualquier situación de aprendizaje sólo será posible en la medida en que se base en las leyes del desarrollo espontáneo. El desarrollo será el desarrollo de las estructuras de conocimiento. Este proceso está vinculado al proceso de embriogénesis que está relacionado con la totalidad de las estructuras de conocimiento y "la embriogénesis se refiere al desarrollo del cuerpo, pero concierne de igual manera al desarrollo del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales..." (Ibid)

"...pienso, dice Piaget, que el desarrollo explica el aprendizaje y esta opinión es contraria a la muy difundida y sustentada opinión que dice que el desarrollo es la suma de experiencias de aprendizaje...en

73 Piaget, J. Desarrollo y aprendizaje. Obra citada, p 33

74 Ibid p 34

realidad, el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explica el desarrollo..." (Piaget, p. 24)

Es claro que para Piaget no puede explicarse el aprendizaje en términos de intermitencia o contingencia, más adelante dice: "Aunque no diré que es falso, creo que el esquema estímulo respuesta es, en todo caso, enteramente incapaz de explicar el aprendizaje cognoscitivo". Es enteramente incapaz porque destierra de su marco teórico la actividad del sujeto que conoce y por lo tanto se refiere a un sujeto pasivo, abstracto. Al negar la actividad del "sujeto" niega la posibilidad de comprenderlo. En la teoría genética del conocimiento va a ser fundamental el concepto de operación, definido este como una acción interiorizada y como la esencia del conocimiento. Pero a la vez como una acción que modifica al objeto de conocimiento y es capaz de reconstruirlo (reversibilidad). Sólo actuando sobre el objeto es posible conocer las transformaciones observadas en una dirección y en otra y por lo tanto es posible reconstruir las estructuras de la transformación; esta es la razón de porqué una operación es una acción reversible, es decir, sumar implica restar, es decir, son acciones que tienen lugar en ambos sentidos, hacer una implica a la otra, pero este desarrollo es posible sólo mediante la acción sobre los objetos y sobre estructuras más simples, no es posible mediante la memorización o el reforzamiento únicamente. En la teoría de Piaget, la acción del niño es fundamental para su desarrollo, pero se refiere a una actividad espontánea, es decir, aquella en la que el niño pueda construir estructuras si es que existen otras que le son antecedentes que le posibilitan reconocer los nuevos objetos para construir otras estructuras más complejas. Si un niño no ha adquirido las estructuras básicas no podrá aspirar a alcanzar estadios posteriores. Todas estas afirmaciones tienen un sustento empírico y experimental. Piaget ha encontrado una y otra vez estas relaciones en niños de distintas culturas, aunque no en las mismas edades. Lo cierto es que dejan entrever que el reforzamiento no es suficiente, y que el aprendizaje debe llevar a cuestras una teoría del desarrollo infantil. Porque el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no al revés, en eso estamos totalmente de acuerdo. Ambos procesos tienen que ver con la adquisición de conocimientos pero uno es espontáneo y otro es provocado. "Todo aquel proceso de adquisición de conocimientos en función de la experiencia y sin la participación de factores innatos o hereditarios es explicado en términos de aprendizaje"⁷⁵, sólo que éste deberá basarse en las leyes espontáneas del desarrollo.

Sin embargo no sólo la experiencia es determinante en este proceso, existen cuatro factores que, según Piaget, explican el paso de una estructura a otra. Uno es la maduración del sistema nervioso, el otro es la experiencia (física y lógico-matemática), la transmisión social y la más importante, según Piaget, la equilibración (factor interno, necesidad lógica, búsqueda de autorregulación).

De acuerdo con Piaget, la psicología debe ser a la pedagogía lo que la fisiología y la biología a la medicina. Es decir, la psicología, en tanto puede aportar elementos para la comprensión del niño y el adolescente, tiene que servir de apoyo y base a la pedagogía, si bien sus campos de conocimientos son específicos. A la psicología no le compete el estudio específico de planes y programas de estudio, ni tampoco la relación del rendimiento escolar con el índice de salud de una población, pero si le es propio analizar cómo un modelo pedagógico puede estimular o inhibir el desarrollo del individuo, o más bien cómo el desarrollo es posibilitado por un modelo pedagógico, pero también puede ser de su competencia saber como se comporta la relación maestro alumno y que determinaciones hay de por medio en prácticas didácticas específicas, así como el concepto de salud mental y su relación con la salud física de una población escolar, es también de su competencia analizar los aprendizajes de relación social que se transmiten cotidianamente sin ser necesariamente metas curriculares. Es también materia de estudio psicológico el caso de los planes de estudio (de educación media y superior) que, en este caso ante el desarrollo ininterrumpido de los conocimientos y las técnicas, así como el deseo de tomar en cuenta todas las corrientes sin despreciar un tronco común, conducen en la mayoría de los casos a una sobrecarga de los programas que, finalmente puede perjudicar la salud física e intelectual de los alumnos y retardar su formación (Piaget, *Ibid.* p. 130). Por otro lado, si "la pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y complementar las constataciones mediante interpretaciones causales o explicaciones es evidente que le será necesario recurrir a una psicología precisa"⁷⁶.

⁷⁵ Citado por Larraequevil, obra citada, p. 42
⁷⁶ Piaget, J. "Psicología y pedagogía" p. 50

Por un lado la educación debe acercarse al conocimiento del hombre a través de la psicología del desarrollo y la inteligencia, y por otro lado, a través del enriquecimiento que el sujeto hace a través de su praxis. Este término lo usamos para designar una práctica social de transformación de la realidad. En este sentido, si consideramos los esquemas revisados durante el apartado destinado al fundamento epistemológico de la psicología académica, podremos ubicar la teoría piagetiana dentro del modelo discontinuista y en el modelo materialista activista, en el sentido de que Piaget construye efectivamente constructos teóricos que permiten explicar cómo el individuo singular se apropia de la realidad a través del conocimiento que adquiere de ella, y además concibe a un "sujeto" de conocimiento activo. La acción es un elemento primordial en la psicología genética. Nos referimos aquí al método genético que analiza la construcción evolutiva del conocimiento como producto de la interacción del sujeto con el objeto. En este sentido Piaget aborda un aspecto descuidado por otras psicologías, el hecho de que el sujeto no sólo es determinado por estructuras invisibles que subyacen a la formación de los efectos en la conciencia y el comportamiento, sino que a la vez, a partir de su actividad, construye el conocimiento que le es dado y la posibilidad de enriquecer (transformar) su entorno. Piaget nos ha dicho en su obra "Psicología y Pedagogía", que independientemente de los conocimientos que se quieran enseñar dentro de cualquier régimen económico y político, aún esto sería posible sólo si un aprendizaje se basa en las leyes del desarrollo infantil, es decir, en el papel que juega la actividad infantil en el desarrollo de sus estructuras de conocimiento. Esto se observa también cuando se acusa a la inadecuación de la escuela, en el sentido de que tanto en regímenes de izquierda como de derecha han sido conservadores los que la han construido junto con sus lineamientos pedagógicos. ¿Podemos pensar en que detrás de estas premisas existe un encargo social que la psicología genética viene a satisfacer?. Si esto fuera así, entonces ¿porqué no se llevan a cabo las recomendaciones de Piaget en materia de psicología educativa, porqué siguen usando los departamentos o ministerios de educación, los mismos métodos que cuestiona la psicología genética?. No obstante que podríamos cuestionar la supuesta neutralidad de la psicología genética, con estas afirmaciones de Piaget él mismo se ubica en una posición, pues no concibe a una sociedad que se base en el uso de la coacción y por tanto no está de acuerdo con las prácticas que tienden a la construcción de la sumisión y la pasividad. El hecho de plantear una interacción entre sujeto y objeto establece que al sujeto le es inherente la posibilidad de modificar su entorno y no sólo de adaptarse a él, cosa que si encontramos en otras teorías cuyo discurso radical postula (aunque sólo en el discurso) metas revolucionarias.

En este contexto el conocimiento no sería algo que se obtiene solamente de las propiedades de los objetos (experiencia física), sino también algo que se obtiene de la misma actividad del sujeto que conoce (conocimiento lógico). Es importante destacar la diferenciación que Piaget hace de la experiencia física y la experiencia lógico-matemática. Esta última no es algo tangible sensorialmente (el conocimiento de la acción del sujeto sobre los objetos de conocimiento), por ejemplo; la acción de contar, a diferencia del conocimiento emanado de las propiedades de los objetos (el peso, tamaño, etc.).

Las implicaciones de esta teoría al campo de la educación son evidentes. Primero, el aprendizaje y el desarrollo sólo son posibles en y por la actividad del niño; segundo, el maestro debe ser un profesional que se apoye en los avances de otras disciplinas, sobre todo la psicología para poder conocer las leyes de constitución del sujeto, del desarrollo temprano y de la inteligencia; tercero, los programas escolares no pueden ser de tendencia enciclopedista, sobrecargan al escolar minando su formación intelectual y su salud física; cuarto, lo más importante, dentro de cualquier proceso de conocimiento, no son los conocimientos mismos, sino el proceso de elaboración de los mismos por el sujeto cognoscente, lo que importa es pensar en términos de transformación y no de resultados; quinto, los métodos didácticos para el aprendizaje deben fundarse en un conocimiento del desarrollo del conocimiento y no al revés; y sexto, la educación debe contribuir a formar inteligencias sobre la base de un desarrollo emocional armónico, seres críticos y creativos que contribuyan al enriquecimiento de la sociedad y no seres pasivos.

No obstante, si bien Piaget nos habla de los efectos, en la salud, de la sobrecarga de trabajo académico en los niveles medio y superior, no alude el precio que hay que pagar por el sometimiento de las pulsiones⁷⁷ durante la primera infancia y no lo hace porque no lo estudia, porque le falta el fundamento

⁷⁷ Vamos a considerar aquí el concepto de pulsión en un contexto en el que se le considera parte de las fuerzas innatas del hombre. Sólo que la postura aquí invertida se basa en las ideas de Winnicott, que atribuyen "un peso etiológico al ambiente real", fundamento que, como dice Bleichmar "dió origen en el pensamiento de Winnicott a propuestas dirigidas a brindar en el análisis un entorno emocional favorable, para así posibilitar un pleno desarrollo" (Bleichmar, M.; Leiberman, C., "El psicoanálisis

psicológico del que habla Frida Saal (la formación del aparato psíquico), le falta el componente emocional que bien puede dar la teoría del desarrollo temprano de Winnicott y las teorías de Alice Miller. Además, hay que considerar que el precio que paga un niño educado en su hogar desde los primeros días de existencia no es menor que el que paga el estudiante de una licenciatura: no nos referimos a la forma como el sujeto se apropia de sus propios recuerdos, ni de cómo lo interioriza o de los fantasmas construidos en función de un acontecimiento real (lo cual, como Freud lo señaló, podría estar exagerado, lo cual no está a discusión aquí), nos referimos a la tortura real que vive el cuerpo por vía de golpes físicos y el recuerdo que el mismo cuerpo debe añorar, también nos referimos a la carencia de afecto y de amor, lo cual es condición del *holding* (Winnicott 1975 pág. 55, 56) que la madre le debe a sus hijos como continuidad existencial del desarrollo, y nos referimos también al proceso de adaptación con el que el lactante se enfrenta a este ambiente de carencias. No es suficiente con hablar de evitar la coacción en el niño basados en observaciones donde se le ve al niño actuar voluntaria y autónomamente en el sentido social y cooperativo, porque muchas teorías precisarán de acelerar ese desarrollo por métodos coaccionantes. Lo importante es señalar las implicaciones de usar ese tipo de métodos y a eso no se consagró Piaget, por lo que es necesario buscar otras aproximaciones psicológicas que ofrezcan ese sustento carente en la psicología genética. A la teoría genética le hace falta aún explicar como se constituye el "deseo de conocer" del educando y como se constituye la interiorización de la moral necesaria para mantener reprimidos todos los aspectos indeseables a los ideales de la educación. Le falta incorporar, a nuestro juicio, el cuerpo teórico de las posturas psicoanalíticas. De ello podría sacar provecho para explicar las actitudes antisociales —vergüenza de los métodos educativos fundados en la coacción y la censura— que inhiben el acceso a la adquisición de otros conocimientos y capacidades intelectuales. A la epistemología genética no le es permitido todavía explicar el porqué un niño se aferra a una actitud compulsiva (hedonista) que imposibilita el crecimiento en el desarrollo. Tampoco podrá dar cuenta de cómo el individuo es capaz de rendir a presión muy a pesar de su propio bienestar, producto ello de la exigencia de los introyectos sobre un falso "Yo". Tampoco le es permitido comprender el sueño o los actos fallidos que se cuelean en el discurso consciente de un niño considerado ampliamente inteligente. En síntesis, debe todavía remitirse a una disciplina aparte, aún cuando estos procesos debieran ser tratados como harina de un mismo costal. El aspecto afectivo y el aspecto social del conocimiento y del desarrollo del niño merecen aún más cuidado y profundidad para ampliar la teoría de Piaget. El desarrollo no puede reducirse a las estructuras del conocimiento sin considerar lo emocional, aún cuando tenga razón en explicar el aspecto central del paso espontáneo de una estructura a otra.

El desarrollo psicosexual y sobre todo el desarrollo emocional temprano, así como el conocimiento de como éste contribuye a las formaciones del inconsciente y a las disposiciones de los individuos para la cultura y la educación, no puede ser descuidado so riesgo de cometer una grandísima falta: desconocer el papel de las relaciones e interacciones en el seno de la educación familiar. Cada vez ha sido más claro que la educación debe asumir como una tarea general el desarrollo armónico e integral del individuo. Por integral deberemos entender el hecho de que el desarrollo del individuo se vea afectado en todas y cada una de sus facetas y no sólo la intelectual o física, un individuo mutilado emocionalmente está tan lisiado como uno mutilado en alguna parte de su cuerpo. Ese conocimiento solamente lo brindan las teorías psicodinámicas y es justamente el vacío encontrado en psicología genética y otros autores. Piaget reconoce el papel tan importante de los deseos del niño, sobre todo como intereses espontáneos y voluntarios del niño y nos dice: "una educación que tienda a preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por las tareas obligatorias... ya que si la vida implica una parte no despreciable de tareas obligatorias, trabajos impuestos al lado de iniciativas más libres: las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin el acuerdo anterior"⁷⁸, pero falta explicar cuáles son los mecanismos que

después de Freud" Editorial ELEIA, México, 1992, págs. 262 y 263). Tenemos razones para suponer que el concepto de pulsión en Freud es lo más cercano al concepto de disposiciones innatas (e incluso con instintos), pues son fuerzas que se encuentran en todos los individuos de la especie humana, que, a diferencia de los instintos animales, no se observan como conductas prefijadas, sino como fuerzas o disposiciones del orden de lo biológico maleables (que cambian de objeto y de finalidad) que pueden ser impedidas en el desarrollo para el que la filogénesis destinó un fin (Véase la nota de pie de página N° 40 de este mismo trabajo). Entre otras razones, Freud ve la esencia de la pulsión en sus caracteres principales: "proveniencia de fuentes de estímulo situados en el interior del organismo y su emergencia como fuerza constante" (Pulsiones y destinos de pulsión, pág. 115). También encontramos alguna referencia a lo biológico en su introducción al narcisismo donde declara que la teoría de las pulsiones no tiene bases psicológicas sino biológicas y en su artículo "Pegan a un niño" donde finalmente remite a una explicación filogenética sobre el origen de los fantasmas y su transmisión biológica. Finalmente ve a la pulsión como decantación de acontecimientos que tuvieron lugar desde el exterior y modificaron la materia viva. (ver cite 40).

78 *Ibid.*, p. 99

contribuyen a formar esa disposición general a ciertas tareas obligatorias como asistir a la escuela. De esta cita también deberemos analizar cuáles son esas tareas obligatorias nada despreciables, pues habrá currículos escolares que den demasiada importancia a la limpieza y la obediencia por considerarlas como atributos de cualidades nada despreciables, pero la pedagogía operatoria no es lo que propone:

"A lado —dice Montserrat Moreno— de una valoración de los procedimientos académicos ('el método científico') hay una auto desvalorización de la propia capacidad de razonar ('pero esto no es más que un razonamiento tuyo' [dice un niño entrevistado]), que lleva al individuo a confiar más en el pensamiento ajeno que en el propio y a creer más que a pensar. La obediencia intelectual que de ello resulta inhibe la creatividad, la invención y, en definitiva, el desarrollo personal, haciéndole intelectualmente dependiente. Esta es la norma a la que hay que someterse, porque 'si no, te tumban', como dice uno de nuestros encuestados"⁷⁹

Esta cita no hace sino reafirmar la idea que hemos venido sosteniendo de que lo esencial está en el desarrollo integral y armónico. Cuando un niño acepta todo lo que un adulto le ofrece como verdad, ese niño no hace sino mostrarnos que ha vivido un proceso donde los conflictos emocionales le han orillado justamente a la obediencia intelectual. El trabajo de un maestro, dicen Faber y Mazlish ("Padres liberados hijos liberados", 1982), consiste en ayudar a los niños a quienes enseñan a "creer en sí mismos, y jamás lo podrán hacer si están siendo evaluados constantemente", y, lamentablemente esto hace la escuela que considera feo o malo todo lo que el niño debiera aprender por sí mismo como atributos y no como valoraciones exteriores (del adulto). Esta idea tiene que ver con Ginnot, psicólogo que afirma que "en una persona saludable la fuente o localización de la evaluación debe encontrarse en su propio interior". Para este autor la escuela debe contribuir a formar una "autoimagen fuerte" en el niño y esto sólo se consigue si se le proporciona un ambiente emocional en el que se le permite manifestar sentimientos y pensamientos suyos, pues sólo mediante la seguridad que le da el atreverse a cometer errores y valorando sus realizaciones en forma de descripción apreciativa y no a través de los juicios de valor introyectados, será como lo consiga. Esta idea liga muy bien con la aproximación de Winnicott, quien considera que la autoconciencia sana es resultado del *holding* o sostenimiento (cuidados maternos) adecuado que permite al niño "integrar tanto los estímulos como la representación de sí mismo y de los demás y adquirir un yo sano"⁸⁰, o lo que es lo mismo reconocer el exterior de su interior, lo que a futuro le permitirá adquirir la certeza de lo que le es propio (yo) y lo que no lo es. Luego entonces, para que la teoría genética tenga una base más amplia, deberá enganchar sus resultados en materia de desarrollo de estructuras cognoscitivas con el estudio de la calidad de las relaciones que se establecen entre educadores y educados, sólo en ese sentido puede fusionarse un saber con otro y sobre todo con la práctica educativa.

No obstante, la aplicación más coherente de la psicología genética en la educación queda representada por brillantes educadoras como Montserrat Moreno (pedagoga española), quien, siguiendo a Piaget, va a manifestar una postura distinta de la de Vygotsky (ver siguiente apartado), y va a decir que todo lo que enseñamos a los niños impedimos que lo invente. Su posición con respecto a la participación del adulto (maestro) se basará en todo momento en la epistemología genética y en sus propias investigaciones con grupos de educación elemental (en el IMIPAE), y sostendrá que las informaciones del exterior serán asimiladas por los niños como un acto de fe pues no podrán encontrar ningún beneficio a los problemas que en realidad les enfrenta la vida. Mientras que Vygotsky va a darle importancia al acervo cultural de la humanidad. Estos pedagogos fundados en la teoría piagetiana van a establecer la inoperancia de esos contenidos a menos que sean de interés para los propios educandos, a menos que les hallen alguna utilidad práctica, según ellos el alumno no necesita conocimientos sino oportunidades para desarrollar aprendizajes. El conocimiento se olvida, pero aprender el mecanismo por el cual llegamos a un conocimiento puede ser reconstruido cuando así lo necesite el individuo. Con estas técnicas, no sólo el conocimiento es adquirido, sino "sobre todo, la posibilidad de reconstruirlo". En tanto que la teoría piagetiana pone en el centro a la manipulación de objetos, es decir, a la acción del niño, los educadores que basan su práctica en las investigaciones psicológicas de este tipo, tendrán a bien permitir el error dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos. "Tanto el proceso constructivo, como los errores, son elementos necesarios para el conocimiento, y querer suprimirlos es intentar eliminar un recorrido necesario para llegar a un fin"⁸¹. Estos

79 Moreno, M., Obra citada, p. 49.

80 Bleichmar, M.; Leiberman, C., "El psicoanálisis después de Freud" Obra citada, pág. 264.

81 Moreno, M. Obra citada, p.24

educadores van a poner al docente en el lugar de aquel que da cauce a iniciativas del niño. La escuela será la encargada de permitirlo a través de asambleas y consejos en donde los niños eligen sus propios temas a tratar, es decir, los programas se elaboran considerando los intereses de los escolares. Los conocimientos científicos e históricos serán considerados como herramientas y medios y no como fines, pero la diferencia, con respecto a las implicaciones de la teoría evolutiva en Vygotsky, será que consideran que no hay mejor herramienta que aquella que se elige libremente para alcanzar un fin propio. Pero ponen, sobre todo, a la psicología como el aporte científico más importante dentro de la pedagogía; el conocimiento de las etapas evolutivas en la construcción de cada conocimiento, así como la búsqueda de ayuda en el psicólogo. "Consideramos, dice Monserrat Moreno, que la función del psicólogo escolar ha de ser la de auxiliar del maestro, ayudándole con las técnicas que le son propias a mejorar los sistemas de enseñanza, aunque es imprescindible la función del psicólogo en la escuela para *detectar la problemática de los niños con dificultades escolares*, creemos que no debe limitarse a ello su papel, porque muchas veces las dificultades escolares no son otra cosa que las dificultades que tiene la escuela para adaptarse al niño, y una estrecha colaboración entre maestro y psicólogo puede paliar ambos tipos de dificultades"⁸². Estos educadores ponen en el centro al niño y al respeto por su evolución natural buscando procedimientos de aprendizaje que vayan en esa dirección, pero sobre todo esperan que la escuela tome conciencia de su papel al adaptarse a las necesidades del niño.

TEORÍAS COGNOSCITIVISTAS

Mientras que los métodos educativos basados en Piaget, se han denominado métodos activos y dan prioridad al aspecto operativo del conocimiento y no tanto a lo figurativo (sensación, percepción, atención y memoria), las teorías cognoscitivistas también han influido en la educación formal en la forma de métodos intuitivos haciendo énfasis justamente en el aspecto figurativo de los procesos de conocimiento. Las implicaciones pedagógicas de estas psicologías son distintas de las que detallamos anteriormente en la psicología genética. "Sin embargo los cognoscitivistas no volvieron a usar conceptos como conciencia o mente, etc., pues concordaban con los conductistas al no considerar a la psicología como una disciplina animista, que trabaja sobre la conciencia...Las aportaciones de la Gestalt, del estructuralismo de Titchener y muy especialmente de los trabajos funcionalistas de principios de siglo, forman las raíces de la corriente cognoscitivista"⁸³. Sin embargo siempre que se cree sacar una noción de una percepción, se olvida la acción y las estructuras que se hallan interactuando en forma íntima. La estructuración y conservación misma de los recuerdos está ligada al esquematismo de las acciones.

Los métodos intuitivos (en didáctica) precisamente se basan en la creencia de que las simples percepciones presentadas dentro de un sistema de información (aspectos figurativos de los conocimientos) son suficientes para que el niño aprenda y asimile los conocimientos sobre los objetos y los fenómenos. Uno de estos métodos se basa en la psicología de la forma o Gestalt, y otros son los métodos intuitivos o basados en modelos cibernéticos, que recurren a recursos didácticos tales como las filmas, las películas y las computadoras, las actividades donde la percepción de "estructuras" es el punto central: la observación aparentemente activa es una característica de estos métodos aunque pretendan justificar el dinamismo del aprendizaje por el dinamismo mismo de los instrumentos y no por la actividad misma del niño. En cambio supera a los métodos verbales por cuanto se recurre a la ayuda exterior de los instrumentos. La teoría organicista (basada en la Gestalt) supera a la asociacionista y al modelo del procesamiento humano de información, pero no da cuenta del concepto de acción ni de la formación (método genético) de las estructuras cognoscitivas.

Muchas de estas aproximaciones también han pretendido superar al paradigma clásico estímulo-respuesta y recuperan algunas de sus aportaciones, y estudian otras funciones psicológicas que el conductismo clásico no aborda experimentalmente. Por las influencias filosóficas de las corrientes postvistas, funcionalistas y estructural-funcionalistas, el cognoscitivismo no reparó en el método histórico crítico para el estudio de la formación del conocimiento.

82 *Ibid.*, p.29

83 Larraguivel, E. Obra citada, pag. 37

VYGOTSKY

Vygotsky va a tener otra perspectiva del aprendizaje y el desarrollo infantil. Por ejemplo, Angel Riviere, siguiendo a Vygotsky, nos da una definición distinta de desarrollo como: "proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la internalización de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño"⁸⁴. Para Vygotsky, el aprendizaje puede convertirse en desarrollo, es más, es condición para el desarrollo cualitativo de las funciones superiores. La razón es evidente, dice Riviere, "el desarrollo de las funciones superiores exigiría, como ya hemos comentado, la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es aprendizaje" (Ibid).

Esta perspectiva se ubica con un sentido distinto al trazado por Piaget. Las implicaciones pedagógicas de esta segunda perspectiva van a remitir a un proceder distinto. El adulto, en esta postura, tiene una participación decisiva en el desarrollo del niño. Este desarrollo no es espontáneo, dice Vygotsky, por el contrario, es justamente la especificidad de lo social lo que va a traer consigo los cambios cualitativos, es por ello que va a afirmar que el aprendizaje es condición del desarrollo y no a la inversa como lo decía Piaget. A partir de esta afirmación vamos entonces a encontrar diferencias fundamentales en ambas aproximaciones. Piaget pone énfasis en el respeto por el niño, en los intereses autónomos y voluntarios y en el conocimiento de leyes espontáneas del desarrollo cognoscitivo, mientras que Vygotsky va a poner énfasis en la cooperación, la imitación, la emulación, el lenguaje del adulto y todo lo que esté relacionado con la interacción social.

Otro concepto básico en Vygotsky va a ser el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual explica que el niño está en posibilidad de realizar actos complejos con la ayuda de otro. Zona de Desarrollo Real sería aquello que el niño es capaz de hacer por sí solo. Este concepto va a dar pauta para que, en el terreno de lo educativo, tengan una participación más relevante el adulto y los compañeros. Del adulto tomará la imitación y la interiorización de pautas de comportamiento así como el lenguaje, la guía y las pistas, y de los compañeros la emulación y la ayuda en trabajos de equipo. Esto es claro, si el niño se encuentra en una zona de desarrollo próximo, es decir, es capaz de realizar ciertas tareas con cierta ayuda, luego entonces ese niño se halla en un estadio superior a aquel que todavía no es capaz de realizarla ni con esa ayuda. Por lo tanto la interacción a través de la orientación del adulto o de un compañero, va a ser un elemento presente en toda derivación pedagógica de esta perspectiva, a diferencia de Piaget, que postulaba que el adulto debe restringir su participación a favorecer el aprendizaje a partir del desarrollo espontáneo. Cuando en el periodo de sus primeras preguntas, dice Vygotsky, "...el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender. En realidad ¿Podemos dudar de que el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos; de que a través de sus preguntas y respuestas adquiere gran variedad de información; o que, al imitar a los adultos y ser instruido acerca de como actuar, los niños desarrollan un verdadero almacén de habilidades? el aprendizaje y el desarrollo están relacionados desde los primeros días de vida del niño"⁸⁵. Esta cita hace evidente cuales son las implicaciones de esta investigación psicológica al campo de la pedagogía y al campo del diagnóstico y la evaluación. "La zona de desarrollo próximo —continúa Vygotsky— puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere, un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales...Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental"⁸⁶. En cuanto a la aplicación diagnóstica no existe objeción alguna, pues es claro que el nivel de desarrollo potencial refleja sólo un avance en cuanto al nivel de desarrollo real lo cual es una aportación significativa de Vygotsky y esto tiende a cuestionar incluso la utilidad social de los tests, sólo que a la hora de buscar una aplicación al campo educativo debemos preguntarnos a qué se debe que el niño consigue realizar las cosas en presencia o ayuda del adulto. Podría ser que la explicación está en la exigencia del adulto y en la capacidad del niño para adaptarse a las exigencias de los demás. De ser así, esto tampoco habla del precio que paga el niño por la renuncia a su espontaneidad, pero Vygotsky al igual que las psicologías que hemos venido estudiando tampoco ofrece un estudio genético del drama emocional que vive el

84 Riviere, A. "Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la zona de desarrollo potencial" en: *Infancia y aprendizaje*, No. 27-28 Madrid, 1984, p. 49-54 (52)

85 Vygotsky, Lev. "El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores". Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 131.

86 *Ibid* p 134

niño en la exigencia educativa del mundo adulto. Es claro que la imitación es una habilidad que el niño desarrolla, pero cuidado, se debe precisar qué tipo de imitación es benigna, porque detrás de ella podría hallarse la búsqueda de aceptación y la renuncia a la "conciencia de sí" y por tanto la sustitución de un "self verdadero" por otro "falso"⁸⁷, lo cual trae más tragedias que beneficios a corto y largo plazo.

Una aportación importante de las investigaciones de este autor, es la importancia que da al lenguaje. Para Vygotsky, el lenguaje surge al principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno y hasta como una forma de descarga (estudiada por Piaget), pero posteriormente se convierte en herramienta del pensamiento, como lenguaje interno que contribuye a organizar el pensamiento del niño. Vygotsky retoma a Piaget, sólo que atribuye mayor importancia al papel de lo social en el desarrollo del lenguaje y de los procesos psicológicos superiores. En realidad ha puesto de relieve que a través del lenguaje se interiorizan una serie de pautas de comportamiento, o, como él dice, de interacción con las personas. A diferencia de Piaget, profundiza sobre el papel del adulto en la adquisición de las estructuras de conocimiento. Las pocas referencias, en el sentido que lo maneja Vygotsky, a la relevancia de lo social, se da en Piaget cuando aborda el papel del juego en la adquisición e internalización de reglas, es decir, en la formación del juicio moral en el niño, pero Piaget no conceptualiza a la imitación o a la instrucción como elementos fundamentales del educador, porque para Piaget poco importa el conocimiento en sí mismo, lo fundamental es el mecanismo de construcción del mismo, la actividad del sujeto que conoce, pues estas actividades corresponden a elementos externos al desarrollo espontáneo. Para Vygotsky esas ayudas exteriores contribuyen al desarrollo.

Vygotsky va a establecer la posibilidad, basado en sus investigaciones sobre los procesos psicológicos superiores, de que el educador participe activamente en el desarrollo del niño a partir de experiencias de aprendizaje diseñadas con criterios científicos, es decir, basados en las investigaciones que han resaltado la relevancia de la imitación en colectividades y la guía y orientación del adulto. Esto es válido también para niños con "retraso mental" cuyo desarrollo, según Vygotsky, puede hasta afirmarse si los métodos educativos son guiados exclusivamente bajo el concepto de pensamiento concreto. Según Vygotsky, no se puede acostumbrar al niño a utilizar solamente el pensamiento concreto minando los rudimentos del pensamiento abstracto, y precisamente porque los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos el pensamiento abstracto, "...la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo"⁸⁸. También para el caso de niños normales su concepto de zona de desarrollo próximo es fundamental, para entender la afirmación de que "el aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño".

HENRI WALLON

Henri Wallon va a criticar a las experiencias educativas que se basan en reformas con la tendencia de la denominada Escuela Nueva, que en la mayoría de los casos se basan en la teoría genética de Piaget, justamente por el cuidado que se le da al niño. Desde una perspectiva social, nos dirá que el problema de la educación no puede resolverse solamente mediante actitudes reformistas, será necesario asumir compromisos revolucionarios que tiendan a provocar cambios en la sociedad, ya que si bien es posible hablar de cierta libertad en dichas escuelas, ésta responde a un liberalismo educativo, el cual no es sino reflejo del liberalismo social, pero que las diferencias sociales y la marcada hegemonía de la burguesía permanecen intactas. Sin menospreciar la crítica de Wallon, sería conveniente preguntarse si efectivamente es cierto que el niño ha sido respetado y cuidado en los ambientes escolares y si no requieren una atención especial basada en postulados más profundos.

87 Según Winnicott el "falso self" <estaría siempre presente, aunque con distintos niveles de implicación patológica>, constituye en cierta medida un mecanismo necesario para adquirir atributos como la cortesía, lo cual permite la socialidad, sólo que no deba sustituir al "self verdadero" pues ello constituye un proceso de despersonalización y desintegración que gradualmente puede conducir hacia la psicosis. (Ver págs. 266 y 267 del libro de Bleichmar y Liberman, Opus cit.)

88 Vygotsky, L.S. Los procesos psicológicos superiores. Obra citada, p. 135,136,137

Wallon nos dice que el desarrollo necesita de la presencia de objetos para producirse, pero además necesita de problemas que resolver. "Wallon trata de explicar al niño no tanto por sí mismo cuanto por las condiciones que sobre él actúan, pues cree que el niño, lejos de ser un sistema cerrado, carece de cohesión propia y está siempre abierto y determinado por influencias externas a él. El entorno social actúa incessantemente sobre el niño y moldea su personalidad, la orienta, la encauza, la define. El niño es consecuentemente social"⁸⁹.

Para Wallon estudiar fragmentariamente al niño es ir contra su naturaleza. También aquí vamos a encontrar una referencia a la importancia de la interacción social.

En su concepción de desarrollo, Wallon va a incluir la idea de conflicto; "...el desarrollo no se produce de forma lineal hacia adelante; constantemente el niño vuelve sobre sus propios pasos, retrocede en su evolución para retomar logros ya establecidos de antemano o se refugia en la seguridad de lo conocido y dominado antes de lanzarse a nuevas adquisiciones; mejor que por una línea continua, el desarrollo podría representarse como una espiral cuyos bucles se engarzan con los logros del pasado, antes de desarrollarse en el sentido de las adquisiciones del futuro... así es como el desarrollo tiene lugar"⁹⁰.

La perspectiva Walloniana, que podemos ubicar dentro de la psicología evolutiva, señalará que ésta, divorciada de la pedagogía, "correría el riesgo de alimentarse sólo de abstracciones y de verbalismos, al no disponer de un campo de control, aplicación y observación de sus principios... la pedagogía plantea problemas que la psicología debe resolver, pero las soluciones que ésta brinde no se considerarán acertadas mientras no se demuestre su eficacia en la práctica"⁹¹. Lo que aquí plantea Wallon es que los problemas que debe estudiar la psicología evolutiva son planteados por la pedagogía, de lo contrario caería en abstracciones y verbalismos. Aquí se hace referencia al encargo de la psicología, ahora planteado por las necesidades de otra disciplina, lo cual nos conduce a reconocer que efectivamente, la psicología como ciencia social debe estar relacionada interdisciplinariamente con otras prácticas de las que no puede escapar.

OTRAS APROXIMACIONES

Vamos a ver que hay otras perspectivas que también acuden al área de la instrucción para explicarnos la presencia de psicólogos. Tal es el caso de Rueda y Quiroz, quienes nos dicen:

"Independientemente de la aportación de técnicas muy diversas dirigidas a la solución de problemas humanos, el papel del psicólogo como profesional de apoyo en el campo de la salud pública y en el de la productividad se ubica, paradójicamente, en el área de la instrucción. Esto se explica porque tanto las funciones de desarrollo y rehabilitación, como las de prevención, son tareas fundamentalmente educativas en el sentido amplio del término."⁹²

Estos autores describen cinco funciones del psicólogo: prevención y planeación, rehabilitación, desarrollo, detección de problemas (evaluación y diagnóstico), e investigación (básica y aplicada). Describen cuatro áreas de intervención del psicólogo:

- Salud pública;
- Productividad;
- Instrucción (incluye procedimientos)

89 Palacios, J., "Condiciones evolutivas de la educación". En "Desarrollo y Aprendizaje" UPN, Antología, México, 1988, p.113
90 Palacios J. "Condiciones evolutivas de la educación". En "Desarrollo y Aprendizaje" UPN, Antología, México, 1988, p.112 y 113

91 *Ibid*, p. 117

92 Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Et Al. "Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas, México, 1980 p 61. checar pagina y autor

educativos informales)
-Ecología y vivienda.

con seis escenarios en que confluyen las áreas:

- Instituciones de salud
- Educación
- Reclusión
- Centros laborales y de producción
- Distintas áreas de la comunidad urbana y rural
- Laboratorio de investigación (Ibid p 59)

Nos muestran un cuadro como el que sigue:

AREAS

	SALUD PUBLICA	ECOLOGIA Y VIVIENDA	PRODUCCION	INSTRUCCION
DETECCION				
INVESTIGACION				
PREVENCION Y PLANEACION				
DESARROLLO				
REHABILITACION				

**FUNCIONES
OBJETIVAS**

Recordemos que estos mismos autores nos ayudaron a definir lo educativo. Para ellos educar es transmitir conocimientos, proceso en el que se establece una relación de enseñanza aprendizaje y en el que se da un cambio en el comportamiento del individuo. En este sentido..."la escuela se convierte en el medio de transmisión de valores, conocimientos e ideología, los cuales determinan comportamientos que hacen que el individuo se avoque a la función que ha de desempeñar en la sociedad."⁹³

A partir de estas citas, es posible deducir dos funciones asignadas a la psicología: una técnica y otra ideológica. Por un lado, el psicólogo produce técnicas, aporta tecnología (desprofesionalización) a campos específicos como el de la instrucción y la pedagogía, contribuye con soluciones al campo de la pedagogía, aporta conocimientos, y se constituye en profesional de apoyo en diferentes áreas problemáticas, entre ellas la instrucción (tanto en el sector salud como en el de productividad) al mejorar los sistemas para la transmisión de conocimientos (valores e ideología) en tanto que "su participación se enmarca en la formación, aprovechamiento y planeación de recursos humanos"⁹⁴.

Para ellos el psicólogo es un especialista en conducta y por lo tanto se "dirige a resolver problemas en que interviene, como dimensión fundamental, el comportamiento humano"⁹⁵.

El problema de esto es que no nos hablan de la especificidad de ese comportamiento humano ni que hace con él el psicólogo. Alguien podría decir: en el mismo libro citado aparece la referencia a la participación del psicólogo en el sentido de la desprofesionalización⁹⁶ y ello representa una ruptura en la

93 Rueda, M.; Quiroz, A., Hernández, G., Tomado de: Ribes, "Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología". Obra citada p.297.chechar pagina y autor

94 Ribes, "Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología". Obra citada. p. 61

95 Ibidchechar cita

96 Socializar el conocimiento profesional. Rueda, Quiroz y Hernández. Ibid p. 271

división social de trabajo en tanto que la transmisión social del conocimiento se dirige a los sectores explotados, con ello la perspectiva de estos autores es evidente, porque está trascendiendo el valor de cambio impuesto a la profesión por el sistema. Dejemos que hable una cita de los autores que estamos citando:

"Una de las formas de llevar a cabo esta perspectiva social del ejercicio profesional es planteándolo como práctica tendiente a la desprofesionalización. Esto significa socializar el conocimiento profesional, transfiriéndolo a sectores de la población marginadas de la posibilidad de acceder a él y a su empleo. Desprofesionalizar el trabajo intelectual representa una ruptura de la división social del trabajo, siempre y cuando esta transferencia social del conocimiento se dirija a los sectores explotados en el esquema del sistema productivo, y se plantee la posibilidad de que la técnica y el conocimiento profesional se utilicen para los fines que define este sector explotado como clase social, incluyendo al proceso mismo de concientización como parte integral de esta desprofesionalización." p 271

Nosotros vemos aquí varios problemas. Primero es epistemológico; si el papel del psicólogo está en donde hay comportamiento humano, la práctica técnica está definiendo pragmáticamente a la psicología y por lo tanto, la constitución de su saber científico está marcado por esta peculiaridad y no por la evolución de la disciplina misma, aunque es cierto que la solución de problemas reales conduce a un conocimiento de la realidad; por lo tanto, el objeto de la psicología está siendo definido en términos de la solución de problemas que plantea la sociedad (contribuir a la solución de problemas allí donde hay comportamiento humano); tercero, la referencia al hecho de que el psicólogo puede trascender su rol asignado por la sociedad y en particular por clases sociales dominantes, a través de la desprofesionalización, es inoperante, porque si el psicólogo es especialista en conducta y lo que sabe es predecir y controlar la conducta, lo que puede transmitir en el proceso de desprofesionalización es un conjunto de saberes sobre lo que él sabe hacer y la población recibirá técnicas de predicción y control conductual, no obstante, para qué le sirve esto al individuo explotado fuera de saber como es que le quieren controlar, lo que en realidad puede hacer es transmitir saberes de otro tipo, pero no una tecnología conductual inoperante en situaciones poco controladas. A los sectores marginados (explotados) —como lo manejan estos autores— de la sociedad, no les puede servir la tecnología que les ofrecen, si ellos pudieran predecir la conducta de los grandes industriales entonces evitarían el derroche y la explotación, entonces si estaríamos hablando de una ruptura en la división del trabajo, pero de nada les sirve saber controlar conductas, cuando, además, esto de controlar conductas no parece nada fácil y menos a través de una tecnología que sólo funciona bajo determinadas condiciones de control; por último, cuando estos psicólogos afirman que las transformaciones sociales son posibles a través de desarrollar individuos críticos, a través de una función reformista ejercida por la educación, en realidad plantean una contradicción. Esta contradicción se observa en la definición de práctica profesional (por las necesidades más apremiantes, es decir, las demandas sociales de un sector marginado). La sociedad capitalista no toleraría financiar una educación tendiente a formar psicólogos cuyo objetivo es desprofesionalizar (en ese sentido), proceso que a su vez se daría con miras a socializar un conocimiento que estaría definido por los fines e intereses de los explotados, de ser esto así entonces la desprofesionalización dentro del área de la instrucción no es de tipo reformista sino revolucionario, pero esto sólo es posible en el plano teórico, aunque en la práctica se de la contradicción. Pero además, es necesario resaltar que la propuesta (teórica) que hemos reseñado anteriormente, aunque inscrita en el modelo conductual, no es la norma de las escuelas conductistas, la gran mayoría no hacen alianzas entre los conceptos marxistas y los positivistas. Nosotros creemos que en realidad ese conocimiento (el que postula un especialista en conducta) no es en verdad importante en el sentido de la desprofesionalización, por lo que no se constituye en ningún peligro de tipo ideológico para los intereses de la clase dominante, solamente lo es para el que controla las condiciones. Además creemos que aunque la ciencia puede y debe contribuir a la solución de problemas sociales, también es cierto que no por que se aboca a resolver problemas sociales ese hecho le da el derecho a constituirse en científico u objetivo, ello sería retroceder al pragmatismo filosófico más elemental. Lo cierto es que al científico efectivamente le compete comprometerse con las verdades que ha descubierto, su compromiso puede estar dado en tanto elige determinados sectores de la realidad a estudiar con los cuales se compromete, pero también en tanto se compromete con la verdad objetiva, la cual no puede estar condicionada con la demanda de intereses puramente ideológicos, tal sería el caso de la demanda de adaptar al individuo que no se ha sometido a las demandas de un régimen explotador y alienante.

LAS APORTACIONES PSICOANALÍTICAS COMO SUSTENTO DE LA PSICOLOGÍA ACADÉMICA

Las teorías evolutivas no van a dar cuenta del dinamismo presente en el proceso de introyección del mundo intelectual adulto, les falta explicar que para que el niño se destine a actividades de pensamiento abstracto será necesaria cierta disposición, porque el pequeño siempre tiende, como dice Ana Freud, a permanecer en los estados placenteros que lo seducen, o, en términos de Alice Miller, a vivir su etapa narcisista temprana. Les faltará hablar del "amor" puesto en juego para que el niño renuncie a la satisfacción inmediata de sus pulsiones (según Millot), amor que en gran medida no es auténtico, pero que es preferible aceptar a perder el objeto amado. También les falta explicar el proceso en el que se constituye la autoconciencia de sí mismo (Winnicott), vital para poder establecer la diferenciación entre el mundo externo y el "yo" individual, no basta con explicar que la "descentración" se produce en la interacción con los demás, así como explicar y dar cuenta de la trama que se sucede para asumir como propia una parte del mundo externo (super-yo) que sojuzga el contenido de las representaciones de pulsión a través de las defensas del "yo" (Freud). Es decir, sigue faltando un sustento teórico de otro orden. Las perspectivas evolutivas describen, aún con la polémica que persiste entre ellas, el paso de una etapa de la inteligencia a otra, y nos narran los logros a nivel de pensamiento concreto y abstracto, el papel del lenguaje en la interiorización de pautas de relación así como el papel de la actividad en el desarrollo de estructuras de conocimientos, pero cuando abordan la simbolización, sólo pueden comprenderla desde el punto de vista del contenido manifiesto, sólo nos entregan la relación de significante y significado como prueba de la complejidad del pensamiento abstracto, de cómo el niño interioriza esquemas de comportamiento que antes se daba en forma externa y precipitada y de cómo ahora el niño se auxilia de símbolos para reconstruir las tensiones producidas por las interacciones, es decir nos entregan con gran lucidez los hallazgos de lo sorprendente de las capacidades abstractas del pensamiento, pero les sigue faltando explicar las deformaciones simbólicas complejas y las referencias a comportamientos que contradicen el contenido manifiesto, en pocas palabras, les falta explicar el contenido latente de la conciencia y el comportamiento, falta la referencia a esas elaboraciones del inconsciente que están trabajando merced a fuerzas no observables (pulsiones, deseos, identificación, transferencia, resistencias, regresión, represión, etc.) y sólo comprensibles a través del trabajo teórico del psicoanálisis.

Observemos por ejemplo la referencia a la actividad lúdica en el niño. Vygotsky nos va a decir que el juego tiende a resolver tensiones y el niño encuentra cabida a sus deseos irrealizables (aunque no es la única función del juego ni lo que lo define). Esta sería la función de la imaginación en el niño que juega. Este nuevo proceso psicológico no se halla presente en niños pequeños ni en animales, pero, según Vygotsky, representa "una forma específicamente humana de actividad consciente"⁹⁷. Aunque el juego no es la actividad fundamental del niño, continúa diciendo, si es un factor del desarrollo, y lo es en el sentido de que el predominio de la situación imaginaria va a dar paso, en la evolución del juego, al pensamiento abstracto y a las reglas⁹⁸. El psicoanálisis va a demostrar que detrás de la supuesta actividad consciente del juego (la imaginación, las reglas y su aspecto formal, el contenido manifiesto) se halla un trabajo de elaboración inconsciente de funcionalidad diversa. No negará el desarrollo del pensamiento abstracto, pero expondrá intentos de explicación de cómo se llega a la simbolización vía la formación de un aparato psíquico.

Gran parte de los problemas del niño se deben a una incompreensión por los procesos del desarrollo psicosexual y emocional de los niños. Gran parte de la resistencia de un niño a las exigencias y demandas de la escuela se deben justamente a la historia familiar y escolar de cada individuo. No se debe menospreciar el papel de una atención clínica a los problemas de los niños con problemas escolares, pero también deberemos analizar la calidad de esa atención ofrecida a los niños, lo cual deberemos retomar más tarde. En ocasiones los psicólogos se detienen a analizar las dificultades en la comprensión de un concepto o estructura, pero es poco comprendido el proceso de elaboración inconsciente que subyace a esa resistencia ante lo escolar. Como dice Richard, "la maestra no hereda siempre, de la relación padres-hijos, los sentimientos positivos que necesita para que la colaboración con el niño pueda desarrollarse de modo armonioso y fructífero"⁹⁹.

97 Vygotski, L.S. "El papel del juego en el desarrollo del niño" En: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979. pags.142

98 *Ibid.* p. 151-152

99 Richard, G. *Psicoanálisis y educación.* Barcelona, Oikos Tau, 1972, pp. 133

Si bien los estudios evolutivos nos ofrecen descripciones de procesos y leyes importantes para organizar la secuencia y grado de dificultad de los contenidos programáticos de un programa escolar, a partir del enriquecimiento de conceptos como aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, el afecto y las emociones (base de todo desarrollo intelectual) hace falta el estudio objetivo de otras dimensiones de lo educativo que deben ser incorporadas: conceptos como transferencia, pulsión, mecanismos de defensa, sugestión, regresión y amor objetal, e incluso el narcisismo.

Como veíamos anteriormente, la psicología académica no ha definido todavía su objeto de estudio, lo cual hace que basen su criterio de científicidad en las realizaciones y en el impacto que han tenido en la vida cotidiana. La eficiencia es otra de las cualidades que buscan para arribar al status de ciencia. Si bien no han construido objetos propios capaces de explicar totalmente la conciencia y el comportamiento, si han ofrecido un caudal de conocimientos que pueden arribar al status de ciencia a través de incorporar el marco y herramientas teóricas producidas por el psicoanálisis. Este último ha producido sus objetos teóricos que le permiten tener especificidad científica. Por otro lado, el psicoanálisis ha podido explicar aspectos de la vida anímica normal como la anormal, los sueños, las deformaciones en la conciencia, lo cual no han hecho las psicologías que hemos revisado. A través del psicoanálisis se han revelado verdades que contradicen a la psicología académica clásica, en el sentido de que la conciencia no es la que determina a la totalidad del comportamiento humano, en ese sentido, ha aportado el objeto teórico de fuerza inconsciente y su respectivo aparato psíquico que intentan explicar al comportamiento y a la conciencia, producto a su vez de la vida y la historia primarias de cada individuo. Ubica a la conciencia como función del "yo" y explica el comportamiento en términos de la lucha que se establece entre pulsiones y fuerzas represoras de la misma instancia. El "superyo" va a representar al elemento fuerte en la lucha entre el sojuzgamiento que impone la educación y las fuerzas biológicas y pulsionales del individuo, mientras que el "yo" representa la historia individual y singular de cada sujeto, en tanto que el "ello" representaría de alguna manera a la historia biológica de la especie humana. Lo importante también es señalar que diferentes escuelas psicoanalíticas tratan de desentrañar el significado de la represión y de como el inconsciente cobra fuerza de la negación de gran parte de los sentimientos y pensamientos que son inhibidos y rechazados primero por el exterior y posteriormente (y lo más trágico) por la conciencia del "yo". Esto es puede bien respaldarse por la tesis marxista de que 'la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia'.

Las aportaciones de la psicología académica, por si misma, al campo de la pedagogía están ligadas a la demanda específica que ésta le asigna o le reclama, pero algunos psicólogos estiman relevantes sus aportaciones incluso en el sentido de la modificación de la práctica educativa (Wallon o Piaget), con ello contribuyen a la reformulación no sólo de los métodos sino, con ellos, de las finalidades educativas y del ideal de hombre que se pretende formar. Esta actitud es representativa del modelo filosófico que expusimos al principio, en el sentido de que no sólo las circunstancias hacen al hombre, sino que éstas se hacen cambiar por el hombre mismo. Aún las diferentes perspectivas psicológicas han generado concepciones de aprendizaje y desarrollo que, por ser particularmente contrastantes, han generado también implicaciones distintas al campo educativo que tienden a diferentes relaciones entre educador y educado. Las nociones implícitas y explícitas de ser humano que hemos observado en sus postulados e investigaciones psicológicas, han mostrado por lo menos dos visiones contrastantes: una que postula el respeto por el desarrollo espontáneo del niño y la adaptación de la escuela a las necesidades de éste, y ,otra que es excesiva en cuanto a postular la maleabilidad de la naturaleza social del desarrollo infantil y por tanto, sus implicaciones al campo educativo redundan en la participación excesiva del adulto (maestro). Esta última, una visión que defiende al conocimiento como acervo cultural de la humanidad y como condición para el desarrollo humano y la liberación social, mientras que la primera perspectiva se cuestiona por la inoperancia de los conocimientos cuya asimilación no es libremente aceptada. Esta última perspectiva no niega la importancia de la transmisión social del conocimiento, pero enfatiza la importancia del cómo se educa más que en la información que se trasmite. Ambas posiciones tenderán a consolidar, por lo tanto, diferentes tipos de sujetos sociales y con ello diferencias en las metas educativas y también sociales. Creemos sin embargo, que de incorporar las investigaciones psicoanalíticas, las aportaciones al campo del saber y a la práctica misma de la pedagogía pueden constituir un valioso conocimiento.

4 PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

Con los descubrimientos psicoanalíticos de Sigmund Freud, se abrieron nuevas perspectivas en el campo de la educación. Algunos interesados en el psicoanálisis, tal es el caso del pastor Pfister, creyeron poder basar en ellos un nuevo paradigma educativo, que consistía en pugnar por la prevención de las neurosis a partir de modificar los métodos pedagógicos. Tal idea se basaba en el evitamiento de las censuras y exigencias impuestas indebidamente a los niños durante sus primeros años de vida y durante la vida escolar, a cuyos efectos se les atribuía la formación de neurosis. Esta tendencia trascendió al campo educativo en experiencias educativas concretas, como es el caso de Summerhill en Inglaterra, o las experiencias con jóvenes delincuentes de Augusto Aichorn, o la implementación de una pedagogía curativa en 1945 en el Centro Claude Bernard.

¿Es posible una educación en este sentido, o una pedagogía analítica, en tanto que pretenda la resolución de problemas psíquicos como el complejo de Edipo?, ¿puede el psicoanálisis considerarse con elementos suficientes para inmiscuirse en asuntos educativos y plantear la prevención de neurosis?, ¿es el psicoanálisis un proceso reeducativo?. Estas preguntas, algunas de las cuales intentó responder Millot en su libro "Freud Antipedagogo", deberán ser resueltas a la luz de las aportaciones teóricas de diferentes escuelas en psicoanálisis. Al mismo tiempo debe precisarse que el psicoanálisis no puede considerarse como un cuerpo homogéneo, muchos de los principios que orientaron a los psicoanalistas para asumir el legado teórico de Freud se hallan presentes en su práctica teórica y terapéutica, a pesar de ello en ocasiones pueden hallarse conclusiones y nuevos conceptos contrastantes con las afirmaciones del mismo Freud, pero que, por abordar distintos sectores de los fenómenos en cuestión, se consideraran aportaciones originales de cada autor. Será necesario ir revisando algunos elementos que dichas escuelas aportan a este campo educativo incluyendo incluso la modificación del pensamiento del propio Freud.

EL PENSAMIENTO DE FREUD SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA APORTACIÓN DEL PSICOANÁLISIS

"La transformación de la sexualidad infantil representa uno de los fines de la educación...una de las más importantes tareas educativas es restringir y someter la pulsión sexual a la reproducción y a una voluntad individual acorde con los fines sociales" Freud 1905, 1916

En un principio Freud observa una antinomia entre sexualidad y civilización. Freud cree que el sojuzgamiento sexual es producido por la civilización y que ello produce trastornos emocionales que derivan en la formación de síntomas. Mucho después va a cambiar de idea, renunciará a creer en la profilaxis de las neurosis, basado ahora en la idea de que "la renuncia a una parte del goce sexual, es la fundadora de toda sociedad humana", y ese es el principio de toda educación (Millot, p. 14). Para Freud la educación consiste en "hacer que el niño vuelva a cumplir la evolución que condujo a la humanidad hacia la civilización" (Ibidem).

En principio creyó que la insatisfacción sexual provocada por el onanismo o el coitus interruptus (prácticas debidas al malthusianismo) estaba en la base de ciertas neurosis (actuales) que, a juicio de Freud, reducían la alegría de vivir, destruían relaciones conyugales, y arruinaban incluso las de generaciones venideras. También encontró que en trastornos primordialmente psíquicos también aparecía el impedimento al goce, en otras palabras, las representaciones mentales del individuo, asumidas en la moral y los valores eran portadoras de un impedimento que traía aparejada una insatisfacción y con ella desórdenes psíquicos. En este caso la conciencia no es capaz de asumir sus propios deseos y los reprime porque los contenidos de

ellos son repulsivos para las ideas de pureza y bondad que se han interiorizado merced a un proceso de transmisión de moralidad llamado educación. En síntesis, Freud creía en un principio, que la civilización, a través de la educación, que es la encargada de transmitir la moral, se contraponía con la búsqueda del placer sexual y que este impedimento producía neurosis que afectaba la salud del individuo: la educación como culpable de los desórdenes en el individuo.

Aun en el caso del malthusianismo ¿queda justificado, se pregunta Millot, que la sexualidad haya sido objeto del ataque, la fiera, la condena, la repulsión y vergüenza con la intensidad con que se profiere, por cuestiones meramente médicas (profilaxis de enfermedades venéreas) o por razones sociales y económicas?. Parece ser que no. No ha bastado con prohibir las actividades sexuales, sino que se somete al pensamiento a evitar cualquier representación de contenido sexual, lo que habla de que alrededor de la sexualidad se da un pavor terrible que hay que evitar a toda costa. En este sentido Freud, desde una perspectiva médica (profilaxis de los trastornos sexuales), se pronunció por la honestidad y el respeto a la verdad científica en contra de los tabúes alrededor de la sexualidad¹⁰⁰. Qué se podía saber sobre la etiología de las neurosis si la moral se negaba siquiera a aceptarlo como objeto de conocimiento, qué había (y hay) detrás de aquellas actitudes de hipocresía médica ante algo que podía considerarse natural. En un principio Freud cree que es la moral y los métodos educativos empleados para ello la base y etiología de la neurosis. La ética basada en la "ética de la verdad" no puede existir de otra manera para los psicoanalistas, en tanto que la prohibición sobre el pensamiento es la culpable de que aquello inconsciente no pueda devenir consciente ni en terreno científico. El psicoanalista propugnará siempre la liberación del pensamiento, a partir de la liberación de la palabra, y para ello requiere de basar su trabajo en la honestidad consigo mismo, con el paciente y con su trabajo teórico. Veamos pues que se ha descubierto por esa vía.

Como sabemos, gracias al trabajo inconsciente que realizan las defensas del "yo" se impiden esos contenidos repulsivos y vergonzosos para la moral, pero buscan una vía para manifestarse (ganarse el acceso a lo consciente) y ello constituye lo que se denomina "sustitutivos" (desfiguración y formación de sintoma como retorno de lo reprimido). De esta manera se construyen asociaciones, mentiras piadosas, simbolizaciones que se manifiestan tratando de mostrar aquello que se ha reprimido (mantenido atrás) en el inconsciente. Es por ello que Freud trabajó con el método de las asociaciones libres, método parecido al *talking cure* de Breuer: cura por la palabra. Este método se funda en la idea de que son las representaciones (reflejos de lo reprimido) del sujeto las que, en lugar de la acción, han librado las verdaderas batallas entre fuerzas pulsionales y censura, las agencias representantes de pulsión pierden gran parte de ellas alejándose de la conciencia. Por lo tanto es la liberación de la palabra es una meta del psicoanálisis, en el caso de trastornos de índole psíquica. Esas representaciones permanecen trabajando a nivel inconsciente, lejos de lo que se piensa esas representaciones siguen buscando un camino hacia la conciencia lo que hace que el trabajo de la represión sea permanente y demande un gasto de energía psíquica, *esto es así porque tales contenidos no son aceptados por la conciencia del sujeto que prefiere evitar la angustia que le produce enfrentar la fuerza intempestiva de sus pulsiones a aceptarlas y enfrentar con ello un displacer mayor que puede venir de la censura que viene de esa parte externa de la civilización que se ha interiorizado para formar parte de él mismo* (superyo) (o como Freud mismo lo explica, de las huellas que en el curso de la filogénesis se asentaron en el interior del cuerpo quedando como decantaciones del influjo exterior; ver notas al pie Nº 40 y 77 de este mismo trabajo), es por ello que el individuo no puede siquiera concebirlas (porque rechazadas) en forma consciente. Se podría decir, basado en la apreciación de Winnicott, que a partir de la represión el individuo vive en el desconocimiento y la mentira, bajo una aceptación (moral) que no hace sino construir una conciencia sobre una falsa imagen de sí, es decir, un falso "self". Este último concepto de "falso self" no es utilizado por Freud, sino por otros investigadores del psicoanálisis (Winnicott, Mahler y Miller). "El psicoanálisis demuestra que es la falta de una palabra verdadera lo que da origen al sintoma, que viene a ocupar su lugar. El sintoma habla, y lo sabemos desde que Freud se consagró a descifrarlo; tiene a la verdad por causa, pero nace de una mentira. «Proton pseudois, la primera mentira de la histérica»: así califica Freud a la falsa «asociación», consecutiva a la represión, que da nacimiento al sintoma"¹⁰¹

Hasta aquí es perfectamente claro el mecanismo de las resistencias y de la represión, sin embargo posteriormente Freud planteó que las fuerzas (repugnancia, pudor) que se oponían a la sexualidad podían

100 "Los tabúes que afectan a la sexualidad obstruyen igualmente a la investigación científica. La prohibición que pesa sobre el sexo pesa también sobre el pensamiento" Millot, Obra citada, p. 20

101 Millot, pag. 22

provenir de la sexualidad misma, en lo cual difieren algunas escuelas psicoanalíticas (para Winnicott o Mahler el ambiente -la madre- es el responsable del desarrollo de patologías). Ya desde 1896, Freud planteó hipótesis distintas para explicar la insatisfacción, creyendo que a la sexualidad le es inherente una fuente propia de displacer, pero no es sino hasta después que cree confirmarla. La consecuencia de ésta idea reubica el papel de la moral en los trastornos de la sexualidad —neuróticos. Si la sexualidad es en sí misma perturbante, luego entonces el individuo se vale de la moral como pretexto para defenderse de la sexualidad misma, la fuerza de la moral "posee la fuerza demostrada por la neurosis porque la sexualidad es, por esencia, perturbadora" (Millot, p 25). A este fenómeno Freud le llamó "silueta de Lucifer amor", pero no queda completamente demostrada esa fuerza perturbadora inherente a la sexualidad misma, Freud mismo ha remitido a una explicación biológica y filogenética de la existencia de fuerzas pulsionales contrapuestas que se transmiten hereditariamente en todos los individuos de la misma especie (ver "Pegan a un niño"). Aún así estos van a ser los fundamentos con los que Freud intenta justificar la necesidad de la moral y la educación.

En principio Freud se basó en algunos hechos que él mismo observó, tal es el caso de ausencia de neurosis y la rareza de histeria en las clases bajas, que es proporcional a la ausencia de moral, o en la ausencia de pudor en los individuos machos, o incluso en la ausencia de repugnancia de la gente del campo. A una gran cantidad de libido¹⁰² la moral se calla, con lo que pretende demostrar que la moralidad no es un factor de insatisfacción. La segunda hipótesis se basó únicamente en las observaciones de la experiencia analítica. "Cuando sospechamos, dice Freud, que la moralidad es tan sólo un pretexto, esta idea se justifica con el hecho de que la resistencia se sirve, en el curso del tratamiento, de todos los motivos posibles con vistas a una defensa"¹⁰³. Freud buscó muchas explicaciones para entender esto que él creía era el meollo mismo de todo problema psicológico.

Fue en el estudio de la sexualidad infantil en que halló mejores elementos para entender la naturaleza del proceso educativo (Millot, p 27). En su obra *Tres estudios para una teoría sexual* en 1905, Los nuevos estudios aportan elementos para una nueva comprensión de la relación sexualidad-educación (civilización). Freud reconoce que son las manifestaciones perversas las que son objeto de la represión y la coerción y no la sexualidad en general. Para este momento el concepto de sexualidad se ha conformado como un concepto que supera la tradicional versión de la sexualidad como genitalidad. Por sexualidad ya no se va a entender a la actividad que tiende a la satisfacción de un instinto biológicamente determinado, cuyo objeto es la procreación y su medio la genitalidad. Freud descubre que las zonas genitales están lejos de ser las únicas zonas erógenas, el fin sexual es completamente variable y no sólo la procreación, y los objetos sexuales pueden ser intercambiables y no necesariamente del mismo género. El instinto tiene objetos y fines fijos mientras que en el humano, la pulsión sexual no tiene esas características, por el contrario, tiene independencia respecto de lo biológico e incluso puede obstruir funciones biológicas de conservación, según Millot, la anorexia y la ceguera psíquica son ejemplos de ello. Al comprometer la conservación, la sexualidad debe ser perturbadora para el individuo. Freud va a poner esta contradicción entre lo biológico y lo sexual en el origen de la civilización misma. Dirá que la sexualidad es perversa por naturaleza, es decir que tiende desde siempre a desviarse y a buscar otros canales de satisfacción, a través de fines y objetos distintos a la genitalidad y la reproducción. Esto no quiere decir que renuncia a la idea de la participación de la educación y la moral social en la génesis de neurosis, sólo que ahora hablará de dos factores en participación. Ahora nos dirá que es la sofocación de las manifestaciones perversas de la sexualidad la que produce neurosis, pero observa que son utilizadas para el proceso de civilización y que a la vez constituyen el origen de los síntomas al ser sofocadas; la civilización sofoca en beneficio de sí misma. Observemos lo anterior en lo que dice Freud: "Las fuerzas utilizables para el trabajo cultural son adquiridas en gran parte por la sofocación de estos elementos de la excitación sexual que llamamos perversos"¹⁰⁴. Aquí hallamos el elemento que podrá explicar una nueva relación entre cultura y sexualidad y no la vieja antinomia observada por Freud. Si la sexualidad es perversa por naturaleza, es decir, puede fijarse en objetos varios y aspirar a fines distintos, entonces es susceptible de ser utilizada con fines socialmente útiles, esto sería lo que Freud llamó

102 "Libido es un término perteneciente a la teoría de la afectividad. Designamos con él la energía —considerada como magnitud cuantitativa, aunque por ahora no medible— de los instintos relacionados con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el concepto de amor. El núcleo de lo que nosotros denominamos amor se halla constituido, naturalmente, por lo que en general se designa con tal palabra y es contado por los poetas; esto es, por el amor sexual, cuyo último fin es la cópula sexual". Freud, S. "Psicología de las masas", pag. 29.

103 Citado por Catherine Millot, Obra citada, p 25

104 "La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna (1908)", citado por Millot, *Ibid*, p 32

"sublimación" que no es otra cosa que la "atracción de las pulsiones sexuales hacia fines no sexuales". En lugar de dar pie a las formaciones neuróticas, esa sexualidad perversa puede ser utilizable socialmente, como dice Millot. "el fundamento de la civilización reside en la maleabilidad de las pulsiones perversas, hay que contar con que el medio social se consagre cuanto sea posible a poner estas pulsiones al servicio de los fines culturales"¹⁰⁵.

Hemos visto que ahora en Freud se observó un cambio de dirección en el sentido que ha considerado que la educación (justificada por la civilización misma) debe hallar el modo de aliarse con la fuerza de la sexualidad perversa, en lugar de desear que desaparezca totalmente, pues la coerción no logrará hacer desaparecer totalmente los componentes de la sexualidad perversa (por los mecanismos de represión insuficiente o por la formación de síntomas) y si engendrarán insatisfacción y enfermedades ulteriores (neurosis).

"El sojuzgamiento de las pulsiones enérgicas en el niño, mediante la coerción por medios exteriores, no conduce ni a la desaparición de tales pulsiones ni a su dominio. Conduce a la represión que predispone a las enfermedades ulteriores. El psicoanálisis tiene frecuentes ocasiones de observar el papel cumplido por una severidad inoportuna e indiscriminada, entre las causas que favorecen las neurosis, o el precio pagado en pérdida de eficacia y de capacidad de placer por una normalidad que tanto aprecian los educadores" (Freud 1913)¹⁰⁶.

De aquí en adelante Freud sólo hará exhortaciones a la mesura en el sentido de evitar un sojuzgamiento excesivo sobre las manifestaciones de la sexualidad. Habla sobre los efectos de la excesiva represión, tanto a nivel de trastornos sexuales (neurosis) como a nivel de los beneficios que la misma cultura recibe de las pulsiones perversas. En el primer sentido compromete las funciones de reproducción, ya que la sexualidad se ha pervertido a tal grado que es imposible dirigir la pulsión sexual hacia la genitalidad, mientras que en el segundo sentido, es tal el sometimiento de las pulsiones, que no queda nada de fuerza para destinarla a las funciones intelectuales que necesita la cultura. Esta idea de que la pulsión sexual está detrás de cualquier realización intelectual es una premisa a la cual no renuncia Freud.

Con las primeras aproximaciones de Freud surge un optimismo en el sentido de que la educación se vería iluminada por los resultados arrojados vía la teoría psicoanalítica. Mientras que Freud abordaba el papel jugado por la educación y la moral de su época, sus discípulos y simpatizantes pusieron el dedo en el renglón de la posibilidad de relación entre ambos procesos, uno educativo y otro terapéutico. Parece que Ferenczi lo hace primero, en 1908 imparte una conferencia sobre "Psicoanálisis y pedagogía" donde denuncia el carácter represivo de la educación. En 1909 el pastor Pfister expone a Freud su interés por aplicar los descubrimientos del psicoanálisis al campo de la pedagogía y en 1913 publica un libro con esta orientación (profiláctica). "Freud no dejará de felicitar, en 1926 a aquel que ha inaugurado la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía en una carta que le envía, agregando por otro lado que está muy contento porque su hija Ana comienza a realizar tal cosa"¹⁰⁷. En 1925 Freud prologa el libro de Augusto Aichorn, éste autor trabajó duramente con niños delincuentes a partir de procedimientos que se basaron en los resultados del psicoanálisis, abordando prácticamente el papel de la sugestión en el cambio de actitud del asocial. A partir del año siguiente y hasta 1937, en París se trabaja arduamente para la Revue de Pedagogie Psychanalytique y Freud felicita su aparición.

Mientras que Neill pone el énfasis en un ambiente sin tanta restricción, otros creen en el poder de la sublimación. Pfister que había librado férreas batallas contra sus superiores eclesiásticos y cuya fe religiosa no mermó en absoluto, criticó a Freud por no darle la suficiente importancia a la sublimación que, a juicio de él tenía un alto valor educativo. No obstante -lo que se observa a través de una larga correspondencia- Freud es precavido con sus generalizaciones en este sentido, quizá por su temperamento, dice Marthe Robert, o quizá "a causa de las experiencias desalentadoras que había tenido con sus propios enfermos, Freud seguía bastante pesimista en este punto"¹⁰⁸. Veamos lo que le dice a Pfister:

105 Ibid p 33

106 "Múltiple interés del psicoanálisis (1913)" págs. 189, 190 SE. Citado por Millot, Ibid p.34

107 Filloux, J.C., Psicoanálisis y educación: puntos de referencia. En: Revista Cero en conducta, México, 1988, No. 10

108 Robert, M. La revolución psicoanalítica. Fondo de Cultura Económica, México, 1983, p 239

"Entre los suyos, jóvenes, personas con conflictos recientes, que confiados en usted, están dispuestos a la sublimación y a la forma más cómoda de la misma, a la religiosa. No hay duda de que el éxito se produce de la misma manera con usted que entre nosotros, por medio de la transferencia erótica. Pero usted tiene la suerte de conducirlos hasta Dios y llevarlos hasta el momento de una situación feliz de épocas anteriores, cuando la fe religiosa sofocaba las neurosis. Para nosotros no existe esta posibilidad de situación; nuestro público -de cualquier procedencia racial- es irreligioso, nosotros mismos lo somos también en forma definitiva, y dado que los otros caminos hacia la sublimación con los cuales sustituimos nosotros la religión son muy difíciles para la mayoría de los enfermos nuestro tratamiento se encamina por lo regular hacia la búsqueda de la satisfacción" (Freud, 1909)¹⁰⁹

Freud evitó en todo momento sugerir la sublimación como propuesta terapéutica, afirmó que sobre ella no se tiene dominio alguno. Además para él no es posible conducir al hombre solamente hacia la sublimación, cuestiona el precio que debe pagarse por ello, reconoció que las pulsiones sexuales también deben hallar su cauce hacia la genitalidad, esa es condición para superar el infantilismo; el hecho de no mantener una sexualidad demasiado perversa durante la adultez.

Para Pfister la aplicación del psicoanálisis tendría un objetivo profiláctico a través de la sublimación, mientras que para Reich lo tendría en la medida en que el sujeto pudiera vivir una sexualidad verdaderamente libre, un periodo de plenitud sexual. Esta idea de Wilhelm Reich la trasladó incluso al plano de lo social. Consideró que las clases burguesas se mantienen en el poder merced a la alienación y la docilidad de los integrantes de las otras clases. Esta docilidad la consigue a través de mantener reprimido el pensamiento y la sexualidad genital, luego entonces propuso una liberación sexual como condición para la liberación social. Para Millot parece "inegable que la neurosis de la civilización garantiza algunos beneficios secundarios a las clases sociales en el poder", pero considera que "los beneficios secundarios no son la causa de los síntomas"¹¹⁰.

No obstante, Freud no abandonó este optimismo sino algún tiempo después. En 1913 todavía consideraba que la educación "debía ser profiláctica y tener como objetivo evitar neurosis; la psicoterapia corrige una evolución patológica por medio de su acción reeducadora" (Filloux p 49).

En 1925 en el prólogo destinado al libro de August Aichhorn, se observa ya un cambio de posición en Freud. Allí se nota su referencia a una educación basada en la realidad¹¹¹, a una educación no puede sustraerse a su fin adaptativo; se refiere a la educación infantil como *"la actividad pedagógica, la cual se propone guiarlo en su camino hacia la madurez, ayudarlo y precaverlo de errores"*¹¹². En el texto de la 6a conferencia, establece un término intermedio entre "el Escala del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición", es decir, un justo medio entre el sojuzgamiento y la libre satisfacción de pulsiones e instintos, en otras palabras, "otorgarle la justa medida de cariño y conservar, sin embargo, una autoridad eficaz". Más adelante dirá: "el análisis de los maestros y educadores parece una medida profiláctica más eficaz aún que el de los niños"¹¹³. Luego entonces no abandona la idea de la evitación de neurosis, sólo que observa ya un cambio de actitud con respecto al tipo de aplicación de los datos arrojados por la teoría psicoanalítica. Se observa de éstas afirmaciones de Freud que la posibilidad de aplicación del psicoanálisis al campo educativo no está en un cambio radical de los métodos educativos sino en su sutileza con respecto al método, y sobre todo en la comprensión, por parte del educador, de los procesos puestos en juego en la relación educativa en lo cual puede ayudar el psicoanálisis.

Ya vimos cómo desde la correspondencia con Pfister, Freud observaba, en medio de la relación educativa o reeducativa, un elemento importante; la transferencia erótica hacia el educador o el analista. Para Freud esto va a constituir un elemento clave en la renuncia impuesta al escolar y la libre aceptación de las actividades encomendadas. El centro de la atención cambia, "en principio, se trata sobre todo de teorizar la idea de un educador psicoanalítico, avalado por medios que le permitan ser más sensible a la realidad

109 Ibid p 240

110 Millot, Obra citada, p. 41

111 En este mismo prefacio recuerda «el chiste sobre los tres oficios imposibles que son: -educar, curar y gobernar» "Prólogo a August Aichhorn (1925)" Amorrortu, Tomo XIX, pág. 296.

112 Ibid. p. 296

113 Filloux, p 50

educativa e inventar técnicas de ayuda educativa. Pero después es la propia personalidad del educador (del pedagogo) lo que se convierte en objeto de estudio"¹¹⁴. Esto se observa fácilmente en la siguiente exposición de Freud: «Me parece que dos advertencias derivan de las experiencias y resultados de August Aichhorn. La primera: que el pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica, pues de lo contrario el objeto de su empeño, el niño, seguirá siendo para él un enigma inabordable. Esa instrucción se obtendrá mejor si el pedagogo mismo se somete a un análisis, lo vivencia en sí mismo. La enseñanza teórica del psicoanálisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno»¹¹⁵.

Las aplicaciones al campo educativo, tanto de los postulados de la técnica psicoanalítica (profilaxis) como de la teoría analítica (esclarecimiento de un saber sobre otro), hallaron objeciones por parte de otros psicoanalistas e incluso educadores. Para el primer caso (técnica) objetan que el objetivo de curar en psicoanálisis no puede ser absorbido por la pedagogía, en tanto que proceso educativo tiene un fin contrario al fin del proceso analítico, así lo ven Millot y Filloux¹¹⁶. Otros creen que no es posible una pedagogía analítica porque el psicoanálisis quedaría desnaturalizado, tal es el caso de Bigeault y Terrier, quienes sostienen que el "modelo de la cura en educación es insostenible, salvo si se convierte en mistificación", pues el "saber analítico utilizado por el pedagogo no puede ser sino un saber muerto, ya que se usa fuera de la cura..."¹¹⁷. Las objeciones para el segundo caso son similares, si el psicoanálisis pretendiera constituirse en un saber a partir del cual se normara la actividad pedagógica, estaría actuando en un campo que le es ajeno, otros hablan de que los términos y conceptos de un saber son también desnaturalizados y despojados de su sentido y posibilidad de aplicación cuando se sacan de su marco teórico de donde fueron producidos. La única diferencia de esta segunda posibilidad estaría dada en términos de que el educador estaría menos obligado a formarse psicoanalíticamente que a conocer y recibir las aportaciones teóricas que el psicoanálisis aporta respecto del desarrollo del niño y del papel jugado por el proceso educativo ejercido sobre las pulsiones (Filloux, *Ibid*).

Hemos observado como, de considerar que la neurosis tenía su origen en la falta de satisfacción directa de la sexualidad y cuya responsabilidad compete al impedimento de la moral y la educación, Freud va a pasar a considerar que no es la sexualidad en general la que se somete, sino la sexualidad perversa, es decir, las pulsiones parciales (1908). También apuntó que, aunque no es posible deslindar la responsabilidad de la moral y la educación en el desarrollo de problemas psíquicos y trastornos sexuales (1913), no por ello la sexualidad deja de poseer en sí, una fuerza tan poderosa que debe usar a la moral como pretexto para mantenerse en un nivel de equilibrio; la idea es que la pulsión sexual pone en peligro la pulsión de conservación, por lo que se convierte en algo peligroso a la reproducción de la especie (sexualidad vs. conservación). Pero también apuntó que el goce sexual depende justamente de la restricción, que a diferencia de la necesidad (según Millot pág. 45) que no se suprime por la facilidad de satisfacción, éste precisa del obstáculo: «para que la libido ascienda -dice Freud- hace falta un obstáculo, y allí donde las resistencias naturales a la satisfacción no bastan, los hombres siempre introdujeron resistencias convencionales para poder gozar del amor»¹¹⁸. Esta "vocación" para el fracaso —expresión usada por Millot— en el goce sexual es una característica de la sexualidad perversa, pero es justamente ésta -como apuntó Freud- la que está detrás de todas las grandes realizaciones a la vez que de todas las formaciones neuróticas. La idea de que la sexualidad pone en peligro a la especie, será definitiva en los últimos postulados de Freud quien llega a desarrollar incluso una teoría sobre la coexistencia de una pulsión de muerte que se opone a la pulsión de vida. A partir de esto, la educación es considerada no como la causante de los trastornos del individuo, sino un auxiliar para el desarrollo (biológicamente determinado) de la sexualidad humana. Esta característica genética, según hipótesis de Freud, se erigió merced a las restricciones primarias sobre el andar en cuatro patas, al mismo tiempo que se reprimía el placer excremental. Según ésta hipótesis la restricción es "consecuencia y causa" de la civilización misma y, a la vez, éstas características de la sexualidad (perversión polimorfa) se hallan en la base de toda posibilidad humana, es decir, la realización del humano como

114 *Ibid* p 51

115 "Prólogo a August Aichhorn" Op. cit. pág. 297

116 Sin embargo, Freud mismo sostiene que «Cuando éste [el educador] ha aprendido el análisis por experiencia en su propia persona, habilitándose para aplicarlo en apoyo de su trabajo en casos fronterizos o mixtos, es preciso, evidentemente, concederle el derecho a practicar el análisis, y no es lícito estorbarselo por estrechez de miras» (Prólogo a August Aichhorn, Op. cit. pág. 298). Freud no aclara a que se refiere con casos fronterizos y mixtos, pero es evidente su creencia en la combinación de ambas prácticas.

117 Citado por Filloux, p. 54

118 "Sobre una degradación general de la vida érotica" Citado por Millot, p. 45

diferente de otros animales, tiene una condición inevitable justamente el tener que vivir ese desarrollo, cuyos efectos son la civilización misma, las grandes realizaciones y la conservación de la especie. La educación es considerada la encargada de favorecerse con la desviación de las pulsiones parciales (sexuales) en fines socialmente útiles, pero a la vez se le es encomendado derivar una buena parte de esa fuerza pulsional hacia la genitalidad cuyo fin último sería la reproducción y la conservación de la especie.

Estas son las ideas que Freud sostuvo hasta los últimos escritos e incluso derivó en la consideración de que la especie humana se vería llevada hacia la autodestrucción en la medida en que tanta sublimación pondría en peligro a la pulsión de conservación, que, paradójicamente, se hallaba destinada al sometimiento mismo de las perversiones. Esto lo explicó en términos de las posibles fijaciones sexuales del individuo con trastornos sexuales. Si dentro de las etapas del desarrollo se logra fijar alguna perversión particular, esto obstruye definitivamente el paso hacia la genitalidad y por lo tanto, pone en peligro la reproducción de la especie. La educación halla en la represión de tales manifestaciones perversas el fin de conservación de la especie. Estas paradojas, según Freud, son inherentes al desarrollo humano "biológicamente determinado", en este sentido la educación es solamente un auxiliar de la naturaleza humana. No obstante, en Freud encontraremos también la concepción de dicha naturaleza en términos de ineducabilidad; las pulsiones perversas no desaparecen y la educación pretendería en vano conseguir su aniquilamiento total. De allí que las sugerencias de Freud van en el sentido de la medida, del justo medio, de evitar el sojuzgamiento total, poniendo límites a la acción educativa para no comprometer el desarrollo del niño. La educación en este sentido, no deja de ser profiláctica, en algún sentido no como lo creían Pfister o Reich, pero ahora también en cuanto a la evitación de la perversión y con ello de la aniquilación de la especie. Esto lo encontramos desde el prefacio de Freud al libro de Pfister *La méthode psychanalytique*, en el que nos dice: "la educación es una profilaxis que debe prevenir las dos salidas, la neurosis y la perversión". La única esperanza que Freud dejó, en este sentido, es la que revela Millot al indicarnos lo que el psicoanálisis puede revelar al educador: "saber lo que se está haciendo ya que no hacer lo que se quiere" (p. 51). No obstante no habría que olvidar la traslación hecha también por Freud en el sentido de que "el análisis de los maestros y educadores parece una medida profiláctica más eficaz aún que el de los niños" (6a conferencia).

En resumen, creemos poder derivar por lo menos tres aplicaciones del psicoanálisis en Freud: una que se traduce en el conocimiento que ofrece sobre el desarrollo del niño y en cuyo contexto participa la relación educativa, por lo que no es que el psicoanálisis toque un campo que le es ajeno, como lo afirma Filloux, sino por el contrario, en la medida en que dicho desarrollo (hacia la madurez y hacia la genitalidad) sólo es imputable a la educación (sea que se constituya sólo como detonador de formaciones biológicamente determinadas o sea que se constituya como único responsable de la prevención de la perversión), el psicoanálisis -siguiendo la línea trazada por Freud-, si quiere dar cuenta de las formaciones neuróticas, será su deber ubicar a sus sujetos de estudio dentro de dicho contexto, en el sentido en que una educación excesiva en lo que al impedimento y restricción se refiere, pone en riesgo ambos aspectos: la reproducción y la utilidad social que de las pulsiones hace la cultura; en segundo lugar, el análisis de educadores y padres; y, finalmente, el análisis de niños. En este último sentido, cabría hablar de las tantas veces que Freud asesoró el análisis de niños, aunque quizá fue su hija Ana quien más se destinó a este rubro.

Por lo que vimos en el capítulo destinado a la relación entre psicología y educación, que el psicoanálisis no se puede constituir como "la psicología", y que es una ciencia en desarrollo, y porque existen otras aproximaciones dentro del contexto psicoanalítico, debemos a esta consideración una revisión más amplia de otras aproximaciones que han tocado la dimensión educativa y planteado una posible vinculación (explícita o implícita) entre ambos saberes, sólo que era necesario dejar sentada la base que Freud dejara en esta dirección antes de precisar o enfatizar distinciones.

¿ES POSIBLE UN REPLANTEAMIENTO DE LO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA?

DIFERENCIACIÓN DE DOS PROCESOS

Catherine Millot acepta, de un modo claro, la visión freudiana sobre los fines de la educación, en el sentido en que debe inhibir, prohibir, y sojuzgar las pulsiones del niño, con miras a hacer de él, un ser social, y vimos las peculiaridades de esa inhibición en el sentido de dirigir las pulsiones sexuales hacia la genitalidad. El niño, nos dice, debe aprender a dominar sus instintos. No obstante afirma, con palabras de Freud, que "de todos modos la educación nunca podrá terminar con una <indócil constitución pulsional>"¹¹⁹. Se apega a la visión freudiana de que la tarea de la educación "consiste en volver a los niños lo más sanos y capaces para el trabajo que sea posible"¹²⁰. Así pues, dice Millot, el psicoanálisis no propone una pedagogía nueva, ni por los medios -prohibiciones, inhibiciones y restricción- ni por los fines; adaptar al niño a la sociedad. "En este texto, continúa diciendo Millot¹²¹, "la única aportación del psicoanálisis que Freud indica, consiste en la cura analítica por él preconizada: a título preventivo, para los padres y educadores, de suerte que éstos, habiendo tomado conciencia de lo dañoso de su propia educación, <darán fe de una mayor comprensión frente a sus hijos y les ahorrarán muchas pruebas que ellos mismos han sufrido>, y a título de paliativo, interviniendo *après coup*, para el niño, a fin de corregir los efectos nefastos de la educación". En pocas palabras reafirma, al igual que las últimas afirmaciones de Freud, que la única aplicación del psicoanálisis a la educación sería aquella en la que "educador y educado sacaran provecho de la cura analítica". En este sentido no habría posibilidad de repantamiento de fin educativo basados en una práctica analítica. Freud piensa así porque considera que proceso analítico y proceso educativo son radicalmente opuestos. Aunque pueda ser equiparado el proceso analítico a un proceso de reeducación, hay una mucha diferencia entre un niño y un adulto: «aunque sea un niño descarriado y desamparado, no es en modo alguno un neurótico; y poseeducación no es lo mismo que una educación de alguien inacabado»¹²². Desde esta perspectiva la educación es "yoica" porque tiende a la consolidación del "yo", mientras que el análisis tiende al levantamiento de las represiones con miras a la cura. Se pregunta Millot, cómo sería posible reconstituir (proceso reeducativo del psicoanálisis) si el niño todavía no se ha constituido totalmente. Para que el psicoanálisis pueda llevarse a cabo, sería necesario que exista la necesidad de la cura, es decir, que la educación haya dejado restos. Desde aquí, todo lo que puede hacer el analista es poner en guardia al educador en cuanto a los abusos "a los que su posición le haría fácilmente deslizarse", es decir, advertirlo de evitar conducir al niño por la senda de sus propios deseos, alienando de ésta manera, el "ya alienado deseo del niño" (Millot recupera a Lacan).¹²³ Evidentemente ambos procesos se plantean metas distintas aunque en cada uno hay peculiaridades del otro.

Los consejos prácticos, recuperados por Millot, basados en el saber psicoanalítico, estarían dados por una mayor veracidad ante el niño, ya que la neurosis, que hace causa común con la mentira, es la consecuencia del "inevitable -según Millot- conflicto entre narcisismo y el deseo". El narcisismo entendido así, sería aquella imagen grandiosa de sí mismo, aquella figura que se le ofrece al niño como recompensa al

119 Millot, p. 155

120 Nuevas conferencias. p 199

121 Se refiere a las Nuevas lecciones de psicoanálisis de 1932

122 Freud, S. Prefacio a Aichorn. pág. 297

123 Adelantemos un poco en cuanto a la diferencia con otras posturas psicoanalíticas, por ejemplo con Alice Miller, quien también considera que "un niño que satisfaga los deseos inconscientes de sus progenitores será un <buen> niño; pero si se niega a hacerlo siempre y tiene deseos propios que vayan en contra de los de sus padres, será calificado de egoísta y desconsiderado. La mayoría de las veces, los padres no piensan que están utilizando al niño para que satisfaga sus propios deseos (egoístas), sino que están firmemente convencidos de tener que educarlo porque es deber suyo ayudarlo en el proceso de <socialización>" (citado en nota el pie N° 15). Según Miller al niño se le debe permitir vivir sus facetas egoístas, pues eso es garantía de la constitución de un "Yo" sano y no reconoce en la prohibición o la censura de las pulsiones infantiles ninguna garantía de que los deseos y la voluntad auténticas no sean atrapados en las expectativas de los adultos. De todos modos Freud advirtió del peligro de caer en tal abuso por parte del educador, en tanto tiene el poder que le permite deslizar el deseo del niño hacia el suyo propio.

renunciamiento impuesto por la educación¹²⁴. El deseo busca imponerse pero gana la figura falsa, es decir, la mentira, el "falso yo" del que nos habla Alice Miller. Esto es lo que no nos dice Millot. Su consejo -que ubica como consejo de muchos analistas-, es simplemente reducir el peso impuesto al "registro de lo imaginario", reducir la mentira, más no desterrarla, es decir, simplemente "mayor veracidad". Otro consejo es limitar las exigencias impuestas al educado, en tanto se conoce el riesgo del sojuzgamiento total: inhibición de las capacidades intelectuales, trastornos sexuales, poner en riesgo la conservación y las neurosis. Y, finalmente, otro consejo sería procurar un respeto por el niño. Este último no queda explicado por Millot y al parecer está implicado en los otros consejos anteriormente citados.

Lo anterior se puede entender de la siguiente manera. La educación debe prohibir y sojuzgar porque esa es la vía por la cual se constituye la civilización a la cual el hombre está "destinado irremediadamente" según Freud, es decir, el niño sólo puede constituirse como ser social en la medida que renuncia a gran parte de sus pulsiones egoístas y perversas canalizando otras por las vías socialmente aceptables (sublimación), mientras que el tratamiento analítico tiene como meta corregir los efectos nefastos producidos por dicho proceso educativo¹²⁵. Desde esta perspectiva freudiana, el hombre tiene vocación para la neurosis. Mientras que el animal tiende, a partir de su sexualidad, sobre todo a la reproducción, el hombre, al hallar un hiperdesarrollo de su sexualidad, es decir, la búsqueda del placer, entra en conflicto con su pulsión de conservación, lo que se traduce en una desavenencia "a la que se llega -como dice Freud- quizá sólo en el ser humano, y por eso la neurosis es tal vez, en conjunto, su privilegio ante los animales"¹²⁶. Dice Millot: "la contribución del psicoanálisis a la educación consistiría pues, esencialmente, en el descubrimiento de la novedad de ésta al mismo tiempo que de su necesidad"¹²⁷. La educación vista así, sería un mal necesario para el hombre. La única recomendación es la medida, es decir, la medida justa, en otras palabras a tener cuidado en la cantidad de mentira utilizada así como en la cantidad y fuerza de las exigencias usadas para educar y, finalmente, en medio de esto que es inevitable, habría que tener un respeto por el niño. Este respeto, no sabemos si entenderlo como procurar ante todo (como educador y analista) no formar al niño casi a nuestra figura idealizada o casi a imagen de nuestros propios deseos¹²⁸, Millot nos advierte de ello, aunque no desarrolla este punto del respeto con más detalle. Piaget creía en atributos sociales espontáneos y voluntarios que serían meta de la educación y Miller cree que permitiéndole al niño la vivencia de su <narcisismo primario> puede desarrollar habilidades como el "dar" y el "compartir" en forma auténtica, para ella nadie que no se conozca a sí mismo puede entender a los demás en forma auténtica y sincera si antes no se le permite vivir "la verdad" de sus propios sentimientos incluso egoístas. Pero Millot al igual que Freud creen en la necesidad de cierta coacción educativa desde el comienzo de la práctica educativa para la formación de dichos atributos.

Por otro lado, sería conveniente preguntarnos si en estas ideas se encierra implícitamente el concepto de salud y de capacidad a la cual Freud hace alusión en las "Nuevas lecciones de psicoanálisis"; la tarea de la educación, nos dice Freud, es hacer del niño un ser lo más sano y capaz para el trabajo que sea posible, luego entonces, si la educación debe inhibir y sojuzgar y de ninguna manera se pueden evitar los efectos nefastos de la educación, cómo entendemos entonces aquello de que "de todas maneras es imposible acabar con una indócil constitución pulsional", ¿solo en el sentido de la medida?. Es claro que en todo esto permanece una concepción de lo sano como determinado por un justo medio entre dichos efectos producidos por la educación, y la satisfacción personales¹²⁹. La capacidad para el trabajo podría entenderse por la capacidad del sujeto para adaptarse al medio social canalizando una parte de la energía sexual por vías

124 "...al prometer el bien superior, la educación esté en capacidad de ofrecer además, el resarcimiento en el futuro de este sometimiento impuesto por la ley" Remedi, Et. al. "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa" Documentos DIE, México, 1989, pag. 18

125 Aunque se alían con los mismos medios (la sugestión) los fines son distintos y las fuerzas de que se valen son distintas, el educador se vale del placer narcicista derivado de las identificaciones con el Ideal-del-yo, mientras que el analista se vale de las pulsiones emanadas del Ello, es decir, de los deseos reprimidos. "El educador se propone que el educado logre superar el displacer resultante de la frustración de las pulsiones sexuales; el analista, que el analizado supere el que emana de su ideal narcicista cuando debe hacer frente a la verdad, es decir, que reconozca la realidad de sus deseos inconscientes" Millot, p 173

126 Freud, S. "La teoría de la libido y el narcisismo". 26a. Conferencia. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1973, p. 377

127 Millot p. 205

128 Winnicott si postula la coexistencia de una parte del "falso self" necesario para la sobrevivencia y la salud, que estaría representado por los buenos modales y la cortesía, y un "Self verdadero" cuyo papel está en permitir la diferenciación entre un mundo exterior y uno interior. Ver Bleichmar y Leiberman, "El psicoanálisis después de Freud" Opus cit. cap. 11, pág. 267.

129 Según Freud no hay individuo que no desarrolle aspectos neuróticos, y en ese sentido contribuye a romper el límite establecido entre lo normal y lo patológico.

socialmente útiles (capacidad intelectual). Luego entonces a la educación, desde esta perspectiva, no le incumbe el buscar la satisfacción personal ni formar a un individuo para el goce o con capacidad para la dicha. Esto se le deja al individuo, esto es una cuestión meramente individual, porque a la educación no le es dada por derecho ésta tarea. Lo más cercano a ella sería la sublimación, pero de todas maneras sobre ésta no se manda y constituye la desviación de cierta energía pulsional por canales aceptables. El goce aceptado es aquel que es compatible con la genitalidad y su correspondiente que es la reproducción, aquel que ponga en riesgo tal facultad es considerada peligrosa. Sólo aquello que la educación considera aceptable y que el individuo adopta como forma de satisfacción podrá ser sublimada, dentro de ello difícilmente encontramos el formar a un individuo con capacidad para gozar de la vida, con capacidad para satisfacer sus propios deseos y con capacidad para relacionarse libre, voluntaria, espontáneamente y en forma responsable con su medio social, el mismo Piaget renuncia a ello cuando nos da su concepción de educación. Baste decir, que en ninguna referencia para definir lo educativo se hace referencia a semejante tarea. Esto es significativo, si planteamos la hipótesis de que en el fortalecimiento de esa capacidad del niño para satisfacer sus propios deseos se halla la posibilidad de constituir una "autoconciencia sana" (como veíamos con Winnicott) lo que sin duda permitiría un camino hacia la objetividad de los propios sentimientos y con ella una distinción de lo exterior, esto a su vez podría ser la base de la seguridad puesta en juego a la hora de definir por ejemplo, una forma de vida, o, más específicamente la elegir libremente alguna profesión.

Sería injusto decir que la magnífica exposición de las ideas de Freud que nos da Millot, no aporta nada al esclarecimiento de lo que el psicoanálisis puede dar al campo de la educación. Casi al finalizar su libro, ella nos advierte que la reducción de lo imaginario no significa el dominio del deseo y sus efectos. "Por el contrario -dice Millot- supone el reconocimiento de que no se puede sino estar sometido, y la renuncia a toda ambición de dominio"¹³⁰, y dice también que la experiencia analítica "demuestra hasta qué punto los pacientes son sensibles al Inconsciente de su analista, y como toda hipocresía (según expresión de Ferenczi) por su parte, es rápidamente descubierta"¹³¹. El niño da pruebas de idéntica clarividencia respecto del adulto. Es en este punto donde puede resultar descabale que el educador haga un análisis personal..."¹³². Su posición pone en advertencia sobre los abusos de la posición de poder en la que se hallan tanto analista como educador y ubica a éstos últimos en una posición en la que el educado, como el analizado merecen cierto respeto y no ser utilizados para satisfacer sus propios deseos.

Freud no abrigó ninguna esperanza de reforma educativa en sus últimos textos en que aborda el problema de la educación. Y sus teorías, sobre todo la de la pulsión de muerte¹³³, van a ser polemizadas por psicoanalistas posteriores a Freud, nos referimos a Mahler, Kohut, Winnicott y Miller. Alice Miller va a desarrollar aquello de que nos hablaba Millot, el respeto por el niño. Nos va a dar nuevas aproximaciones para entender el narcisismo demandado al niño en todo proceso educativo, lo cual abordaremos más adelante.

130 Millot, pág. 203. Aquí sólo precisaremos que estamos de acuerdo con la fuerza de las elaboraciones inconscientes y de su implicación con el deseo, sólo que creemos que el individuo puede arribar a un mayor conocimiento de sus sentimientos internos (efectos), de un manejo más consciente, evitando con ello la formación encadenada de representaciones sustitutas. Creemos, tal como lo apunta A. Miller, que esto sólo es posible si al niño se le han permitido vivir sus sentimientos de duelo, tristeza, coreje, egoísmo, euforia y la alegría ante el descubrimiento de su propio cuerpo.

131 Lo que sin duda habla de un "yo observador" o "parte yoica" que no necesariamente es consciente, y que generalmente es inhibida (por cortesía o temor) y no desarrollada.

132 *Ibidem*

133 Pulsiones de vida y pulsiones de muerte finalmente vienen a sustituir a la antinomia anterior entre pulsiones sexuales y pulsiones de conservación.

UNA APROXIMACIÓN SOCIOLOGICA PARA LA DEFINICIÓN DE LO EDUCATIVO

En este contexto, es decir, en la discusión al respecto de qué es lo que puede hacerse en pro de cuestionar los fines de la educación, sería válido preguntarse cómo es que ha cambiado el sentido dado al término escuela, cuando éste deriva del griego *schola* que significaba ocio (dedicado al trabajo). Es cierto que el ocio, en la sociedad griega tenía otras connotaciones diferentes a las nuestras, el ocio era quizá una actividad de recreación y era practicado como privilegio. Por supuesto que esto era exclusivo de dicha sociedad y por lo tanto el sentido dado al término escuela no es sino el sentido de una determinación dada socialmente. Por otro lado, en la escuela no se ha visto siempre una función de adaptación, ésta era dada por otras instancias y en algunas sociedades sólo ciertas castas o clases sociales tenían derecho a la escuela, en otras había diversas experiencias educativas destinadas a diferentes sectores de la sociedad, lo cual lo podemos ver en las culturas prehispánicas. La escuela adquirió social e históricamente su significación de control y socialización.

El esclarecimiento de otro tipo de determinaciones sociales dentro de lo educativo, nos puede ayudar a comprender el problema de las aplicaciones de un saber sobre otro, sobre todo porque el psicoanálisis no puede arrogarse, como ya lo hemos visto, el derecho de querer explicar totalmente la conciencia y el comportamiento del hombre. No todo lo que pasa en la educación formal debe entenderse exclusivamente en términos de pulsiones. Veamos por ejemplo el problema del aprendizaje académico. "Los hábitos socioculturales hasta la disciplina constituyen aprendizajes importantes en la escuela" (Galán y Marín 1985)¹³⁴. El bajo rendimiento escolar puede ser interpretado entre otras razones, por la discontinuidad cultural, apropiación de manifestaciones culturales diferentes a las de su contexto social (Ibid). La educación estandarizada tiene como supuesto, a una población de diferentes clases sociales y se dirige a ellas, creyendo que puede mediar entre valores de todas las clases sociales. Evidentemente son los niños de clases medias los que pueden salir más exitosos de tales experiencias educativas. Se ha encontrado en diversas investigaciones que el aprovechamiento de los alumnos depende en gran medida del trato directo e indirecto que reciben del maestro, esta calidad diferencial en la educación que reciben los niños hace las sutilezas en la calidad de coacción que reciben los alumnos y se evidencia en su desarrollo y aprendizaje. Ray Rist¹³⁵ muestra en una investigación cómo los maestros conciben a los niños, y cómo a través de esas concepciones (basadas en scores de C.I.) de "lento" o "rápido" aprendizaje cuyos criterios están en la percepción de ciertos atributos de lo que ellos consideran necesario para tener éxito y cuyo grupo de referencia es el de la clase media (valores que han sido alcanzados por la maestra), clasifican a los alumnos y los ordenan por filas o grupos en un orden en el que se configuran verdaderos grupos sociales; los que parecen interesados y que son consistentes, los que pueden y no pueden y por consiguiente deben leer diferentes fuentes bibliográficas en algunas ocasiones, es decir, se daba un carácter de casta a los lectores. La clasificación de que eran objeto los alumnos repercutía, como logros pasados, en los siguientes ciclos escolares ya que los demás profesores retomaban las concepciones y descripciones hechas por los anteriores maestros y que en tanto no variaban mucho sus grupos de referencia (clase media) evaluaban y mantenían un trato semejante para los diferentes status dentro del aula. "Es evidente que el trato a los niños de bajos recursos intenta ser una educación para mantener las clases bajas, productores de servicios necesarios en la sociedad norteamericana (lavador de coches, de trastos, etc.)... Los grupos bajos fueron informados de su status bajo y del rol que deberían desempeñar de obediencia y respeto a los de status alto" (Rist, p. 19). En esa experiencia educativa los niños del grupo alto cuidaban y enseñaban a los otros grupos, al tiempo que los ridiculizaban. En éstos casos el rendimiento escolar se vió afectado o bien por las expectativas de los maestros (percepción ideológica de los docentes) o por las referencias de los alumnos, lo que sin duda crea una atmósfera propicia para la evaluación tanto de la personalidad del alumno (lenguaje, formas de vestir, de ser, de la sexualidad, de manifestaciones ideológicas, actitudes, etc.) como de una supuesta capacidad de aprendizaje que en verdad no tiene nada que ver con lo que los niños son capaces de hacer en sus grupos de referencia. En éstos y muchos otros casos, el rendimiento escolar es la expresión de esas diferentes experiencias de aprendizaje.

134 Galán G.J. y Marín, M.D., "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar" en: Revista Perfiles educativos. No 27 y 28 México, 1985, p.38

135 Rist, R.C., "Clase social del estudiante y expectativas del maestro; predicción autocontrolable en la educación del ghetto". Universidad de Washington. Tomado de materiales fotocopiados para un curso de la materia de Psicología social teórica. Antología. ENEP IZTACALA 6° SEMESTRE.

Con estas investigaciones puede apreciarse como también responden a una finalidad inconsciente, dada por la estructura social y la inercia con que pretende reproducirse a toda costa, las formas como se pretende formar a los alumnos dentro de las expectativas sociales e ideológicas del grupo social de referencia.

En este contexto, es claro que el aprendizaje de los contenidos académicos están más en función de las relaciones dentro del salón escolar que de las supuestas capacidades de aprendizaje. Los alumnos perciben el trato de los maestros y el que se genera entre ellos. Los niños "aplicados" o privilegiados perciben el trato, el status y la estima que el maestro tiene para con los otros alumnos de "lento aprendizaje", los "flojos", "los burros", "los malos". ellos lo internalizan y responden en la misma forma con sus compañeros. Los niños percibidos como malos estudiantes o de bajo rendimiento escolar, reciben el trato diferenciado y responden con retraimiento, hostilidad (verbal y física) y el retiro psicológico de la clase. La evidencia de ésta clase indicaría, según Ray Rist, que la hostilidad se "debió a la forma de organización social de los grupos y no al mito de que el niño es cruel por naturaleza y que se debe canalizar en conductas socialmente aceptables", lo cual ha sido aceptado por algunos psicoanalistas.

Aunque nos inclinamos a creer que no todo se refiere a la represión de pulsiones, también ello puede estar interfiriendo por lo cual se complejiza todavía más el abordaje del fenómeno educativo. Tampoco podemos negar los resultados de su investigación, sobre todo porque los datos arrojados nos revelan que en ocasiones la hostilidad y el bajo rendimiento escolar, así como la inhibición de facultades intelectuales, puede deberse al encargo social implícito, asumido por los profesores y ejercido en forma inconsciente. Ese encargo social trata de adaptar al niño, no en el sentido freudiano, sino de transmitirle versiones ideológicas sobre la función que debe desempeñar en la sociedad, sobre la resignación, la sumisión y el conformismo social. Conceptos psicoanalíticos como sublimación o fijación carecen de valor, o por lo menos se ven impedidos para actuar en tales circunstancias. Ya Saal y Braunstein nos habían alertado de dichos límites de la ciencia psicoanalítica. En este sentido, es claro que el psicoanálisis debe auxiliarse de otras disciplinas científicas, tal es el caso de lo que la sociología o el materialismo histórico podría a portar para entender el entramado de las relaciones sociales y económicas, así como de las causas sociales e históricas de muchas prácticas sociales, entre ellas la educativa y más específicamente, la evaluación del aprendizaje académico que en muchas ocasiones no hace sino cumplir una función social de clasificación de los individuos y cuya clasificación se usa para la ubicación del sujeto en su "lugar correcto". Lo que la sociología crítica, como el materialismo histórico, pueden revelar, es justamente el hecho de que esa visión armónica de la sociedad no es dada y revelada a la conciencia sólo por la visión ideológica implícita en los contenidos y estructura académica de la escuela, sino por la organización social al interior de las aulas y que, si bien se quiere contribuir a mejorar la calidad de vida académica, como la eficacia de los métodos pedagógicos, esto sólo será posible merced a un trabajo de reflexión y modificación sobre dichas prácticas escolares e incluso sobre ciertas "condiciones" sociales. Es un verdadero esfuerzo intelectual y ético evaluar el rol encomendado socialmente y contribuir al cambio en las políticas académicas y en favorecer un mejoramiento de las relaciones sociales a partir del reconocimiento de la injusticia y la discriminación social.

Como bien apuntaba Phillip Jakson, existe una función que le seguirá correspondiendo al maestro, "la de crear un ambiente emocional para el aprendizaje, la de hacerle la vida más llevadera o más angustiante al alumno, porque después de todo, sea la "primaria o la universidad", la escuela en el fondo es la escuela"¹³⁶. Parece ser que a la escuela no es posible restarle el sabor amargo que hay que beber para vivir en sociedad y esto es así porque la sociedad contemporánea, industrializada y cuyos procesos tienen el sello de la masificación de los grandes proyectos y las grandes tareas, en proporciones masivas, no puede subsistir sin esa parte de coerción necesaria para el control masivo. Antes no era necesaria esa escuela dentro de la cual se adapta uno a los marcos y características de la producción en masa. Como bien apunta Elsie Rockwell, la escuela es un buen espacio para preparar a los futuros trabajadores. Prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo.¹³⁷ Pero las sociedades grandes, industrializadas, deben mantener cierta hegemonía a través de la estandarización del individuo, para poder mantener con ello una idea de patria, de nación y de armonía. Ningún sistema social de los que hemos conocido, desde finales del siglo XIX hasta los 90s, se ha escapado a tal tarea para sobrevivir como sistema y mantenerse con vida. Aún gente interesada en la educación, como Piaget, o el mismo Neill con sus

136 Jakson P. "La vida en las aulas". Ed. Morova. Madrid 1975, prefacio.

137 Rockwell, E. "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" DIE CINVESTAV México, p. 34

experiencias de Summerhill, no escaparon a la idea de que la escuela demanda un buen número de actividades obligatorias para poder vivir en sociedad, puesto que, como señalan Rueda y Quiroz "...la educación es un fenómeno condicionado a otros factores sociales, como la infraestructura económica y la coyuntura política del momento". El problema de la educación tradicional, así como de aquellos que se basan en la idea de que el conocimiento es un legado universal y que por tanto en sí mismo encierra la importancia de ser enseñado en las escuelas y que se plantean con ello inducir al niño a la adquisición de las ideas de patria, solidaridad y cooperación, desconocen la dinámica epistemológica que se da en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento, pero también desconocen los avances en materia de desarrollo infantil, no contemplan las recomendaciones de Freud respecto de la indocilidad de las pulsiones y mucho menos las sugerencias de otros psicoanalistas posfreudianos sobre los trastornos narcisistas. Cuando se piensa que la escuela debe preparar para la realidad, ésta es concebida como el ambiente de trabajo en la industria, al parecer se concibe como la línea de ensamble, se descuida en todo momento la realidad del individuo íntegro, en general el desarrollo afectivo no es parte de la tarea educativa, de hecho esto se observa en la noción tradicional de que a la escuela se va a trabajar no a jugar, la escuela es algo serio mientras que la vida emocional de los niños es algo que debe ser tratado por otra instancia (cuál). La escuela tradicional descuida, porque desconoce, la importancia del narcisismo primario en el desarrollo del niño. En muchos casos no se contempla que una experiencia de respeto y de libertad tiene como corolario un ser en posibilidades de socialización, la idea que se tiene es que esto sólo es posible mediante la coerción y como dice Alice Miller, "nuestro desprecio por el egoísta empieza muy tempranamente". La teoría de Winnicott, según la cual la madre debe tolerar la violencia del niño en formación, pues de la conservación del objeto depende en buena medida la interiorización del mundo exterior, no puede menos que sorprender a la pedagogía tradicional (y quizá a buena parte de las teorías pedagógicas y psicológicas). Por supuesto que a muchas sociedades no les interesa un individuo desarrollado bajo ambientes de libertad y respeto, es preferible el individuo que ha desarrollado la obediencia intelectual y la sumisión, porque tal objetivo (el primero) se opondría a los objetivos de mantenimiento de las desigualdades sociales y con ello el mantenimiento de la sociedad de explotación de una clase social por otra. Un sujeto afectivamente despierto e intelectualmente desarrollado necesariamente debe velar por la libertad y la justicia, pero también puede, al menos, al ser él mismo un sujeto que vive con la verdad de sus propios sentimientos, negarse a la hipocresía y la mentira en que se sustentan ciertos métodos educativos así como los sistemas de discriminación y explotación social.

Sobre este problema de los fines de la escuela, podríamos pensar que la única función es la adaptación, a través de la canalización de pulsiones parciales en el niño, y, de paso, y a manera de deber, evitar las excesivas exigencias para de esa manera constituir un individuo sano y capaz para el trabajo y evitar con ello la aniquilación de la genitalidad y con ello la reproducción, pero esto no es correcto del todo. Hay funciones (escolares) colaterales, o quizá aquellas son colaterales a éstas (sociales), si esto no fuera cierto entonces cómo explicamos la disciplina, en muchos casos ésta no está destinada a sojuzgar perversiones, conductas egoístas o malas costumbres, tal es el caso de las ceremonias escolares, la formación, el uso del uniforme, la adaptación a horarios fijos, etc., todo esto tiene una función ideológica, al construir las condiciones para la adaptación a un sistema cuyo marco y medida, como decía Rockwell, es el horario obligatorio en el trabajo. Entre otras cosas, que son comunes a casi todos los ambientes escolares, están la estructura física del edificio, que no sólo comunica un gusto arquitectónico y un principio de coerción (la barda) sino la impresión de que nada cambia, todo está siempre en su lugar: los alumnos casi siempre están destinados a las aulas por el mayor tiempo en el mismo lugar (el pupitre); la estancia prolongada en el aula; el maestro siempre o casi siempre se halla en el mismo lugar; el carácter ritualista y cíclico de las actividades en clase; la evaluación constante a que son objeto los alumnos, etc. En pocas palabras la escuela ofrece un ambiente físico y emocional y social más o menos estable y, dadas las características de la redundancia y la calidad del proceso de vida académico puede decirse que es precisamente en la escuela donde se desarrollan los mecanismos de adaptación que tendrán influencia decisiva en otros contextos y en otras etapas de la vida (Jakson, 1975). Esta perspectiva, efectivamente, como decía Millot, ubicaría beneficios secundarios de la neurosis para las clases en el poder, pero sería posible atribuirle no una función a la educación sino ambas, tanto las de constituir en ser social al ser asocial y egoísta que hay en cada uno de los seres humanos, así como la función ideológica particular a cada sociedad, pasando por alto incluso los descubrimientos de Freud sobre una educación excesiva y absurda.

LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN SUMMERHILL

Ante esas variaciones y valoraciones sociales de lo educativo, que conducen hacia ciertas prácticas escolares o familiares, es necesario precisar diferencias significativas. Es cierto, como hemos visto, que a la mayor parte de las concepciones sobre lo educativo les es inherente una fuerte tendencia a forzar el renunciamiento a la satisfacción egoísta del individuo, implicado a la manifestación de la sexualidad en el niño. En el caso de A.S. Neill (creador de Summerhill) encontramos diferencias. Esto puede verse claramente en su concepción de la felicidad y el desarrollo:

"Si la palabra felicidad significa algo, significa un sentimiento íntimo de bienestar, una sensación de equilibrio, un sentimiento de estar satisfecho de la vida. Estas cosas sólo pueden existir cuando uno se siente libre. Los niños libres tienen caras francas, sin miedo; los niños disciplinados parecen acobardarse, desgraciados, temerosos. Puede definirse la felicidad como el estado en que se tiene el mínimo de represión... Pongo la felicidad ante todo porque pongo el desarrollo ante todo. Vale más ser libre y sentirse contento e ignorar qué es una fracción decimal, que aprobar los exámenes escolares y tener la cara llena de acné. No he visto nunca acné en la cara de un adolescente feliz y libre"¹³⁸.

La única renuncia a dichas manifestaciones individuales en los niños, la explica Neill en términos de la responsabilidad que implica vivir en sociedad, es decir, un niño debe respetar a la vez la libertad de otros. "Nadie, dice Neill, puede tener libertad social, porque tiene que respetar los derechos de los demás. Pero todo el mundo puede tener libertad individual"¹³⁹. Neill no ofrece el modelo de un individualismo sin fronteras, en Summerhill había algo verdaderamente obligatorio y ello eran las asambleas semanales en que los niños tomaban decisiones y ventilaban los problemas propios con los que se enfrentaban, además en Summerhill no se les permitía a los niños hacer todo lo que querían. Esas asambleas permitían a los niños el descentramiento del que habla Piaget. "Sus propias leyes —dice Neill— lo cercan por todas partes. Se le permite hacer lo que quiera sólo en las cosas que le afectan a él, y sólo a él. Puede pasarse todo el día jugando, si quiere, porque el trabajo y el estudio son cosas que le conciernen a él sólo. Pero no se le permite tocar la corneta en la sala de clase, porque molestaría a los demás" (Neill, 1960, p. 277). En pocas palabras, al niño se le permite desarrollarse a su propio ritmo natural, y ello se entiende como un proceso en que se respeta la decisión del niño por las tareas a las que se entrega por sí sólo, pero se inhibe la posibilidad de agredir la libertad de otros. En cuanto a la autodisciplina, dice Neill, "con demasiada frecuencia significa una disciplina del yo inculcada por las ideas morales de los adultos. La verdadera autodisciplina no implica represión ni aceptación. Tiene en cuenta los derechos y la felicidad de los demás. Lleva al individuo a procurar deliberadamente vivir con los demás concediendo algo a sus puntos de vista"^(p. 283).

En la experiencia escolar de Summerhill es posible desprender la función socializante de su propuesta educativa. Neill pretendía formar niños felices, libres, capaces para la dicha, con la pretensión de que se integraran a la sociedad en una entrega auténtica y no como individuos insinceros y temerosos. Ese era el proyecto por el cual apostaba, socializar a través de un método de libertad y respeto. Como vimos anteriormente, Neill nos habla de un mínimo de represión, parecido a la limitación de las exigencias en Freud y Millot. Parece exactamente lo mismo, pero no creemos que así sea. No es lo mismo pensar en un justo medio entre exigencias impuestas al niño, que un mínimo de represión en el sentido de imponer solamente el respeto a la libertad de los demás. Mientras que Ana Freud es partidaria de presionar al niño para que éste crezca, Neill es partidario del respeto al desarrollo espontáneo de los intereses en el niño. Aunque en Summerhill se vuelve hallar la barda, la obligatoriedad de permanecer dentro de las instalaciones escolares, es claro que la permanencia no obligatoria en clase marcaba profundas diferencias con los métodos tradicionales y aún los métodos de las llamadas escuelas activas, basadas en las ideas de Piaget o las de Wallon. Las relaciones de autoridad estaban verdaderamente relajadas, por lo que el alumno tenía una experiencia radicalmente distinta.

¹³⁸ Neill, A.S., Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Ed. Fondo de cultura Económica. México, 1970, p. 283

¹³⁹ *Ibid*

Neill creyó todo el tiempo en el optimismo de la teoría psicoanalítica temprana de Freud, aquel que proponía la profilaxis de la neurosis. Observemos esto en lo que él mismo nos dice: "...aun cuando el psicoanálisis tuviera mejor éxito del que puede tener, no podemos analizar a todo el mundo. La obra curativa con individuos es una insignificancia que no puede afectar suficientemente a las masas... La solución para la humanidad está en la educación apropiada de los jóvenes, no en curar a los neuróticos"¹⁴⁰. Es por ello que pondrá toda su fe en esa experiencia educativa de tantos años. Se resistió al uso del castigo físico diciendo que éste es muestra de los graves problemas neuróticos de los profesores, de aquellos que se odian a sí mismos y proyectan su odio hacia los demás, no obstante, cuando un maestro no tiene estos problemas, puede hacer uso del castigo físico, forzado a ello por las condiciones de un grupo bastante numeroso, en tanto que es la manera más fácil de controlar a un grupo saturado. Para Neill, la mejor forma de abolir esto, sería "abolir las clases numerosas". Además, "si la escuela fuera un sitio para jugar, con libertad para estudiar o no estudiar, los azotes morirían automáticamente. En una escuela en que los maestros conocen su oficio, no se recurre nunca al castigo corporal"¹⁴¹. En todo esto Neill ha puesto de relieve la necesidad de contar con profesores sanos —allí donde el psicoanálisis puede auxiliar y cuyo impacto debe ser mayor— que toleren el desarrollo natural del educado, sobre todo hace énfasis en una educación para el niño, en un sistema que preste atención al desarrollo de los intereses de los pequeños, así como al desarrollo espontáneo de las necesidades sociales. Esto va a ser muy importante, en tanto que creará, profundamente en las posibilidades del niño. Para Neill, como para Alice Miller, el niño renunciará a sus actividades antisociales en forma espontánea siempre y cuando hayan vivido en ambientes de respeto y de aprobación por parte de los adultos, siempre y cuando hayan conocido el amor.

LA FUNCIÓN DE LA IDENTIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA SUGESTIÓN

Millot nos dirá que a Neill se le escapa la explicación correcta de su éxito pedagógico y dice que, a pesar de ser un gran educador, él mismo desconoce los motivos de su propia capacidad como educador de niños¹⁴². Millot en este sentido afirma el éxito pedagógico de Neill, pero tiene su propia valoración del éxito. Nos dice, siguiendo a Lacan, que es justamente la práctica de las asambleas las que permiten la socialización del niño, es decir, es ésta práctica la que le permite el acceso al orden simbólico, a la ley. Nos dirá que, en cuanto a la disposición de los alumnos al trabajo, es sobre todo la personalidad arrolladora de Neill la que genera cambios en sus alumnos (Ideal del Yo). En este momento hace referencia a la sugestión. Cuando nos hablaba de la advertencia de Freud sobre los abusos de la "posición de poder" en la que se hallan tanto analista como educador, no hacía sino hablarnos del papel de la sugestión del que se valen tanto el psicoanalista como el educador, es decir, de los componentes del amor por el cual el niño se somete.

En el caso del psicoanalista, éste basa su poder en la posición de Ideal-del-yo en que lo coloca el sujeto, al igual que al educador, sólo que en la técnica analítica se pretende la destrucción de dicha sugestión (transferencia), con miras a la independencia del analizado, mientras que al educador le es indiferente esta ruptura, toda vez que de ella se vale para conseguir que el educado se someta a sus exigencias —por la vía de la identificación—, a su figura idealizada¹⁴³. Esta identificación, según Freud, es producto, a su vez, de la identificación primitiva al padre cuyas identificaciones posteriores ocupan el lugar del Ideal-del-yo. De esa manera el Ideal-del-yo va tomando las exigencias del medio demandadas al "Yo". El educador obtiene poder mediante la sugestión, es decir, mediante el amor que el niño (o el analizado en su caso) dirige a él. "El hecho de ocupar un sujeto el Ideal-del-yo de otro sujeto le confiere el poder de someter este último a su palabra, la cual, desde ese momento, es ley, tanto más cuanto más maleable sea la estructura psíquica del sometido"¹⁴⁴.

140 p 275

141 p 285

142 Siguiendo la lectura desde la perspectiva de Winnicott y Alice Miller, el éxito pedagógico podría explicarse por el ambiente emocional creado para el desarrollo de una "autoconciencia sana", ésta última no es otra cosa que la seguridad de que los sentimientos le pertenecen a él mismo, por lo tanto adquiere mayor control interno de sí mismo, esto a su vez lleva al niño a distinguir los sentimientos del otro en tanto lo reconoce como el no yo, lo cual permite la socialidad espontánea.

143 «La Idealización es un proceso que envuelve al objeto; sin variar de naturaleza, este es engrandecido y realizado psíquicamente» Freud, S., "Introducción al narcisismo (1914), Op. cit., pág. 91.

144 Millot, p. 169

En "la terapéutica analítica, cuando se halla en presencia de los conflictos que engendraron los síntomas, intenta remontarse hasta la raíz y se sirve de la sugestión para modificar en el sentido que ella desea la salida de tales conflictos"¹⁴⁵, a diferencia de otros métodos basados en la hipnosis que sólo funcionan como procedimientos cosméticos, es decir, enmascaraban el problema prohibiendo los síntomas. En psicoanálisis, el análisis de la transferencia -en el caso de la sugestibilidad sería una transferencia positiva-, "libera al analizado de su dependencia infantil respecto a la instancia del Ideal-del-yo"¹⁴⁶, pero el psicoanalista debe evitar, en todo momento, según Freud, "convertirse en educador, en modelo, en ideal para otros, y crear hombres a su imagen, nunca debe olvidar que esta no es su tarea en la relación analítica, y que en verdad faltaría a sus deberes si se dejara llevar por tal inclinación. Si lo hiciese estaría repitiendo el error de los padres que trituraron la independencia de su hijo bajo su influencia, y reemplazaría una dependencia anterior por una nueva"¹⁴⁷.

A diferencia de Neill, quien basaba su práctica en una profunda fe en el niño y en los descubrimientos tempranos del psicoanálisis, desconociendo -según Millot- no sin poco éxito las explicaciones causales de su poder, Aichorn puso a la sugestión en el centro de su éxito pedagógico con adolescentes asociales sugiriendo que un cambio en el carácter del asociado, sólo es posible mediante "la integración de nuevos rasgos de personalidad" que tome de la identificación con los educadores que puedan ocupar el sitio del Ideal-del-yo, en lugar del padre que nunca tuvieron. Siendo así el joven se somete de una manera sutil en tanto la exigencia introyectada queda respaldada por la figura ideal con la que se identifica el adolescente. Aquí haremos una pregunta: ¿si el niño asociado realmente obtiene el amor puesto en juego en las relaciones que establece con los educadores?, parece ser que el único componente del amor que opera en la sugestión es la identificación y el reconocimiento por el otro, es decir, sólo se da en un sentido, el que siente —como admiración— el joven o el niño por el educador. Ese "amor" podría estar dado también por la aprobación y la estima mostrada al educado en cada momento educativo en que se le exige algo, sólo que esto no es amor sino la aprobación al sometimiento y la sumisión a la exigencia. Además, la realidad muestra que esto no es así, el único amor del educador puesto en juego para mantener sus exigencias en muchos casos se constituye en una promesa que sólo se resarce con más narcisismo y sobre atributos contruidos sobre su Yo Ideal. Además Alice Miller establece una diferencia entre amor y admiración, ésta última como sustituto del amor auténtico, sustituto porque sólo contiene un componente amoroso y porque no se dirige al yo auténtico. La forma de operar con la sugestión que nos ofrece Aichorn no siempre se da tan idealmente, Miller nos detalla en su narración de casos clínicos de su libro "El drama del niño dotado", como la gente muy a menudo no consigue dicho amor, por el contrario, el mecanismo de adaptación está dado por el miedo a perder las migajas que se le ofrecen, y que en muchos casos no existen y sólo se constituyen en ilusión pues es un amor dirigido no al "verdadero yo", sino al "falso", es decir, a cualidades aisladas. Estos casos son corrientes, al niño se le dice: "si no haces lo que te pido, ya no te quiero", cuando el niño muchas veces suele demandar, con el síntoma de la rebeldía, el amor que no existe pero cuya ilusión por no perderlo es la condición mediante la cual se consigue su sometimiento. En muchos casos no es la identificación natural con algún educador (padre o maestro) lo que se pone en juego en la relación educativa, sino el temor impuesto al niño de perder el amor. En este sentido, un educador que no conoce los mecanismos que subyacen a todo proceso educativo, está en condiciones de caer en el abuso de la sugestión, así como de la sugestibilidad y los temores del niño, es decir, podría estar proyectando sus propios deseos y frustraciones en la imagen que desea ver del educado, a la vez que evitaría que el niño forme una "autoconciencia sana", porque el niño, al estar siendo cultivado en el temor y la inseguridad de sus propios sentimientos no desarrolla conciencia alguna de sus sentimientos auténticos, ni sabe qué es lo que realmente siente o quiere y busca siempre la aprobación de los demás (Ideales del yo) sobre todo de los padres y educadores. Un niño así no puede crecer con un "yo" equilibrado y fuerte, pues siempre habría tenido que someter gran parte de lo que le corresponde emocionalmente, a costas no del ejercicio de su propio deseo e interés, sino de los intereses y deseos de otros. No puede existir una conciencia sólida y sana cuando los introyectos (identificaciones) de los educadores no han sido figuras empáticas, el comportamiento en este sentido se convierte en algo explicable solamente bajo el influjo de los temores, los condicionamientos, la exigencia permanente y desmedida y por la "privación de afecto". ¿Cómo puede existir un ser con una conciencia sana bajo tales condiciones?. Freud nos habló de la instancia del Superyo, la cual es la introyección de una parte de la realidad externa al individuo, en pocas

145 Freud, S. Introducción al psicoanálisis. Citado por Millot, p. 170

146 Ibid p. 171.

147 Freud, S. "Compendio de Psicoanálisis". Misma cita anterior, pag. 171

palabras, las exigencias morales de la sociedad, y cuya función es regular las pulsiones del Ello a través del funcionamiento del Yo, tal interiorización puede basarse, como lo decía Aichorn, en la transferencia positiva, pero decimos que esto se da sólo a condición de que la aceptación y reconocimiento de una exigencia se base en la interiorización de seres empáticos y de un ambiente de respeto y tolerancia ante la modalidad del niño (del amor auténtico), lo que a su vez forma una conciencia de sí mismo que implica la posibilidad de conciencia del otro, por vías de una identificación con seres empáticos que le permiten vivir la necesidad de pertenecer a un grupo concediendo algo de sí mismo (como lo planteaba Neill), y no por vías de la intimidación (amenaza de retiro del amor) o por la coerción física o castigo corporal, por este último camino sólo se consigue la obediencia y la represión. Freud sentó las bases de estas ideas cuando señaló que sólo merece el título de psicoanálisis el intento verdadero por despejar los obstáculos que impiden el acceso a la conciencia de lo reprimido, sólo cuando se destruye la amnesia implicada en ello, y creemos, como dice Neill ante la inmensa cantidad de casos que ilustran la gravedad del caso, que la solución para la humanidad está en la educación apropiada de los jóvenes, no en curar a los neuróticos.

SOBRE EL NARCISISMO

Hemos venido utilizando el concepto del narcisismo y dadas las diferencias con que es abordado por diferentes autores hemos visto la necesidad de ampliar una exposición del concepto, así también por la importancia que este tiene para la comprensión del fenómeno educativo. Hablamos de los introyectos (identificaciones, primaria y ulteriores), pues este es un tema que nos permitía someter a análisis algunas afirmaciones que habíamos venido sosteniendo respecto de la función del educador y su medio de poder; la sugestión. Ahora hablaremos también de cómo el educador se vale de esas identificaciones y del placer narcisista utilizado para someter fácilmente al otro¹⁴⁸.

Los alumnos se dan cuenta de la hipocresía, del inconsciente del educador (como lo hace también el analizado respecto del analista) tal como nos lo señalaba Millot, y se dan perfecta cuenta de la discriminación y diferenciación social en el aula (según Rist), y Miller nos dice que el niño tiene una aguda capacidad para captar las necesidades narcisistas del adulto para poder satisfacerlo y no perder su amor (o admiración) y por tanto sus atenciones que en su desarrollo son vitales. Cabría preguntarnos entonces, a caso todas estas cualidades le sirven al niño. El pequeño se ve atrapado por lo que tiene que conservar, es decir, por la necesidad de amor traducido en afecto y aprobación por parte de todos los que signifiquen alguna posibilidad de satisfacción de sus necesidades básicas. Los niños tienen que callar todos sus sentimientos con respecto al educador aunque tenga la capacidad para detectarlos, porque de ello depende que siga recibiendo la aprobación tan necesaria para él (el del maestro y el de sus padres). Un niño sólo es capaz de manifestar sus sentimientos, opiniones y emociones, cuando ha vivido en un ambiente empático en el que no se le condiciona el amor a su adaptación. El papel de la sugestión en el campo educativo, no sólo es posible en cuanto se halle un ambiente empático en el que el niño tenga figuras reales con las que se pueda identificar, desgraciadamente el niño se somete a pesar de las figuras irracionales que representan figuras de autoridad, y lo que Aichorn y Millot no analizaron es la incapacidad del niño o el joven (incluso el adulto) para percatarse de ello, esto se ha visto en fenómenos sociales como el nazismo, en el que mucha gente, sobre todo niños, vieron en Hitler a una figura ideal con la que se identificaron y así sacrificaron su propio destino. Esto sucede así porque el niño es un ser maleable, y más cuando su desarrollo primario ha sido condicionado a la renuncia de sus propias necesidades y deseos y está acostumbrado a ese ambiente que le parece natural, cuando ese ambiente es el aire que respira, sólo de esta forma el niño se somete fácilmente a las exigencias irracionales de la realidad exterior. Hemos observado que un niño educado en un ambiente de libertad y respeto se percató rápidamente de esos mandatos irracionales y se manifiesta en desacuerdo. Que el niño manifieste sus propios sentimientos y pensamientos sin temor al rechazo, opera en tanto que el niño no tenga ningún temor a perder el afecto y respeto de los padres o educadores, en tanto ese "amor" que el niño ha

148 Sobre este uso del narcisismo, Freud señala en 1914 lo siguiente: «Según tenemos averiguado, la formación del ideal aumenta las exigencias del yo y es el más fuerte favorecedor de la represión...No nos asombraría que nos estuviera deparado hallar una instancia psíquica particular cuyo cometido fuese velar por el aseguramiento de la satisfacción narcisista proveniente del ideal del yo, y con ese propósito observase de manera continua el yo actual midiéndolo con el ideal». Strachey señala que con esta combinación de esa instancia con el ideal del yo Freud desarrollaría el concepto de Superyó. "Introducción del narcisismo" pág. 92 Op. cit.

recibido de los seres que le rodean ha sido disponibilidad para reforzar y aprobar los sentimientos del niño. Y esto se da tal como lo dice Miller, "una persona adulta sólo puede vivir sus sentimientos cuando ha internalizado un auto objeto empático. Esto le falta a la gente con trastornos narcisistas; por eso no pueden ser sorprendidos por sentimientos, pues sólo tienen acceso a ellos los sentimientos que la instancias interior, heredera de los padres, tolera y admite"¹⁴⁹. Si esto no ocurre, el niño desarrollará una fuerte dependencia de las opiniones externas y se frenará ante sus propias dudas y reflexiones válidas (por malas que parezcan), se frenará a la expresión auténtica. Pero también es posible que el conflicto entre la exigencia enérgica del adulto y las pulsiones enérgicas del niño inhiban la apropiación (internalización) de rasgos de carácter en la personalidad del educado y esto sería así porque el conflicto es tan fuerte que la pulsión busca por todos los medios manifestarse y la función de constitución de "Yo" equilibrado se dificulta al verse sometido por tremendas fuerzas contrapuestas, si bien, como dice Millot, "la labor del educador consiste en contribuir a la formación del Ideal-del-yo, que cumple una función reguladora, normalizante, indispensable"¹⁵⁰. El desarrollo puede derivar en la adaptación (trastorno narcisista) o en la inadaptación a las figuras de autoridad producto del conflicto pulsional. Aún así, una figura con la cual se puede identificar el niño es, según nuestra hipótesis, más fácilmente introyectada en la medida que ésta se dé en un ambiente empático y concomitante, tal como lo asegura Miller. En este sentido, el psicoanálisis, y en particular, la concepción del narcisismo sano, nos puede ser útil para advertir al educador de otro tipo de abuso al que puede ceder; la inhibición de las fases necesarias para el desarrollo. En este sentido, sería posible agregar, a las sugerencias de Aichorn de proveer al asociar de rasgos de personalidad, que las relaciones educador-educado deben ser en la realidad, relaciones empáticas en las que el niño pueda reconocer un espejo (Winnicott), porque de lo contrario, los rasgos de personalidad introyectados producirán comportamientos sociales, pero desgraciadamente bajo el signo de síntomas de debilidad, temor, dependencia, cobardía e inseguridad. En adelante recuperaremos esta hipótesis, ahora revisaremos algunos conceptos sobre el narcisismo utilizados en psicoanálisis y aclararemos las diferencias entre diferentes concepciones sobre las afecciones narcisistas. Por lo pronto concluimos que el narcisismo es la etapa primera del desarrollo del niño y que el placer narcisista utilizado a través de las exigencias basadas en identificaciones posteriores a la identificación primitiva con el padre, debe sopesarse en el contexto de una relación de autoridad entre educador y educado, minando el deseo del primero en constituir a imagen y semejanza al segundo.

ORIGEN DEL CONCEPTO Y TIPOS DE NARCISISMO

El narcisismo, como dice Fromm, es "uno de los descubrimientos más fecundos y de mayor alcance" en Freud, "él mismo lo consideraba uno de sus hallazgos más importantes"¹⁵¹. Este concepto surgió cuando Freud trataba de comprender el destino de la libido en el paciente esquizofrénico, el cual, "no parece tener ninguna relación libidinoso con los objetos", lo que posteriormente le permitió decir que "la libido sustraída al mundo exterior ha sido aportada al yo, surgiendo así un estado al que podemos darle el nombre de *narcisismo*"¹⁵². Esa capacidad autoerótica es una característica de la primera infancia (narcisismo primario), mientras que posteriormente la libido se dirige hacia objetos exteriores para construir el aloeroticismo. Cuando se retira la "vinculación libidinoso de los objetos y vuelve a dirigirla a su ego", entonces se habla de un narcisismo secundario. Freud dice que el individuo normal mantiene, a pesar de ello, una carga narcisista aun sea ésta mínima.

Aunque es cierto que estos descubrimientos tienen que ver con la observación de Freud sobre el paciente esquizofrénico, el mismo Freud reconoció que estas afirmaciones sobre el curso de la libido, fueron aportadas por Karl Abraham;

"Ya en 1900, Karl Abraham tras un intercambio de ideas conmigo, formuló la tesis de que el carácter principal de la *dementia praecox* (incluida entre la psicosis) consiste en que *en ella falta la investidura libidinal de los objetos*...Abraham no vaciló en responder: es revertida al yo, y esta reversión reflexiva es la fuente del

149 Miller A., El drama del niño dotado. Op. cit. p. 31

150 Millot, p 174

151 Fromm, E. "El corazón del hombre". (1964) Ed Fondo de Cultura Económica. México, 1979, p.68

152 Ibid p. 69

delirio de grandeza de la demencia precoz. Este último es enteramente comparable a la sobreestimación sexual del objeto, bien conocida en la vida amorosa (normal)".¹⁵³

Freud incorpora los descubrimientos sobre el narcisismo en su teoría de la libido. Muchas de las pulsiones sexuales se satisfacen, al comienzo de la vida, en el propio cuerpo, y es a partir de este tipo de narcisismo primario que se desarrolla más tarde "el amor de objeto". También desde éstas concepciones, Freud sostiene que el autoerotismo es "la base que permite el retraso de la sexualidad en el proceso de educarse en el principio de realidad"¹⁵⁴, en tanto que esta característica de la sexualidad humana lo conduce a buscar por sobre manera el placer. Las pulsiones sexuales no autocróticas que buscan satisfacerse en un objeto exterior y las pulsiones de conservación que nunca se satisfacen autoeróticamente, perturban, dice Freud, el estado narcisista primordial, por lo que el narcisismo tiende hacia la consolidación de un "yo placer" y hacia el retraso del "yo realidad". Según Freud, los cuidados parentales son los responsables de que el niño permanezca en el período narcisista «frenándose así su desarrollo»¹⁵⁵. [Cuando dice esto Freud no descarta que dichos cuidados sean requeridos por el desarrollo del niño, pero la idea de que el desarrollo queda frenado conduce inevitablemente a dicha conclusión, lo que sin duda contrasta con las ideas de Margaret Mahler y Winnicott, quienes sostienen que sin dichos cuidados el niño correría el riesgo de no cumplir su desarrollo sano].

Al principio, en su trabajo con las neurosis de transferencia, Freud observó la diferenciación entre dos tipos de fuerza: "a las investiduras energéticas que el yo dirige a los objetos de sus aspiraciones sexuales las llamamos *libido*; a todas las otras, que son enviadas por las pulsiones de autoconservación las llamamos *interés*:"¹⁵⁶. Freud distingue entre narcisismo y egoísmo. El narcisismo como complemento libidinoso del egoísmo; las pulsiones sexuales se asientan primero sobre las pulsiones yoicas y más tarde se independizan. El egoísmo responde únicamente a la utilidad para el individuo, mientras que el narcisismo "toma en cuenta la satisfacción libidinal", sexual. Esto lo explica Freud por la diferenciación de sus opuestos. Mientras que lo opuesto al egoísmo es el altruismo, lo opuesto al narcisismo es el enamoramiento. Altruismo no implica investiduras libidinosas, falta la aspiración sexual, mientras que en el enamoramiento permanece un altruismo ligado a la aspiración sexual. En este último caso "El objeto sexual atrae sobre sí, por regla general, una parte del narcisismo del yo, lo que se hace notable en la llamada <sobreestimación sexual> del objeto"¹⁵⁷. En este sentido, Freud afirma la presencia de una libido yoica, es decir, una canalización de la pulsión sexual hacia el propio yo. "El supuesto de que la libido de objeto puede trasponerse en libido yoica, y que por tanto es preciso tener en cuenta una libido yoica, se nos presentó como el único que puede solucionar el enigma de las llamadas neurosis narcisistas (p.e., la *dementia precoz*) y dar razón de las semejanzas y diferencias con la histeria y las obsesiones"¹⁵⁸.

Para Freud es patógeno un fenómeno narcisista, cuando en este narcisismo secundario, la libido se niega a regresar hacia el exterior, cuando la libido sufre un recogimiento con respecto a objetos exteriores al yo. Es cierto, Dice Freud, que la libido se recoge durante el sueño y se concentra en el yo, pero al despertar vuelve hacia el exterior, pero cuando hay un obstáculo a la movilidad de la libido entonces se dice de éste que pasa a ser patógeno. "El proceso que hace desasirse a la libido de los objetos y le bloquea el camino de regreso se aproxima al de la represión y ha de concebirse como su correspondiente"¹⁵⁹. Aún así, dice Freud, el cuadro de la demencia precoz, "no se define exclusivamente por los síntomas que nacen del esfuerzo por alejar a la libido de los objetos y por acumularla en el interior del yo en calidad de libido narcisista. Más bien ocupan un vasto espacio otros fenómenos, que remiten al afán de la libido por alcanzar de nuevo los objetos, y que por consiguiente responde a un intento de restitución o de curación"¹⁶⁰. Estas características hacen al trastorno narcisista semejante a la histeria o a las neurosis obsesivas, pero se distinguen en que en la demencia precoz, parece "como si la libido, en su empeño por regresar a los objetos -vale decir a las

153 Freud, S. La teoría de la libido y el narcisismo, p. 378 Obra citada.

154 *Ibid.* p. 378

155 Ver "Pulsiones y destinos de pulsión" pág. 129

156 Freud, S. La teoría de la libido y el narcisismo *Ibid* 377

157 *Ibid* p. 380

158 *Ibid* p. 382

159 *Ibid.* p. 383

160 *Ibidem*

representaciones de estos-, atraparla realmente algo de ellos, más sólo sus sombras, por así decir, creo que son sus representaciones palabra que les corresponden"¹⁶¹.

Otro tipo de afecciones de índole narcisista serían la paranoia y la melancolía. en el primer caso, se puede hablar de diferentes manifestaciones, por ejemplo: el delirio de persecución, el delirio de grandeza, el delirio de celos o el delirio de amor. "Para nuestra concepción analítica, dice Freud, del delirio de grandeza, es la consecuencia directa de un aumento del yo por recogimiento de las investiduras libidinosas de objeto, un narcisismo secundario como retorno del narcisismo originario de la primera infancia"¹⁶². Freud observó que en el caso del delirio de persecución, el perseguidor es siempre un ser del mismo sexo, lo cual lo permitió a decir que la paranoia persecutoria es "la forma en que el individuo se defiende de una noción homosexual que se ha vuelto hiperintensa". También aseguró que la elección homosexual de objeto "originariamente está más cerca del narcisismo que la heterosexual" (p. 387). De estos estudios derivó la diferenciación de dos tipos de amor: uno narcisista, en el que la elección de objeto tiene por criterio un tipo parecido al propio yo, mientras que por el otro tenemos el amor objetal o analítico (o de apuntalamiento como señala Amorrotu), en que tiene lugar la elección de objeto parecido a los seres que han satisfecho de alguna manera las necesidades del yo. Como consecuencia de esta tesis, se deriva que la "fuerte fijación libidinal de tipo narcisista de la elección de objeto ha de computarse, además, en la disposición a la homosexualidad manifiesta"¹⁶³.

En el segundo caso, el de la melancolía, el yo es tratado como si fuera el mismo ser amado, es decir, el objeto perdido. Este proceso tiene lugar por la identificación narcisista, en la cual el objeto exterior se ha instalado en el interior del propio yo. Como el yo es tratado como si fuera el mismo ser amado, entonces sufrirá todas las agresiones y sentimientos hostiles dirigidos contra él. Fromm por su parte dice que "el factor de dolor en la melancolía se refiere... a la imagen narcisista del "Yo" maravilloso que murió y por el cual se siente afligido el individuo deprimido"¹⁶⁴, en esta explicación la identificación narcisista operaba mucho antes de la pérdida objetal. En el caso de Freud, la identificación narcisista es el resultado de un recogimiento de la libido anteriormente dirigida al objeto amado, es también la forma de no perderlo completamente, mientras que Fromm explica la melancolía como el proceso mediante el cual el individuo perdió una parte de sí, es decir la imagen propia se constituía porque el objeto amado no era sino una parte del propio "yo", como esa persona era de su propiedad el podía usarla para sentirse grandioso e inflar su narcisismo, luego entonces la herida narcisista se traduce en una pérdida importante porque es una pérdida de sí mismo la afección narcisista existía desde antes. Pero Freud tampoco evade el carácter narcisista del enamoramiento, puesto que nos ha dicho que la libido colocada en un objeto exterior no es sino la libido que originariamente se destinaba a sí mismo, lo cual se nota en la sobreestimación sexual del objeto amado. En la explicación de Freud, vemos por qué algo del objeto perdido se queda introyectada en el sujeto como una aprehensión psíquica, lo cual es sumamente importante para nuestro estudio de la conformación de la personalidad en el niño que es educado (que debe renunciar a simbiosis con la madre), el cual se somete a muchas pérdidas durante su estancia en las instituciones educativas.

A partir del análisis del delirio de observación, Freud dijo encontrar y extraer la conclusión de que en el interior del "yo" existe una instancia observante, cuidadora, que critica y compara y que de alguna manera se impone al yo. En el estudio de las afecciones del yo, descubrió que esa instancia observadora era un instancia censora, una conciencia moral, que compara a una parte del yo con un yo ideal. Este yo ideal es además una creación propia del individuo¹⁶⁵ que intenta con ello "restaurar aquel contenido consigo mismo que iba ligado con el narcisismo primario, pero que tuvo que experimentar desde entonces tantas perturbaciones y afrontas"¹⁶⁶. Esa instancia (que posteriormente le llamará "Superyó") proviene de las influencias de los padres y los educadores, del medio social y obviamente de la "identificación con algunas de estas personas modelo".

161 Ibidem

162 Ibid, p. 386

163 Ibid, p. 388

164 Fromm, E., "Narcisismo individual y narcisismo social" en: El corazón del hombre. Obra citada, p. 85

165 Podríamos decir que es un sustituto del "yo" a partir de la introyección, lo cual revisaremos cuando tratemos la postura de Alice Miller.

166 Freud, S. La teoría de la libido y el narcisismo. Op. cit. p. 390

El estudio de las afecciones narcisistas, además de las aportaciones a la teoría psicoanalítica, en el sentido de permitir producir algunos conceptos como "narcisismo" y "conciencia moral", ha permitido ampliar la comprensión del mecanismo a través del cual el individuo se identifica con las personas educadoras con las que se relaciona. "En realidad, el desarrollo del individuo puede definirse, en términos de Freud, como la evolución desde el narcisismo absoluto hasta la capacidad para el razonamiento objetivo y para el amor de objeto: capacidad, empero, que no trasciende limitaciones definidas"¹⁶⁷, pues el sujeto se asegura para siempre una buena carga de narcisismo. A este narcisismo que perdura y que le permite al individuo desarrollar su autoestima y la sobrevivencia, Fromm le llamará narcisismo benigno. Miller llama narcisismo sano al narcisismo infantil necesario para el desarrollo (cuyo impedimento da origen, paradójicamente a trastornos narcisistas). Freud no hizo puntualizaciones en este sentido, pero en su "Introducción del narcisismo", sostiene que la medida de narcisismo puede curar a la vez que llevar a la patología: «Un fuerte egoísmo preserva de enfermar, pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por la fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar»¹⁶⁸. Revisaremos ahora cuidadosamente lo anterior. Primero estudiaremos cual es el problema de la falta de objetividad en el individuo narcisista y posteriormente revisaremos el problema del amor y el narcisismo benigno.

OBJETIVIDAD Y NARCISISMO BENIGNO

Como dice Fromm, "el resultado más peligroso de la adhesión narcisista es la deformación del juicio racional", precisamente porque el "objeto de adhesión narcisista es considerado valioso (bueno, hermoso, sabio) no sobre la base de un juicio de valor objetivo, sino porque soy yo o es mío...El individuo narcisista termina, pues, en una deformación enorme. El y sus cosas son sobrevalorados. Todo lo exterior es subvalorado. Es evidente el daño para la razón y la objetividad"¹⁶⁹. De lo anterior se deriva que no sólo el individuo se hace objeto del narcisismo, sino que quedan incluidos sus pertenencias, así como sus amistades, familiares y grupos de pertenencia (narcisismo social y de grupo). En el caso de la psicosis es más fácilmente observado este fenómeno, en cuyo caso la realidad, como algo exterior a las alucinaciones y el delirio, no existe. El individuo elabora lenguaje sólo para él en la medida en que el exterior no existe (para él) y por lo tanto no hay que ponerse en el punto de vista ajeno. Quizá podamos decir que el psicótico ha logrado la libertad que la realidad le ha negado: como lo describe Freud, el demente atrapa una parte del objeto aunque sea en sus representaciones. En el caso de trastornos narcisistas menos graves, el juicio es tendencioso porque "subvalora" —dice Fromm—, todo lo que no es suyo y a todos los que no son él. En el caso de la psicosis —dice Fromm— "es un estado de narcisismo absoluto, en que el individuo rompió toda conexión con la realidad exterior y convirtió a su propia persona en el sustituto de ella. Esta totalmente lleno de sí mismo, llegó a ser "dios y el mundo" para sí mismo"¹⁷⁰. Por otro lado, el individuo narcisista menos grave también ha engrandecido su yo, Fromm le llama a esto "autoinflación", pero a diferencia del psicótico, éste se pone en el centro de los demás, demanda atenciones exclusivas porque siente que es la persona más importante y que lo que dice debe ser escuchado porque todo lo que él dice es siempre de suma importancia, aunque para los demás carezca de motivación el contenido de su conversación. Este último caso es el más común, encontrado en la mujer que todo el día se ve al espejo y para la cual no hay persona más bella que pueda competirle, así como en el individuo que se molesta cuando no se está de acuerdo con lo que ha dicho, o aquellos que no toleran crítica alguna. De estas perturbaciones pueden señalarse a la paranoia persecutoria y al delirio de grandeza, que los separan del narcisismo "benigno". Una diferencia importante entre este tipo de trastornos y la neurosis, es que mientras que el neurótico reconoce sus miedos a la observación o a la persecución, como miedos, para el individuo con afecciones narcisistas más graves la persecución y la observación acechante son reales. De allí que se diga que el individuo con trastornos narcisistas ha perdido la objetividad del juicio y la razón. La mayor parte de la gente conserva una parte narcisista sin que necesariamente se hable de patología: "la misma cosa que es importante cuando se relaciona con el cuerpo de uno, es desagradable cuando se relaciona con el cuerpo de otro"¹⁷¹, sólo que ese narcisismo es necesario,

167 Fromm, El narcisismo...Op. cit. p 70

168 Freud, S., Introducción del narcisismo, pág. 82 y 83

169 Fromm, El narcisismo...Op. cit. págs. 82 y 83

170 Ibid. p. 73

171 Ibid. p. 74

mientras que el de primer tipo que acabamos de describir choca con el principio de realidad, es decir, con la objetividad de la razón.

Una diferencia fundamental que Fromm encuentra entre narcisismo y egoísmo es precisamente la objetividad de la razón. "El narcisismo intenso implica la capacidad para sentir la realidad en su plenitud; el egotismo intenso implica sentir poco interés, amor o simpatía por los demás, pero no implica necesariamente la sobrevaloración de los propios procesos subjetivos. En otras palabras, el egotista extremado no es necesariamente narcisista; el egoísmo no es necesariamente ceguera para la realidad objetiva"¹⁷². Recordemos también la diferencia que ha marcado Freud entre estos dos conceptos; "el narcisismo es el complemento libidinoso del egoísmo". El egoísta se interesa en los demás pero solamente porque obtiene algún beneficio para él, pero no siente ningún aprecio por el otro, es decir, en palabras de Freud, no dirige su libido sobre el otro. Fromm, igual que Freud, no le reconoce una carga de amor o simpatía al egoísta, y la diferencia que el ve con el narcisista es justamente la falta de objetividad, quiere decir esto que el narcisista se engrandece y se ama y ésto le hace perder la objetividad del mundo exterior. Sólo que Fromm no define a la libido como la energía del impulso sexual, para él (como para Jung) la libido es una energía general del individuo, que incluye también a las pulsiones de conservación.

Fromm encuentra que el narcisismo benigno es necesario para la sobrevivencia del ser humano, narcisismo cuya virtud es velar por sí mismo, de no ser por esto el individuo no se cuidaría y pondría en riesgo la conservación misma, de esta manera el narcisismo benigno es visto como una función de conservación. Pero Fromm también reconoce que el individuo no puede vivir con un narcisismo excesivo porque se contrapondría a la naturaleza del hombre, la cual es social, pues nace para vivir en grupo y de no ser por esto no sobreviviría el individuo. A esta posible contradicción va a anteponer un justo medio entre el narcisismo individual y el social, dice que es el narcisismo social el que viene a sustituir al narcisismo individual, de esta forma los grupos ejercen un narcisismo benigno que les permite sobrevivir como grupo y como individuos.

Tendremos que buscar varias soluciones teóricas al problema del porqué surge esa necesidad de vivir en la mentira, en la autoinflación y la subvaloración de la realidad externa al yo, es decir, porque se vive dentro de una imagen falsa de sí y del mundo ("el imaginario"). Además, debemos responder respecto de ¿cuál es ese mecanismo por el que el individuo pierde la objetividad y se aleja de la realidad, porque se desiste del interés por el exterior?, también sería válido aquí buscar otras respuestas al mecanismo psicológico por el cual el niño desvía la atención de sí mismo para dirigir su interés, o su libido, hacia el exterior. El delirio de grandeza, dice Freud, "es la consecuencia directa de un aumento del yo por recogimiento de las investiduras libidinosas de objeto, un narcisismo secundario como retorno del narcisismo originario de la primera infancia", Freud nos dice también que el narcisismo se asemeja al mecanismo de las neurosis, más concretamente nos dirá: "si estuviera en nuestros planes ocuparnos más fondo de la *dementia precox*, les mostraría que el proceso que hace desasirse a la libido de los objetos y le bloquea el camino de regreso se aproxima al de la represión y ha de concebirse como su correspondiente"¹⁷³. El engrandecimiento es considerado entonces como un síntoma. El síntoma, la idea delirante (como lo puede ser también la idea obsesiva), la libido que intenta regresar al exterior sin lograrlo, no hace sino representar un mecanismo inconsciente semejante al de la represión. Freud nos ha dicho que la libido desvía su atención y se coloca en los objetos del mundo exterior debido a las perturbaciones y afrentas de las que ha sido objeto, pero porque halla también una cantidad considerable de satisfacción en dirigir su libido sobre ellos. Si el mecanismo que conduce al aloerotismo se inhibe y el individuo recurre al narcisismo bloqueándose el regreso sobre los objetos, ello se debe justamente a un mecanismo similar al de la represión. Si esto es como lo describe Freud, un mecanismo de defensa, debemos preguntarnos, ¿de qué se defiende el sujeto que no puede canalizar su libido sobre objetos exteriores?, ¿la libido que se ha resistido a volver a la realidad y permanece recogida en el "yo" está siendo reprimida porque el "yo" se defiende, y de qué se defiende?, ¿se oculta algún tipo de angustia?

Sigamos adelante, tomando en consideración estas cuestiones. Freud tomó el término Narcisismo del un padecimiento descrito por Paul Näcke, en el que un individuo toma a su cuerpo con la ternura con que lo

172 *Ibid.* p. 78

173 Freud, *La teoría de la libido...* Op. cit. p 383

haría por un objeto exterior. Este padecimiento se aproxima a la descripción del personaje de la leyenda griega que dice, según versión simplificada de Erich Fromm:

"...hermoso mancebo que rechazó el amor de la ninfa Eco, la cual murió de dolor. Némesis lo castigó haciéndolo enamorarse de su propia imagen, reflejada por el agua del lago, y por admirarse más de cerca cayó al lago y se ahogó. La leyenda griega indica claramente que esta clase de amor a sí mismo es una maldición, y que en su forma extrema termina en la autodestrucción"¹⁷⁴.

Esta cita nos dice que el amor excesivo a sí mismo trae consecuencias desastrosas (maldición), pero también hay que leer con detenimiento las propias palabras, y reconocer en ellas un atributo causal del narcisismo; es cierto que Narciso se enamoró de su imagen y ello lo llevó a la muerte, pero el enamoramiento (como castigo) se debió al hecho de haber rechazado el amor de Eco (objeto exterior), en otras palabras, es posible que la negativa a constituirse en objeto amoroso para otro sujeto a la vez que la negativa a dirigir su libido sobre un objeto externo lo llevó a dicho enamoramiento de sí mismo, pero podríamos decir, basados en la observación de la importancia del narcisismo primario, que el castigo fue al engrandecimiento excesivo y por tanto a la fijación o el retorno al estadio de la primera infancia. El castigo de Némesis estaría destinado a castigar el desinterés por el mundo externo y el refugio en el autoerotismo y el aislamiento, por lo tanto ahora Narciso queda condenado a un enamoramiento de sí mismo que lo conduce paulatinamente a la necesidad de fusionarse con su propia imagen y su consecuente muerte y alejamiento total del mundo real. De este modo el narcisismo secundario no es otra cosa que la fijación, en el autoerotismo, a una fase infantil donde el yo era el centro de las satisfacciones en general, alimenticias y sexuales y de que la imposibilidad de desbloquear a la libido, está dada por esa fijación infantil causante del retorno al yo de la libido. Pero que pasa si el sujeto nunca tuvo acceso al estado de omnipotencia narcisista y cuyo período estuvo marcado por el abandono y la exposición temprana a adquirir un "yo realidad". ¿Sucedería como dice Freud que se evitaría el refrenamiento del desarrollo al levantar los cuidados que lo favorecen¹⁷⁵? Según nosotros un individuo que no vivió espontáneamente su desarrollo narcisista temprano no puede desarrollar una autoimagen fuerte de sí mismo y por lo tanto tampoco por este camino se llega a la objetividad. Esta es resultado de la aceptación de dos puntos de vista: el del mundo exterior (con el reconocimiento de las necesidades del otro) y el de los sentimientos del propio sujeto. Según nosotros la carencia de cualquiera conduce a la pérdida de la objetividad y al engrandecimiento de uno de ellos. Cuando el individuo sobreestima su yo y empequeñece al mundo se observa una pérdida de la objetividad, pero igual sucede cuando el mundo se hace omnipotente y el yo se empequeñece tanto que se pierde la autoestima y se producen los estados de depresión o delirios de persecución y observación. En este último se puede observar, según nosotros, la no resolución del narcisismo primario, de lo que resulta una autoimagen pobre, un "falso yo" que se hace de empuje merced sólo a atributos externos y endebles.

DE QUÉ SE ENAMORA NARCISO Y QUE MUERE DE ÉL

La interpretación de la leyenda de Narciso en Alice Miller nos va a señalar el carácter de ese enamoramiento narcisista. Según ella, "...Narciso no quería ser nada más que el joven hermoso, negaba su verdadero Yo, quería fusionarse con la bella imagen. Y esto lo condujo a la autoentrega, a la muerte...". Nos indica, con ésta observación, que Narciso estaba enamorado de una parte de sí mismo y no de "todo sí". Se enamoró solamente de la imagen bella, es decir, de la parte que consideraba la mejor. "Esta muerte es consecuencia lógica de una fijación en el falso Yo. Pues no son sólo los sentimientos 'bellos', 'buenos' y complacientes los que nos permiten estar vivos, dan profundidad a nuestra existencia y nos proporcionan ideas decisivas, sino a menudo aquellos que nos resultan incómodos e inadecuados, precisamente aquellos que preferiríamos evitar: impotencia, vergüenza, envidia, celos, confusión, duelo. En la consulta del analista, estos sentimientos pueden ser vividos y crecer a partir de su forma arcaica. En este sentido, dicha consulta constituye un espejo del mundo interior del analizado, que resulta mucho más rico que el 'rostro hermoso'"¹⁷⁶. Si consideramos la versión de Ovidio en la que Narciso se transforma en flor, la

¹⁷⁴ Fromm, Narcisismo individual y social. Op.cit. p. 76

¹⁷⁵ Sobre esta pregunta ver referencia de nota al pie N° 155

¹⁷⁶ Miller, A., "El drama del niño dotado" 1980. Editorial Tusquets. Barcelona, 1991, p. 61.

metáfora de la muerte podría significar la transformación de un ser alejado de lo humano, es decir, materialmente muerto para los demás, a un ser íntegro que puede ver y sentir toda la gama de su vida emocional y sus capacidades y defectos aún a pesar del sufrimiento que ello implica, pero esto sólo puede devenir después que se precipita el deterioro de un tipo de narcisismo.

Considerando lo anterior, la fijación a un narcisismo primario tiene sentido, es decir, hay una fijación a esa fase de sincretismo infantil en la cual no se aprecia la realidad respecto del sí mismo, pero esto se da a manera de compulsión buscando superar el fatalismo y la muerte de sí. Es quizá lo que Freud descubre en la *dementia precox* en donde la libido actúa como si quisiera retornar a los objetos y como si los hallara en representaciones. Según nosotros, un impedimento en el desarrollo de este estadio narcisista primario, imposibilita la formación de un "yo sano" y en su lugar tiene origen un "falso yo", así que desde aquí se halla la génesis de la subjetividad con respecto a sí mismo y lo peor, con respecto a lo que se cree piensan y sienten los demás. Todo individuo debe interiorizar seguridad con respecto al valor de su propia existencia, debe sentir que es omnipotente y amado (durante la primera infancia), esto se da con los cuidados exteriores y la aceptación de cualquier modalidad en la expresión de los sentimientos infantiles, si este período no es vivido la interiorización de esa seguridad se dificulta porque el individuo debe subsistir y para ello debe comenzar a adaptarse a un medio demandante, por tanto el mundo se representa como un medio, amenazante al cual hay que adaptarse rápidamente antes de poner en juego la existencia. Sin esa cantidad de seguridad es imposible dirigirse al mundo y tocarlo (dirigir la libido y el interés), esa seguridad le permite al niño dirigirse al mundo "con la sonrisa menos amable ...y... mano sin pena tocando mundo"¹⁷⁷, creemos que esa primera direccionalidad de la libido (o interés) es posible a partir de esa seguridad proporcionada por el ambiente exterior o ambiente emocional procurado por los cuidados y tolerancia de los padres en el período narcisista. La mutilación de esa seguridad corresponde a una muerte prematura del "yo" que se constituye efectivamente por la influencia (abandono) con el exterior. Desde este punto de vista el engrandecimiento del falso yo no es sino el engrandecimiento de un sustituto y ello tampoco puede conducir a la objetividad. En "Pulsiones y destinos de pulsión", Freud asegura que la distinción entre un yo interno y un exterior se debe precisamente a la percepción de una fuerza constante a la que no se puede escapar sino por la satisfacción directa que reduce la tensión interna provocada por el estímulo interior, a diferencia del estímulo exterior al cual puede escapar por acciones de huida. La existencia de pulsiones fuerza al sistema nervioso a soluciones complejas para satisfacerse. A esta apreciación de Freud, nosotros agregaríamos que el ambiente exterior, en este caso los cuidados parentales, es el responsable directo de que las pulsiones sean satisfechas y por tanto de la vivencia de esa satisfacción. Es difícil aceptar la idea de que el sistema nervioso debe su actual desarrollo únicamente a la existencia de pulsiones, la existencia de un ambiente empático debe determinar un desarrollo distinto a un ambiente inadecuado.

Miller nos precisa aún más cual es la característica del narcisismo (señalado anteriormente), es la fijación a un falso Yo, por lo tanto tampoco el amor a sí mismo es real, es magnífica la forma como el sujeto narcisista se aleja de la realidad para vivir en la mentira de la autoinflación y de la autoentrega y sobre todo creyendo que lo que el mismo se da es amor. "Narciso está enamorado de su imagen idealizada, pero ni el Narciso grandioso ni el depresivo pueden amarse realmente. Su entusiasmo por su falso Yo les imposibilita no sólo el amor objeto, sino también, y ante todo, el amor por la única persona que les ha sido enteramente confiada: ellos mismos"¹⁷⁸. Es quizá por ello que pone en peligro la sobrevivencia, al no poder amarse realmente, es decir, al no poder aceptar todos los aspectos de su ser que es la condición del verdadero amor (aceptación incondicional), y no sólo la imagen bella y buena, pues no podrá vivir plenamente su existencia, ya que los sentimientos de extrañamiento de sí mismo, como los de vergüenza y culpabilidad, así como el engrandecimiento y la depresión resultante de las heridas narcisistas, le imposibilitarán vivir en grupo sin sentimientos de resentimiento o envidia y, como decía Fromm, verá mermada su capacidad de sobrevivencia pues es del grupo y las relaciones con él mediante lo cual el sujeto individual sobrevive. Regresando al nivel de la *dementia precox* con el mecanismo de la represión, veremos, bajo esta nueva luz, que el individuo se defiende de sí mismo, sus sentimientos le son ajenos y extraños, no los reconoce porque no le ha sido permitido vivir con ellos durante la primera infancia (narcisismo primario), por lo tanto el individuo niega y destruye cotidiana y paulatinamente a su parte más vital y primigenia que son los sentimientos (porque están escindidos) de ira, rabia, celos, necesidad de reflejo, de comprensión y respeto. Se niega a sí mismo para vivir

177 Estos versos corresponden a una canción del cantante popular cubano Silvio Rodríguez titulado "Cuando era un enano".

178 *Ibid.*, p. 62

en la mentira de su autoimagen idealizada. El individuo narcisista ordinario se niega y reniega de sí mismo, se defiende de sí mismo, de la realidad, prefiere defender al falso Yo, prefiere permanecer en la mentira y la subjetividad. En el demente no hay una instancia que regule, que distinga al uno del otro, al falso Yo del verdadero Yo, su yo está escindido y por lo tanto no puede reconocerlo. Como decía Winnicott, según narración de Miller, el mundo afectivo del psicótico se asemeja al del lactante: falta de estructuración y universos afectivos intensos y enérgicos. Esto sería más convincente si estudiáramos la vida personal de grandes personalidades, cuyas realizaciones intelectuales asombraron a la gente de su época y que sin embargo tuvieron que pasar algún tiempo bajo tratamientos psiquiátricos o recluidos en instituciones psiquiátricas. El paso de un estadio de reconocimiento objetivo del mundo, a un mundo idealizado y al engrandecimiento subjetivo, tiene su base en la renegación de la realidad de los sentimientos. Como dice Freud los afectos no pueden ser inconcientes, simplemente su naturaleza les impide esa cualidad, se habla entonces de representaciones inconcientes o concientes que son agentes de los afectos, pero si puede hablarse de que esas representaciones son falsas, que no representan el sentido de los afectos auténticos y por tanto hay una distorsión psíquica, creemos que además ello conduce a una manifestación insincera de parte de las muestras afectivas del individuo. La muerte de Narciso es efectivamente una maldición de su autocentreg a la falsedad y del desconocimiento de sí mismo. Pero esto es consecuencia de no tener padres disponibles y sanos afectivamente que posibiliten la expresión auténtica del universo afectivo que se presenta durante la fase narcisista temprana. La falta de padres que refleje al niño y le permitan tomar autoconciencia de sí mismo a partir del reconocimiento de la satisfacción de la vida pulsional (aceptación del universo emocional tal cual y aceptando la realidad de ese universo en los otros), le impide la visión objetiva de la realidad de su mundo afectivo y por tanto del exterior. Las formas reactivas del narcisismo en las cuales el autodesprecio no hace sino poner en el centro al yo, hablan de que aún a pesar del método lo que se busca es una aprobación que no se encuentra porque se halla bloqueado el acceso al verdadero yo. Este individuo afectado narcisistamente vive en un mundo imaginario en el que el yo no es real y tampoco el amor que se profiere a sí mismo.

EL DRAMA DEL NIÑO DOTADO: TRASTORNO NARCISISTA

A partir de este momento haremos de hablar de un elemento no fácilmente distinguible, nos referimos a la incapacidad para recibir amor. No habíamos planteado la posibilidad de que Narciso rechazara el llamado de la ninfa Eco debido a esa incapacidad cuya génesis remontaba el origen del narcisismo maligno que lo llevó a la muerte. Al descubrir este factor causal en la narración de la tragedia griega hemos recordado el estudio que han hecho otros psicoanalistas. De esto habla Alice Miller, no simplemente como un trastorno narcisista sino, y fundamentalmente, como una tragedia: la tragedia del trastorno narcisista. De la leyenda griega hemos descubierto éste aspecto difícil de distinguir desde la postura clásica, es decir, la incapacidad de convertirse en objeto amoroso para otro sujeto precisamente a partir de que él mismo no ha podido amarse. Este amor sólo es posible si hubo un ambiente empático que posibilitara la vivencia narcisista temprana. Miller tampoco puntualizará la capacidad del sujeto para convertirse en objeto del amor, pero en cambio, nos hablará del deber que asumen los hijos de renunciar a su propia satisfacción, de convertirse en objeto disponible para la madre, es decir, de ser objeto de satisfacción de las necesidades de amor y respeto de otro sujeto que a la vez procura la satisfacción del objeto amoroso exigiéndole una serie de rendimientos especiales. A esos rendimientos se dirige la libido, a ellos está destinado el "amor falso" y por tanto de allí puede derivar el narcisismo maligno que evade el amor de Eco. Sólo puede poner en el centro del amor que le es dirigido a su "falso yo" y por tanto es un sordo al afecto auténtico y al llamado de Eco. Miller nos ha dado importantes reflexiones al respecto de los trastornos de los individuos que no pueden vivir sus propios sentimientos, ni de goce y satisfacción, ni los contrarios de tristeza, soledad e ira. Aquí hablamos de un tipo particular de pérdida de objetividad, nos referimos a no reconocer la realidad de los sentimientos propios tal como aparecen en nosotros mismos. Miller nos está hablando de cómo el individuo renuncia a la satisfacción propia para convertirse en el sujeto¹⁷⁹ disponible del otro, en este caso de los padres. A pesar de ello éste individuo renuncia a su yo auténtico siempre en aras de no perder lo poco que le es dado como amor, es decir

179 No llega ni a objeto de la libido del otro, condición para la satisfacción pulsional. Creemos que esta capacidad del sujeto que brinda cuidados al niño desvalido y que pone al niño en el centro de su propia libido, es la responsable de que sean satisfechas gran parte de las pulsiones del niño. Creemos que esta idea es complementaria a la teoría de la libido de Freud, quien no postuló esta capacidad del adulto (la madre) para dirigir libido sobre el niño, en ese sentido la libido tiene un retorno vía el exterior.

para no perder la aprobación y admiración (necesarias para conformar la propia seguridad de que se siente deseado y querido). No obstante éste individuo acepta migajas de un amor que necesita y que no es un amor destinado al verdadero "yo" sino a sus rendimientos y controles, es decir, el niño compromete la conformación de su propio "yo" a costas de una imagen falsa a la que Miller llama "falso yo" (siguiendo el concepto de Winnicott). Freud también describió una instancia (superyo) que vigilaba el cumplimiento de la satisfacción narcisista que comparaba al yo con un "Ideal del yo", producto a su vez de la crítica exterior de los padres y educadores¹⁸⁰, y recomendó reducir las exigencias absurdas que se auxiliaban de la sugestión para dirigir al niño por el camino del deseo del educador, y ahora vemos como el resultado de ese mecanismo no es simple y trae aparejada siempre una tragedia narcisista.

En el trastorno narcisista descrito por Miller (del niño dotado) permanecen los mismos rasgos del narcisista descrito por Freud, es decir, la admiración por la propia grandeza, el problema en el individuo con trastornos narcisistas cuyo desarrollo lo lleva a ser considerado dotado, es que le gusta ser admirado por lo que hace (por las grandes realizaciones) y hace todo lo que esté a su alcance para mantener tal admiración, a diferencia del narcisista ordinario que se engrandece solamente con su percepción subjetiva, y no por lo que realmente es y hace. A la vista de todos, el sujeto dotado debería tener una salud emocional como resultado de su propio esfuerzo, pero no es así, éste tipo de individuos se quejan de aburrimiento y vacío, justamente porque sólo han desarrollado una parte de sí, la parte intelectual, mientras que queda intacta la parte afectiva, en términos de Miller, esa parte viva y espontánea de los sentimientos ha muerto como parte de sí mismo¹⁸¹. No saben manejar sus sentimientos, es más, pareciera que no los tienen. "En la compulsión a la repetición busca insaciablemente la admiración que, sin embargo, nunca le basta, ya que admiración y amor no son conceptos idénticos. Es una satisfacción substitutiva de la necesidad primaria de recibir respeto y comprensión y ser tomado en serio, que se ha mantenido a nivel inconsciente"¹⁸².

Freud y Fromm nos hablaron del narcisismo entendido en la forma más evidente, el engrandecimiento del yo y la pérdida de la objetividad resultante de ello, pero Miller nos habla del individuo que engrandece su yo y cuyo engrandecimiento es en cierta medida real. El estudio de Miller nos permite ampliar la comprensión del porqué el niño dirige su amor hacia los objetos exteriores (al principio como extensión narcisista), con ello creemos poder avanzar en la comprensión del porqué y del cómo el niño pasa del narcisismo primario al amor de objeto. Miller nos habla de la incapacidad afectiva del individuo narcisista, en particular de los que han desarrollado habilidades intelectuales superiores al individuo ordinario, sucede que Miller nos está hablando del "drama del niño dotado" como una forma más de las afecciones narcisistas. Es en este sentido que hablamos del narcisismo, como la imposibilidad para vivir los sentimientos propios, lo que se expresa en una forma de vida basada en el mantenimiento de una figura real muy cercana a un "yo ideal" que compromete la felicidad y el bienestar del individuo que lo padece, y que por extensión repercute en los hijos de éstos padres cuya tragedia intenta resolverse con los seres más disponibles que puede haber, los propios hijos. Ese "yo ideal" niega la parte emocional y le da primacía a la parte intelectual. En este caso hablamos de individuos cuyo narcisismo es un obstáculo para sí mismos, la mentira en la que viven les impide vivir sus propios sentimientos, pero sobre todo es síntoma de la pérdida de la capacidad para ser objetos y sujetos de la satisfacción, más bien se constituyen en seres disponibles para otros sujetos pero que no pueden ser sujetos de sí mismos. Estos seres buscan en sus propios hijos la solución a esa tragedia narcisista, paradójicamente no están divorciados del mundo exterior, pero en realidad viven a expensas de su "falso Yo" y de los rendimientos exigidos a sí mismos (y quizá, de sus propios hijos si no consiguen su disponibilidad). Buscan el respeto y la admiración que les hizo falta en su propio núcleo familiar y en gran parte lo consiguen con sus propios hijos.

Antes hablamos de las afecciones narcisistas en que el individuo se ve engrandecido, aquellos que sólo se interesan en ellos mismos, o que se interesan en los demás cuando éstos no son sino reflejo y ecos de sí mismos, o aquellos cuyo narcisismo negativo pone en el centro al "yo" aún cuando su narcisismo se

180 Ver página 92 de "Introducción del narcisismo". Amorrtortu Op. cit.

181 Recordemos que el verdadero papel de la represión es la supresión del monto de afecto. Como dice Freud, «si una represión no logra evitar que nazcan sensaciones de displacer o de angustia, ello nos autoriza a decir que ha fracasado, aunque consiga su meta en el otro componente que es la representación» (La represión 1915, p. 148) , y en Lo inconsciente (1915) señala que «la sofocación del desarrollo de afecto es la meta genuina de la represión, y que su trabajo queda inconcluso cuando no la alcanza» (pág. 174).

182 Miller, *ibid.*, p. 52

expresen en la autoacusación, el autorreproche o la melancolía, también a los paranoides, a todos los que emplean su energía para admirarse a ellos mismos, y a los psicóticos, pero éste otro tipo particular de aproximación al narcisismo hablará del individuo narcisista que no ha inflado su yo como una percepción subjetiva, sino a aquellos que en verdad consiguen grandes realizaciones a expensas de su vida interior, aquellos que han desarrollado grandes habilidades que por consecuencia son individuos poco comunes o excepcionales. Sin embargo les falta ese "autoobjeto empático" introyectado que les permita vivir su vida emocional. Algunas preguntas que debemos responder ahora son: ¿a que precio el individuo consigue tal proeza?, ¿cuál ha de ser el costo de tales virtudes? y ¿porqué el individuo con éste tipo de trastorno narcisista ha desarrollado un grandioso pero aún falso "yo"? y, finalmente y ya que uno de los objetivos de la pedagogía es desarrollar al máximo las capacidades del individuo, ¿es deseable formar niños dotados aún cuando esto no sea sino expresión del triunfo del narcisismo, de la mentira sobre la verdad?.

Fromm nos habló de un narcisismo benigno el cual se caracterizaba no por las creencias del individuo con respecto a sí mismo ni por las adquisiciones (pertencencias), nos decía que las características de ese narcisismo benigno se referían a una cosa hecha, a un logro, se refería al trabajo como un medio que compensa el narcisismo absoluto. Este trabajo, lo mismo que las realizaciones del método de la ciencia, son los que le saldrán al paso al narcisismo maligno. Para Fromm, la ciencia es una práctica que le impide al individuo quedarse en el narcisismo. "El método científico, dice Fromm, exige objetividad y realismo, exige ver el mundo como es, y no deformado por los deseos y los temores de uno. Exige ser humilde hacia los hechos de la realidad y renunciar a toda esperanza de omnipotencia y omnisciencia. La necesidad de pensamiento crítico, de experimentación, de pruebas, la actitud dubitativa, todas éstas son características del esfuerzo científico, y son precisamente los métodos de pensamiento que tienden a contrarrestar la orientación narcisista"¹⁸³. Como el objeto del narcisismo benigno es un logro, es decir, resultado del esfuerzo personal, esto hace que el individuo se relacione constantemente con la realidad, porque el interés está puesto en los materiales y en el resultado de su actividad sobre ellos, ésto es lo que pone límites a su propio narcisismo. Dice Fromm, "si soy grande por alguna cualidad que tengo, y no por algo que realizo, no necesito relacionarme con nadie ni con nada, no necesito hacer ningún esfuerzo". Pareciera que el individuo cuyas realizaciones lo mantienen dentro de los límites con la realidad no debiera padecer ningún trastorno del tipo narcisista, pero sólo es aplicable en algún sentido, desgraciadamente, el individuo que ha tenido que rendir a alta presión y cuyo control obligatorio lo han llevado justamente al desarrollo de grandes realizaciones y a pensar sólo en las necesidades de los otros (como son los dotados), ha tenido que despreciar, para fortuna de otros y desgracia suya, una gran cantidad de sentimientos y aspectos de su propia existencia, en el fondo sigue viviendo en la irrealidad y la ilusión de unos padres buenos. Pero nos referimos al individuo que no se conforma con realizaciones más o menos creativas y cuyo proceso no es vivificante¹⁸⁴, sino a aquellos que tienden al perfeccionamiento constante, el rendimiento a presión y la falta de respeto por sí mismos, a pesar del costo que ello implique. Son por lo regular individuos que se preocupan demasiado por los demás justamente para mantener el sitio engrandecido, lo que les garantiza el empalme de una imagen (que un objeto demandante e introyectado le exige; la crítica que al principio se desarrolló en el exterior) con su "falso yo", para a su vez conservar la admiración y el respeto (sustitutos del amor real), discriminan en apariencia la realidad exterior, porque han desarrollado la capacidad para estar disponibles a otros —que no es sino expresión de aquella exigencia a la que ha tenido que responder durante su infancia en la relación con sus padres— pero en el fondo buscan un ser disponible para ellos. Este tipo de individuos parece independiente, pero son profundamente dependientes de sus introyectos nada empáticos y sí atemorizantes.

LA DEPRESIÓN NARCISISTA Y EL ENCUENTRO CON EL MUNDO INTERIOR

En general, el individuo narcisista que ha engrandecido su "yo", ha puesto en ese engrandecimiento el sustento de su seguridad, y por lo tanto difícilmente aceptará la crítica, porque ello implica el derrumbamiento de la imagen inflada de sí mismo y por lo tanto un desenmascaramiento y una confrontación con la realidad y por supuesto, con la depresión. ¿Puede el individuo que ha vivido durante mucho tiempo

¹⁸³ Fromm, *Narcisismo Individual y social*. Op.cit. p. 95

¹⁸⁴ Por usar un tipo de vocabulario desatado, utilizado por Leonardo Da'Jendra en su libro *Entrecruzamientos I*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1990.

creyendo en una mentira, sobrevivir a tal realidad, a tal desnudamiento?, ¿ésta es la razón de que el individuo narcisista evite a toda costa emerger a la realidad objetiva y reconocer su verdadero "yo" ordinario y simple o con poco desarrollo?. La depresión resultante del enfrentamiento anterior hace que el sujeto con afecciones narcisistas evite a toda costa las heridas narcisistas, para ello pone en juego un gran número de defensas que impedirán la manifestación de dichos sentimientos y el encaramiento con su verdadera realidad. Esto contrasta con la *advertencia frommiana de que "sólo si el hombre puede suprimir la ilusión de su ego indestructible, sólo si puede renunciar a ella juntamente con todos los demás objetos de su anhelo, sólo entonces puede abrirse al mundo y relacionarse plenamente con él"*¹⁸⁵. Ha habido individuos que ante el derrumbamiento de su gran imagen narcisista han caído en una depresión tan profunda que se han tenido que suicidar. La realidad se les ha impuesto poderosa e invencible, porque la única forma en que el individuo podría haberse mantenido vivo habría sido la de construir un mundo a imagen y semejanza de sus propios anhelos narcisistas, lo cual, de tener poder, sería más grave que su mismo suicidio (como señala Fromm). Ejemplos de ello son las personalidades narcisistas que la historia ha podido contar, como Hitler, Napoleón Bonaparte, el Cesar romano, etc. Nos hallamos ante un problema sumamente importante, el hombre debe renunciar a la mentira de sí mismo, pero esto puede traer por consecuencia dolor y sufrimiento ante la realidad de sus propios sentimientos no desarrollados, ya que su autoimagen no es otra cosa que una grandiosidad falsa sustentada en su propia subjetividad. El hombre debe asumir el dolor que emana de dicho proceso, como dice Miller sólo el duelo cura, en este sentido es posible una aplicación de este saber en sentido profiláctico en el campo pedagógico, en tanto que la educación limite el uso del imaginario en el que se sostiene y permita el reconocimiento y enfrentamiento con la realidad del universo emocional de los niños tal cual, antes de ver construido un edificio narcisista imposible de derrumbar sino bajo el riesgo de la depresión, o en casos extremos, la psicosis o la muerte, o incluso la tragedia social producida por el ejercicio del poder de un ser narcisistamente enfermo.

Como vemos, ese individuo grandioso tiene su envés, el depresivo. La depresión, según Miller, puede entenderse "...como un síntoma de la pérdida del Yo que consiste en la renegación de las propias reacciones afectivas y sensaciones. Esta renegación empezó al servicio de la adaptación necesaria para la vida, por miedo a perder el amor de objeto durante la primera infancia, y se prolonga en el trato con los introyectos. De allí que la depresión remita a un trastorno muy temprano. Ya al principio, durante la lactancia, se produjo una pérdida de ciertos ámbitos afectivos que hubieran conducido a la formación de una autoconciencia estable. Según reconstrucciones que he logrado efectuar a partir de mis análisis -continúa diciendo Alice Miller-, podría imaginar que hay niños a los que no se les permitió vivir libremente sus sentimientos más tempranos, tales como el descontento, la ira, los dolores, la alegría ante el propio cuerpo e incluso la sensación de hambre"¹⁸⁶.

Estamos cruzando caminos antes vislumbrados bajo el trabajo teórico de Catherine Millot, la cual nos advirtió de dicha función educativa de limitar las exigencias impuestas por el educador, así como de reducir el narcisismo del educador para a su vez limitar el del educado. No obstante, la mirada de Alice Miller, bajo la luz de los estudios de Mahler, Winnicott y Kohut, y de su propia actividad como psicoanalista, hacen énfasis en evitar aquello que Millot considera como inevitable, es decir, la función estructurante y limitadora de la educación, estructurante en el sentido de constituir un falso Yo y limitadora en el sentido de no permitirle la manifestación de su narcisismo primario (una de las condiciones de la depresión). Miller no cree que se debe dejar al proceso psicoanalítico la tarea de corregir los efectos nefastos del proceso primario, porque el proceso terapéutico es tan doloroso que vale la pena evitarlo con un cambio en las prácticas educativas donde se le permita vivir al niño toda su capacidad emocional incluso los sentimientos dolorosos. Un niño al que se le diga "ya, ya, sino fue para tanto, deja de llorar" se le está negando su propia forma de sentir y se le está forzando a adquirir formas mediatizantes de asumir su afectividad, el niño siente lo que siente y el padre está allí para afirmarle sus propias formas de sentir.

¹⁸⁵ Fromm, *Narcisismo individual y social*, Op.cit. p. 101

¹⁸⁶ Miller, *Ibid.*, p. 58

EL SENTIMIENTO DE SÍ: CORTESÍA O AUTOENGAÑO

Es necesario señalar que Freud sentó las bases para la comprensión del narcisismo y su función en la constitución del "sentimiento de sí". En su introducción del narcisismo explica que «Todo lo que uno posee o ha alcanzado, cada resto del primitivo sentimiento de omnipotencia corroborado por la experiencia [se refiere al empalme del ideal del yo con los logros en este sentido], contribuye a incrementar el sentimiento de sí... Si introducimos nuestra diferenciación entre pulsiones sexuales y pulsiones yoicas, tendremos que admitir que el sentimiento de sí depende de manera particularmente estrecha de la libido narcisista» (pág. 94 y 95). En el mismo trabajo (pág. 96) señala que «El desarrollo del yo consiste en un distanciamiento respecto del narcisismo primario y engendra una intensa aspiración a recobrarlo. Este distanciamiento acontece por medio del desplazamiento de la libido a un ideal del yo impuesto desde afuera: la satisfacción se obtiene mediante el cumplimiento de este ideal». El mecanismo narcisista no termina pues con la direccionalidad de la libido hacia objetos del exterior, sino que la satisfacción narcisista continúa por otra vía, es el ideal del yo el que ahora recibe gran parte de la libido yoica y por lo tanto se genera un nuevo tipo de narcisismo ahora en manos de un "ideal del yo impuesto desde afuera". Cuando Freud señala que el desarrollo del yo genera una intensa aspiración a recobrar el narcisismo primario evidentemente se refiere a la añoranza del sentimiento del yo engrandecido en tanto le son satisfechas la mayor parte de sus pulsiones desde los cuidados exteriores, se añora el "amor" de los padres dirigido a todo el conjunto pulsional. Creemos que es válido decir que el narcisismo añorado representa la añoranza del amor "verdadero dirigido" a un "yo verdadero" en germen. Es cierto que el sentimiento de sí se compone además de los atributos que se adquieren y que representan al ideal del yo que ha demandado una cantidad de libido yoica y que se satisface mediante el cumplimiento de ese ideal, pero no debe sustituir a su otro componente. Creemos que ese sentimiento de sí, el yo mismo, no puede ser una autoimagen fuerte si la satisfacción se consigue en gran parte de atributos consagrados a alcanzar el ideal del yo, creemos que ello conduce a la negación de la parte más primigenia y por lo tanto a una pérdida grave del sí mismo, es una entrega a las exigencias del exterior y un renunciamiento a sí mismo, como decía Winnicott esa parte de cortesía y amabilidad necesaria para la socialidad es vital pero no es el único componente necesario para vivir, creemos que esta vivencia es la condición de los ciclos depresivos en las personas con trastornos de índole narcisista, además esto es vivir en el imaginario (como señala Millot), y este narcisismo es el que debe limitarse en la educación; tanto en el educador como, sobre todo, en el educado.

Por su parte, Miller entiende la autoconciencia sana como la capacidad para vivir sentimientos propios y diferenciados, la conciencia de que lo que se siente y quiere es realmente lo propio y no lo que los introyectos esperan de él, es necesario y vital a fin de alcanzar la objetividad diferenciar entre la cortesía y la amabilidad requerida para vivir en sociedad y los sentimientos auténticos que también pueden estar implicados, pero no deben confundirse.

NARCISISMO BENIGNO Y NARCISISMO SANO

El concepto de narcisismo sano ¿implica las mismas acotaciones que hemos hecho con referencia al narcisismo benigno en Fromm?. No del todo, con Miller encontraremos que el individuo que ha demostrado producir grandes realizaciones también puede tener trastornos narcisistas en el sentido de que no logró un "narcisismo sano" necesario durante el desarrollo de la primera infancia, necesario para construir la autoconciencia sana. El concepto de narcisismo benigno en Fromm implica un tipo de proceso necesario para la sobrevivencia, pregunta cómo sería posible sobrevivir si uno mismo no se da una importancia del tipo narcisista, si sólo a través de una energía de tal magnitud (del tipo narcisista) es posible darse una importancia suficiente para defenderse contra otros, pero ese narcisismo perdura como una forma para la sobrevivencia social a través del narcisismo de grupo, es decir, la cantidad de narcisismo necesario es la que no se opone a los intereses del grupo, sino por el contrario, tiende a la sobrevivencia del grupo mismo como objeto cargado narcisistamente. La diferencia fundamental es que el concepto de narcisismo benigno en Fromm tiende al reconocimiento de las producciones del sujeto, mientras que en Miller el concepto de "narcisismo sano" sirve para "...designar el caso ideal de una vitalidad genuina, del libre acceso al verdadero

Yo, a los sentimientos auténticos"¹⁸⁷. El narcisismo benigno en Fromm se refiere, de algún modo, al narcisismo secundario, es decir al narcisismo que debe perdurar en el individuo ordinario, y cuyo objeto de "pasión narcisista" es el producto del esfuerzo del individuo, en otras palabras, se refiere a la transposición de la energía psíquica que antes se colocaba en el Yo, mientras que el narcisismo sano es un concepto que se refiere a lo logrado, desde el punto de vista emocional, durante la primera infancia, durante el desarrollo del narcisismo primario y durante el desarrollo del "sentimiento de sí".

En la descripción de Fromm del cuadro del narcisismo en la forma como se presenta en el individuo neurótico "normal", nos presentó a un sujeto incapaz de reconocer la realidad en otra persona como diferente de la suya, mientras que Miller aborda un trastorno narcisista en el que el individuo es incapaz de reconocer la realidad de sus propios sentimientos, sólo reconoce las demandas del mundo externo (vía el ideal del yo) y por eso desarrolló un Yo grandioso falso. Ese mecanismo tiene su origen en demandas originarias, es decir, en la adaptación del lactante, y se transfiere sobre todo a figuras de autoridad, en este caso el trastorno se halla en la historia de la propia infancia, es decir, en el fracaso del narcisismo primario. Lo contrario del narcisismo sano es el trastorno narcisista, es el "complejo" de estar siempre disponible a los demás y no poder responder a sus propios llamados.

Lo contrario del narcisismo benigno es justamente un tipo de narcisismo maligno en el que el objeto de pasión narcisista sólo lo constituyen las pertenencias, es decir, la acumulación y el yo engrandecido de esa manera, y no lo que se hace con el propio esfuerzo. En el narcisismo maligno el individuo no tiene necesidad de relación con el mundo exterior ni con los demás, él es el mundo por lo que está contrapuesto a los intereses del grupo de pertenencia, atenta contra la sobrevivencia del grupo y por lo tanto de sí mismo. En el trastorno narcisista cuyo aspecto más característico está representado en el "drama del niño dotado" (contrario al narcisismo sano) en Miller, el individuo puede contribuir a los intereses del grupo, con tal de estar satisfecho con la exigencia del introyecto y evitar la angustia de separación del objeto introyectado y con ello contribuir a la sobrevivencia del grupo, por ello, este último trastorno narcisista debe estar tolerado, y sobre todo estimulado, por la sociedad y la cultura.

Creemos que el concepto de narcisismo benigno de Fromm complementa una parte de la teoría del narcisismo de Freud, independientemente del carácter de la libido, este asunto no afecta el hecho de que esa energía (sea sexual o no) está destinada al yo en el caso del fenómeno narcisista. En el caso del concepto de narcisismo sano también complementa la teoría del narcisismo, pues hace énfasis en el papel del narcisismo primario en el desarrollo de la salud y el equilibrio psíquico, a diferencia del énfasis puesto en el desarrollo patológico.

EL PAPEL DE LA MADRE EN EL DESARROLLO DE UN NARCISISMO SANO

Hasta este momento Miller nos ha querido decir que lo que al individuo le hace falta es justamente el amor de los padres, pero no un amor sustituto, sino un respeto verdadero y una comprensión basadas en la disponibilidad permanente ante las necesidades primarias del niño. ¿Cuáles son esas necesidades primarias del niño? Miller dice que el narcisismo es la única forma posible de existencia en el pequeño, más precisamente que "...en el inicio de la vida...el narcisismo...es la única actitud posible". En ese narcisismo el niño demanda que todas sus necesidades sean satisfechas y escuchadas, el objeto cargado (catexisado o investido) narcisísticamente debe obedecer a sus llamados, porque es la única función que tiene el niño para sobrevivir. Este es otro componente del desarrollo del sentimiento de sí, la función de los cuidados maternos que le reflejan al niño, como yo auxiliar, sus propias necesidades y satisfacciones. Al respecto nos dice Miller: "No sólo en la etapa del narcisismo primario (en la fase simbiótica), sino también después de la separación paulatina entre representante yoico y representante objetual, es la madre —en los casos normales— el objeto cargado narcisísticamente; ella es la función del individuo en formación"¹⁸⁸. Para el narcisista, los personajes del mundo son vividos como parte de él mismo, esto significa que están cargados narcisísticamente (catexis narcisista), el mundo aún no se diferencia de él mismo, pero son estos personajes

187 Ibid, p 10

188 Miller, Ibid. p. 44

exteriores que lo reflejan haciéndose pasar por partes funcionales de él mismo (como un brazo que nos ayuda a conseguir algo) los que le permiten satisfacer sus necesidades más elementales para sobrevivir¹⁸⁹. Luego entonces, en el niño, el narcisismo primario es elemental para la sobrevivencia humana y "durante las primeras semanas y meses de vida le es imprescindible poder disponer de su madre, utilizarla y ser reflejado por ella... Si un niño tiene suerte de crecer junto a una madre que lo refleje y tolere una catexis narcisista y esté disponible, es decir, resulte funcionalmente utilizable para el desarrollo narcisista del niño —como dice Mahler (1972)—, poco a poco irá surgiendo en él, a medida que se haga grande, una sana autoconciencia"¹⁹⁰. En su primera fase de desarrollo, el niño sólo tiene sensaciones y percepciones más o menos indiferenciadas, pero sus sentimientos, que no se elaboran bajo representaciones lingüísticas, son lo único que tiene y con lo único que comienza a desarrollarse, si la madre le impide desarrollarlos, luego entonces le dificultará la diferenciación entre los sentimientos propios y las actitudes y comportamientos que le demanden los educadores, y con ello también se inhibe el desarrollo de una auténtica seguridad en sí mismo, se empobrece el yo, pues en vez de constituirse el Yo a partir de la conciencia de los sentimientos y sensaciones propias se constituye a partir de un falso Yo que tiende siempre a reprimir las necesidades y deseos auténticos (por exigencias del ideal del yo y por los deseos manifiestos de los demás: el otro), y entonces derivará, en su desarrollo ulterior, en la dependencia, el sentimiento de vacío interior y la depresión.

Apoyándonos en lo que nos ha venido diciendo Miller, y tratando de buscar una explicación tópica y dinámica del problema que nos presenta, podemos decir que el verdadero Yo cumpliría una función reguladora entre los deseos propios y las exigencias de la educación, sólo si existe una conciencia de los sentimientos espontáneos y auténticos, así como de las exigencias externas al yo. Un falso yo lo es justamente porque no regula entre estas dos fuerzas, sino que se contenta exclusivamente con la renuncia de sus propias necesidades pulsionales y la aceptación del deseo de los otros como su deseo mismo y auténtico, es un yo incompleto que no ha regulado (equilibrado) sino rechazado, ha escindido su naturaleza más vital. Decir esto parece una paradoja, cómo es posible que un falso yo le permita al niño sobrevivir y en el proceso de constitución queden escindidos los sentimientos vitales y auténticos, y al mismo tiempo sea posible considerar al narcisismo sano como una tendencia para la sobrevivencia. Es muy fácil descubrir la solución de tal paradoja, es cierto que el narcisismo primario tiene funciones vitales pero éste es sometido y forzado a la renuncia. La renuncia sólo cumple una función vital cuando lo que se consigue mediante ella es necesario también para la sobrevivencia y el niño sólo podría sobrevivir si el amor (falso también) que necesita no se le retira, aunque sea sólo en ilusión. Lo que busca es la comprensión y el respeto, el reflejo de sus propias necesidades, una función externa que le permita sobrevivir en lo que se autonomiza. Pero el niño no puede darse el lujo de conseguir todo de unos padres con trastornos narcisistas que manipulan su <impotencia> y su <miedo>, se conforma con lo que alcanza a conseguir, además para el niño aparece como natural el orden de las exigencias, así que si desea sobrevivir tiene que renunciar rápidamente a sus propias necesidades más elementales de respeto, aceptación, reflejo y comprensión, es decir cumplir con los deseos y necesidades de los padres. La renuncia es, en este contexto, un medio para la retención del amor que los padres amenazan con retirarle si no se somete a ellos (demanda narcisista de los padres), es decir, si no deja de llorar durante la noche, si no deja de gritar y exigir. El falso Yo es el resultado de todo este proceso, de tal suerte que el trastorno narcisista y la depresión tienen raíces en ese proceso de adaptación temprana.

EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA REPETICIÓN DE LA TRAGEDIA NARCISISTA

A hora tocamos el papel del narcisismo de los padres, pues una madre narcisistamente necesitada, que demanda un respeto y una comprensión nunca logrados, lo buscará en su hijo, el cual está, paradójicamente, disponible, y es manipulable mediante el amor. Es claro que una madre con necesidades de reflejo, respeto y comprensión, no puede evitar, ante la explosión emocional de su hijo, el agitación de sus propios sentimientos reprimidos y extrañados (porque renegados) de su propia infancia. En este sentido, la reacción (depresión) de la madre debe entenderse como la defensa contra esos sentimientos intensos de los cuales el individuo narcisista reniega y a los cuales observa como extraños y escindidos. Generalmente esos

¹⁸⁹ Es por esta razón que se nos dificulta creer la idea de que los cuidados exteriores refrenan el desarrollo del niño manteniéndolo en el "yo placer", y que sin ellos el niño arribaría más fácilmente hacia el "yo realidad".

¹⁹⁰ *Ibidem* p 44 y 45

sentimientos son la ira, el llanto, manifestaciones de dolor, y posteriormente los celos, la terquedad, la confusión, la tristeza, el descontento, la alegría con respecto al propio cuerpo, etc., todos ellos espontáneos, necesarios y vitales durante la primera infancia e incluso posteriormente. No es difícil que en una madre así se manifieste la tendencia a la repetición del conflicto originario con miras a la resolución de sus conflictos narcisistas, lo que afecta indudablemente a sus hijos que se convierten en sustitutos de la admiración y el respeto que necesitaron y que ahora se les posibilita en sustitutos.

La catexis narcisista (amor) de los padres hacia los hijos está representada no por el niño tal cual, con todos sus sentimientos y manifestaciones infantiles, sino hacia el niño ideal, hacia las cualidades deseadas en él, es decir, hacia el falso yo, estas son las exigencias exteriores que posteriormente se instalan en el "ideal del yo" que el individuo interioriza como imagen a alcanzar. Aquí, la catexis narcisista con que los padres invisten a sus hijos, es esa "función" disponible de la madre que no tuvieron y a la cual han añorado. Como el niño necesita del amor de los padres, y éste sólo lo consigue (aunque substitutivamente), en este caso, renunciando a sí mismo, a través de las cualidades que le demandan los padres, no es difícil que el niño desarrolle ciertas cualidades perceptivas de las necesidades del otro, ya que allí se juega su propia sobrevivencia. Todo esto se inicia con la madre. Una madre narcisistamente necesitada emana o dirige, ante la mirada de su pequeño hijo, su profunda necesidad de respeto y cariño. Esta necesidad es captada por el niño que la satisface en aras de mantener al objeto (respeto u cuidados), la pérdida significaría dolor y angustia, displacer puro. El niño siente entonces que lo necesitan, se siente importante aunque sea por su capacidad para captar y satisfacer las necesidades de su madre, así comienza la tragedia narcisista de muchos niños. La madre sin saberlo, ha conducido a su hijo a la solución de su propio trastorno narcisista enclavado en la infancia de ella y, de manera también inconsciente, no tolera que el niño abandone el papel sustituto de su propia madre. El niño por su parte, al sentirse seguro, porque importante y necesitado, consigue un canal sustituto del amor y la aceptación que necesita para sobrevivir. Como dice Miller "sí, de niño, el paciente hubiera tenido la posibilidad de manifestar sus decepciones con respecto a la madre, es decir, de vivir también sentimientos de ira y rabia, habría permanecido vivo. Pero esto hubiera llevado a la madre a retirarle su amor, lo cual para un niño equivale a la pérdida de objeto y a la muerte. De modo que "mata", pues, su ira y con ella un trozo de su propia alma, a fin de conservar el objeto del Yo: la madre"¹⁹¹. En el curso del tratamiento analítico han salido a luz todas estas cualidades logradas para alcanzar este fin, en el consultorio —dice Miller—, los pacientes con este trastorno narcisista se dan cuenta de "que todo el amor que con tanto esfuerzo y autoentrega conquistaran no tenía por objeto ese ser que en realidad eran ellos; de que la admiración por su belleza y rendimientos tenía por objeto la belleza y los rendimientos, y no realmente al niño tal como era"¹⁹², es decir, tenía por objeto solamente a los atributos externos y no al ser con toda su potencialidad auténtica de sentimientos de toda índole.

Cuando esto sucede y cuando el individuo no tiene conciencia de las formaciones inconscientes que se hallan detrás de su trastorno narcisista, vive ligado a una relación bidireccionalmente trastornada entre él y sus introyectos (sus padres). Esta relación subyace en la imposibilidad de separación con respecto a sus padres, son personas que dependen en grado sumo de la aprobación de los demás, compañeros, padres e hijos, viven con el temor a la pérdida del objeto que tanto han hecho por conservar. Necesitan de esa aprobación porque además no confían en sus propios sentimientos, ya que sus necesidades y sus sentimientos son extraños ante él mismo, cuando son individuos dotados descubren rápidamente las demandas de los demás por eso no aparecen como dependientes pero lo son, éste tipo de individuos buscan siempre una aprobación externa, algo que les diga por dónde andar, qué querer y qué es lo que más le conviene, la brújula de sus sentimientos internos no sirve porque está trastornada porque negada. ¿Cómo puede uno saber qué es lo que quiere si esa capacidad para desear y sentir ha sido reprimida y anulada?, vamos ni siquiera ha sido vivida en muchos casos. Por otro lado, bajo los signos de la seguridad del sujeto que ha logrado su narcisismo sano, no tiene porqué dudar de una opinión o de manifestar un juicio crítico, ni buscará aprobación externa como síntoma neurótico (dependencia), pues no teme a la pérdida del objeto o a el retiro de la admiración y el afecto, debe reaccionar en función de un análisis objetivo de qué es lo que le conviene y que no. Este tipo de individuo sano saber vivir el duelo por la pérdida y además tiene suma autoconsciencia de que sus sentimientos auténticos los puede manifestar sin temor a la reacción de los demás. "Sabrá no sólo que no quiere, sino también qué quiere, y podrá expresarlo sin que le importe ser amado u odiado por

191 *Ibid.*, p 24

192 *Ibid.*, p 26

ello"¹⁹³. Pero el niño que ha matado (negado) o mutilado una parte sustancial de su auténtica vitalidad, debe tener inseguridad de manifestar sus sentimientos por temor a provocarle problemas a los padres —principalmente a la madre— introyectados, y esta relación se transfiere a todos los ámbitos de relación. El individuo seguro fue querido no por sus rendimientos, sino porque simple y sencillamente lo necesitaba de pequeño y tuvo padres disponibles que aceptaron la catexis narcisista, comprendiéndole y respetando sus manifestaciones emotivas propias de la etapa narcisista temprana. De la misma forma un sujeto con trastornos narcisistas de ésta índole, ha de tener dificultades para amar en forma auténtica y espontánea. Como dice Alice Miller:

... "resulta impensable amar de verdad a otros seres humanos (y no sólo utilizarlos) si uno es incapaz de amarse a sí mismo tal cual es. Y ¿cómo sería esto viable si, desde un principio, no se ha tenido la posibilidad de vivir sus propios y verdaderos sentimientos y experimentarse de este modo a sí mismo?... ¿cómo se puede amar algo que no se conoce y que nunca ha sido amado?"¹⁹⁴.

Si reconocemos que la capacidad de amar está en aceptar, comprender, satisfacer y satisfacerse de otro objeto amoroso, es válido preguntarse también si será posible aceptar en otro aquello que no ha sido aceptado de sí mismo, más importante es inquirir si se puede conocer al otro sobre la base de una incapacidad para el autoconocimiento. Cuando Miller habla de que a través del psicoanálisis pretende hacer que el paciente recupere su auténtica vitalidad tempranamente perdida, es claro que se refiere a una de las cualidades mismas de la vida, se refiere a la indomabilidad de las pulsiones; se refiere a la aceptación de esa invencible realidad; se refiere también a regocijarse con los sentimientos propios; a saber vivir con la tristeza y el miedo, la ira y los celos, la alegría de ver satisfechos sus deseos primarios y no negarlos, sino a saber vivir con ellos, manejarlos y hacerse responsable de ellos como propios. Cuando un individuo ha vivido sobre la base de atributos y responde solamente a las exigencias de los demás, es fácil pronosticar su falta de responsabilidad, su incapacidad para asumir el efecto de sus propios actos, él mismo podría sentir que sus actos son responsabilidad de otros, de aquellos que no tuvieron tacto en informarle o sugerirle: los demás y sus propios introyectos.

193 Ibid p. 46

194 Ibid. p. 9

5 OBSERVACIONES FINALES

En un principio hice el intento de resumir todo lo aquí expuesto, no obstante, mi consideración final respecto del trabajo teórico realizado, es que él mismo es ya un resumen. Ese primer intento no evadía la simplicidad excesiva, por ello, me dí a la tarea no de resumir, sino de tomar el espacio para hacer un ejercicio de integración a partir de una toma de postura. Dejo al lector la lectura detenida de este apartado teórico que da sustento en gran parte a una tendencia encarada en cada espacio de trabajo (expuesto en capítulos aparte). De resumir hubiera evitado de antemano el acercamiento con la riqueza teórica que creo está expuesta con bastante rigor. Aún así, no están todas las posturas que han abordado lo educativo, y es verdaderamente imposible hacer una presentación de ellas en este trabajo cuyo propósito es limitado. Este último hecho induce a asumir nuevas hipótesis e investigaciones más profundas que deberán ser abordadas y contrastadas con los resultados aquí expuestos. Por otra parte, debo señalar que en cada paso del recorrido teórico, se han expuesto hipótesis y opiniones, unas implícitas y otras abiertas, que por su misma disposición en el discurso presentan ya una integración y una toma de posición. Cuando esta toma de posición no fué posible, se presentaron de todos modos diferentes elementos que el lector puede considerar y sopesar según su propia postura, pero no podemos recapitulizar un tema tan vasto como el que hemos presentado sin riesgo de que el mismo trabajo pierda la seriedad con que se pretendió abordar. Por tanto, las observaciones aquí expuestas son sólo aquellas en que la misma postura queda representada, en las cuales se pretende mostrar una conclusión global permeada por esa toma de posición.

De esta investigación quedan sin resolver algunas hipótesis, algunas que deben ser abordadas con la finalidad de complementar este trabajo, otras que no podrán ser resueltas sino a plazos más amplios. Por otra parte, los datos aportados por la investigación no resuelven muchos enigmas que ahora quedan planteados como dudas, no son hipótesis, son simplemente reservas, en ocasiones son cuestionamientos a la validez de muchas afirmaciones hechas por diferentes autores, cuyas respuestas rebasan las posibilidades de este trabajo, de esto, lo que nos ha parecido más relevante de presentar es lo siguiente:

Hemos hallado que todas las concepciones de lo educativo conciben su propósito en la constitución de un ser individual a un ser social. En términos filosóficos diríamos que la educación se encarga de hacer devenir algo en otra cosa. El concepto de transformación es inherente al de educación. De esas concepciones de lo educativo podemos distinguir dos tendencias: por un lado las que consideran que la tiende hacia la naturaleza del niño modificándola y conduciéndola hacia fines socialmente útiles, y por otro lado, aquellas que conciben la naturaleza infantil (narcisismo infantil) como necesaria para que se den las otras etapas del desarrollo mismo y cuyas potencialidades permiten a la vez la socialidad. Ambas tendencias conciben en lo educativo la transformación de la constitución psicobiológica del sujeto, sólo que parece haber profundas diferencias en la concepción de los límites impuestos a la modalidad del niño. Dentro de esta primera tendencia hay autores que conciben a las pulsiones como decantaciones de la influencia exterior y por tanto las ubican como fuerzas que conservan la huella de la influencia exterior y hoy determinan o conducen el desarrollo individual desde el interior conduciendo al individuo por la senda que ha atravesado la humanidad en su desarrollo. Aquí vamos a hacer dos señalamientos: Freud encabeza esta tendencia cuando expresa que la educación se ha encargado de prohibir y sojuzgar, y que las restricciones de la moral constituyen un pretexto del hombre que le permite poner límites a sus pulsiones sexuales perversas y con ello construirse a sí mismo como individuo civilizado a la vez que biológico. En ese sentido las prohibiciones van dirigidas en especial a la sexualidad perversa, la cual puede comprometer la genitalidad y por tanto la reproducción del individuo biológico, al mismo tiempo permite la sublimación y por lo tanto la cultura. Hemos encontrado que hay posturas rígidas que sin considerar las mismas recomendaciones de Freud, en el sentido de evitar las exigencias absurdas que sólo generan más neurosis, se dirigen implacablemente contra la modalidad del niño sin ser ésta expresión de su "sexualidad perversa". Pareciera como si la educación debiera luchar siempre y en todo momento contra la modalidad del niño. En la definición que nos dió Ana Freud se encuentra expresada esta idea, pero S. Freud descartó que el narcisismo fuera un fenómeno únicamente patológico y consideró que una buena parte del narcisismo sobrevive en el adulto y le permite su funcionamiento, mientras que en el niño cumple un papel de desarrollo del sentimiento de sí y en la constitución del yo. Por algunas razones debemos ubicar a Freud dentro de la primera tendencia, pero su capacidad para el trabajo intelectual

activo le permitió considerar siempre múltiples posibilidades que en ocasiones sólo señaló sin desarrollar y que podríamos ubicar dentro de la primera tendencia. De esas segundas consideraciones o posibilidades algunos autores han tomado la beta de su propio desarrollo teórico. es el caso de autores que proveen a la psicología de un material valioso para la comprensión de los trastornos narcisistas (Miller, Winnicott, Mahler y Kohut), por esa vía se afirma que la modalidad del niño es narcisista y su sentido está en ser permitida. Ese narcisismo primario no tendría ningún valor sin la participación del exterior; dichos autores conciben a la madre como la función auxiliar del niño pequeño, de lo que derivamos que el narcisismo por sí mismo carece de utilidad, depende en gran parte de que la madre se constituya en función disponible del yo en germen del pequeño. Estos autores nos ubicamos, con fines de exposición de este trabajo, en la segunda tendencia que creen en el desarrollo espontáneo y un respeto por la modalidad narcisista del niño. Nosotros puntualizaremos que ese respeto a la modalidad del niño no es prescindir del papel de los adultos. Con esto demostramos que ninguna tendencia escapa al concepto de transformación de la constitución psicobiológica, sólo que existen matices y diferencias en los límites impuestos a esa modalidad así como en el papel general que juegan los adultos en la educación infantil. En los límites impuestos al niño se permea una percepción diferente del narcisismo infantil y por tanto una diferencia en la tolerancia de aquel. Según nosotros, al niño se le censura cualquier expresión de autonomía, lo cual conduce al adulto a dirigir sin consideración alguna la censura de su expresión auténtica. ¿Qué es lo que busca el padre o el educador con esta actitud? Creemos que se debe, como lo señala Miller, a las necesidades narcisistas de los padres que buscan un ser disponible que les brinde las satisfacciones a sus necesidades de respeto, admiración y de ser tomados en serio (necesidades propias de la etapa narcisista temprana). Esto es fácil de demostrar desde diferentes puntos de vista; el padre se enoja si el hijo lo ridiculiza frente a los demás; o el educador hace lo mismo; la madre se molesta cuando el hijo no hace las cosas como ella las pide; los padres se enfurecen cuando el hijo no adivina la señal de mandato; etc. En los 10 años que he trabajado con niños he podido observar como el maestro de niños dirige implacablemente contra ellos la prohibición de cualquier cuestionamiento hecho a los adultos, no se repara en la posibilidad del razonamiento acertado del niño, lo cual impone a nuestros ojos el hecho de que el adulto teme a dicha modalidad del niño y estimula la obediencia intelectual que le garantiza un respeto y la satisfacción de su necesidad de ser tomado en serio, es decir, se le sugiere al niño que la razón está siempre de lado del adulto y que sus necesidades tienen prioridad por sobre la de los niños. En la educación no escolar se escucha con frecuencia el mandato "debes obedecer a tus mayores". Nosotros creemos además, que el valor de estos llamados exteriores imponen los límites que, de ser vulnerados producen castigo o marginación y aislamiento y, con ello, se genera la ansiedad y angustia necesarias que, para evitar su posterior aparición son reprimidas las representaciones de los actos y los deseos sobre los que ha tenido influencia el exterior. En esta consideración es preciso destacar el papel que juegan la transferencia infantil respecto del educador (en este caso los maestros) y, sobre todo, lo que podríamos denominar la contratransferencia del educador respecto de dicha transferencia infantil, podríamos decir que el educador (el maestro) con trastornos narcisistas se engancha fácilmente en la transferencia del niño y responde contratransferencialmente. En este último fenómeno ubicaríamos los sentimientos que el educador dirige no contra el niño que tiene frente a sí sino al niño que fué, o con él hace realidad su exigencia implacable y dirige todo el imperio que debió soportar durante su propia infancia, en su afán egoísta pretende evitar que el niño consiga lo que a él se le impidió conseguir, pero además se juegan sentimientos de defensa y reivindicación, ésta reivindicación pretendería conseguir lo que sus padres consiguieron con él y en ese sentido se identifica con el adulto que ahora es y que demanda el lugar ganado con tanto sufrimiento (sometimiento). Para evitar las confusiones a que el uso del término contratransferencia podría suscitar, debemos señalar que el intento de teorización sobre este fenómeno sólo identifica elementos contratransferenciales, pero que, por estar fuera del dispositivo del análisis, queremos señalar que debiera ser conceptualizado con otra terminología, no tenemos el término ni hemos precisado un concepto, pero la realidad nos fuerza a plantear este fenómeno con miras a conceptualizar posteriormente su desarrollo. Este mismo mecanismo que de momento señala como contratransferencia, no tiene siempre como detonante un sentimiento transferencial de parte del niño, esto sucede en la relación del niño con sus padres, lo cual nos fuerza a buscar otro desarrollo teórico sobre el fenómeno analizado. No obstante, creemos que en la aceptación de la modalidad del niño se halla una concepción del papel jugado por el adulto y a la vez de concepciones como transferencia y contratransferencia que son propias del campo psicoanalítico. Para que el educador o el padre con trastornos narcisistas acepten la expresión y la modalidad infantil, deben primero cambiar su concepción del desarrollo y de "niño", ello no llega por intuición, aunque tenemos razones para suponer que un niño que ha crecido en un ambiente empático, tolerante y disponible, tiene más posibilidades de ser un buen padre sin recurrir a concepciones adicionales.

El segundo señalamiento que haremos es en relación a esos límites, Neill, Piaget o Miller misma, plantean la necesidad de imponer límites a los actos del niño, sólo que la concepción del límite no es de uso generalizado, se ponen límites a aquellos actos que ponen en riesgo su vida y la libertad de los demás, en lo demás se permite una libertad individual en la manifestación de esa modalidad infantil; otra diferencia fundamental es que estos autores creen profundamente en que el niño puede arribar por sí sólo, de forma voluntaria (espontánea) y auténtica a la socialidad, dando, compartiendo y aceptando las normas del grupo al que desea pertenecer¹⁹⁵. Todos estos autores conciben como necesaria la manifestación de sentimientos infantiles sean estos dolorosos para él o incluso la agresividad y la sexualidad misma. En esto hay diferencias significativas que permiten el sostenimiento de una clasificación en las dos tendencias que hemos expuesto. El problema de los límites debe identificar que al hombre le es inherente una naturaleza social y otra biológica, en ese sentido, también debemos ser cuidadosos y evitar la primacía de uno sobre otro. El hombre sin la ayuda de los demás no arriba a la humanidad y difícilmente sobrevive, pero el hombre que es forzado a luchar contra su ser biológico se inhibe a sí mismo. Desde este punto de vista debemos considerar también el problema de los límites: la educación no puede definirse por su lucha contra la modalidad del niño, esto es crear primacía de lo social sobre lo biológico, es la primacía de lo impuesto por sobre lo espontáneo es decir lo activo, y en términos filosóficos podríamos ilustrarlo como primacía del objeto sobre el sujeto. Creer que el individuo puede llegar por sí mismo a la humanidad es crear la primacía opuesta, es atribuirle divinidades o biologizar al individuo, es crear primacía del sujeto sobre el objeto. Creemos que el hombre es determinado, pero determina a la vez su propia existencia y modalidad, sin esta relación dialéctica es imposible concebir al individuo concreto, lo contrario sería la abstracción y un hombre así no existe.

Un tercer señalamiento que debemos considerar por separado, es la consideración de Freud de que la educación conduce al individuo por el camino que la humanidad ha recorrido en su desarrollo hacia la civilización. No tenemos argumentos lo suficientemente amplios como para rebatir esta idea, pero nos hemos planteado algunas reservas que se expresan en la siguiente elucidación: es cierto que la humanidad ha devenido a su especificidad humana precisamente en el curso de un desarrollo prolongado y que ha tenido que sentar las bases de su reproducción, sólo que tenemos la impresión de que la misma humanidad fue sosteniéndose en el descubrimiento de sus propias necesidades y en la elaboración de sus formas de satisfacción. Si esto lo aplicamos al desarrollo infantil, diremos, tal como nos lo enseñó Piaget, que el niño debe construir sus propias formas de solución a los problemas que se le enfrentan. Por las investigaciones de la psicología genética y sus aplicaciones a la pedagogía operatoria, hemos descubierto que al niño le sirve de poco el conocimiento que le es impuesto desde afuera, se olvida fácilmente porque se constituye en una superestructura artificial que se olvida fácilmente al no tener aplicación práctica y se entretiene el desarrollo del niño con dichas actividades impuestas obligatoriamente. Al niño le es más útil construir su propio conocimiento y, nosotros agregaremos a esta idea, que esto es válido para todo tipo de conocimiento tanto el que se tiene de sí mismo (autoconcepto, autoimagen, sentimiento de sí, etc.) como al que se puede adquirir de la realidad exterior incluyendo a otros sujetos. Si planteamos el razonamiento piagetiano a esta idea de Freud, podemos expresar que al desarrollo de la humanidad le ha convenido el tipo de soluciones que ha tomado. Revertiendo esto al desarrollo individual diremos que al desarrollo del niño, si se le quiere hacer repetir el desarrollo que ha conducido al hombre a la humanidad, se deben hacer las mismas consideraciones que a la humanidad misma, es decir, se le debe permitir tomar las decisiones más convenientes, de lo contrario el conocimiento es visto como ajeno al individuo y a sus necesidades. El adulto está para ello, para ayudar en ese sentido, un desarrollo espontáneo no se comprende por el crecimiento sin ayuda, al hombre le es inherente tal condición social. Es muy probable, y esto lo planteamos con reserva, que el mismo Freud hubiera replanteado su teoría de la etiología de la neurosis de haber vivido aún más, sabemos que fue un teórico activo que reformuló sus propias teorías y cuestionó el lugar desde el que las llegó a plantear. Para sostener esta hipótesis, nos basamos en el hecho de que él mismo sostuvo que no había investigación suficiente en el campo de los trastornos narcisistas (esquizofrenia) y que un avance en ese sentido llevaría a reformular la teoría o a precisarla¹⁹⁶. Es en este sentido que concebimos las aportaciones a la teoría del

195 En cuanto a la diferencia en las concepciones de autonomía (entre concepciones educativas) sólo basta decir que no es lo mismo el control obligatorio que la renuncia que nace de una necesidad interior. Desde un punto de vista conductual daría igual saber porque actúa un individuo, lo fundamental estaría en conseguir que el individuo muestre signos de socialidad, en ese sentido creemos que las concepciones que no hacen esa distinción corren el riesgo de legitimar una aproximación conductista (positivista).

196 Strachey señala en una nota al pie un fragmento de la carta que Freud enviara al doctor Eduardo Weiss, donde se lee lo siguiente: «Su pregunta referente a lo que yo digo en "Introducción del narcisismo", acerca de si existen neurosis en que el complejo de castración no desempeña papel alguno, me deja perplejo. Yo no sé en qué pensaba yo en esa época, hoy no sabría indicar neurosis alguna en que no se encontrara este complejo, y por cierto no escribiría así esa oración» en: "Introducción del narcisismo" pág. 90. Este fragmento se nos

narcisismo de los autores revisados. Creemos, y esto está sujeto todavía a una fundamentación mayor —aunque por ahora tengamos cierto grado de seguridad en ello—, que esas aportaciones señalan el papel trascendental del narcisismo en el niño y del uso que se ha hecho de la satisfacción narcisista por las prácticas educativas y la sociedad. El uso de esa satisfacción narcisista ha devenido en control y sometimiento social, pero lo que más nos interesa aquí es el deterioro del individuo con trastornos narcisistas, lo cual es materia de la psicología y el psicoanálisis.

Hasta ahora hemos llegado a la comprensión de la siguiente conclusión, señalada por A.S. Neill: es tan poco lo que puede hacerse por vía de la cura que "la solución para la humanidad está en la educación apropiada de los jóvenes, no en curar a los neuróticos". Esta idea lleva implícita la creencia en la prevención de la patología vía la educación, y esto es posible, si consideramos que la neurosis, como los trastornos narcisistas de toda índole, corresponde a un mayor grado de manifestación del trastorno psíquico. Si bien la vida social implica un grado de sometimiento voluntario para vivir en sociedad (múltiples intereses y similares) y ello puede hacer permanecer un cierto grado de frustraciones, creemos que ello no constituye en sí un trastorno patológico. En otras palabras, tenemos la idea de que un grado mínimo de neurosis no debe ser considerado como neurosis misma, o más específicamente como patología. Esto necesariamente nos conduce al debate sobre "lo sano" y "lo enfermo", lo "normal" y lo "patológico", pero esto es materia de otros análisis, aquí señalamos solamente que la educación puede, evitando la exigencia excesiva (lo cual fue sugerencia de Freud), evitar el desarrollo de trastornos mayores y en ese sentido es que tomamos el sentido del término profiláctico. El saber que es imposible someter a las pulsiones nos conduce a evitar conseguirlo a toda costa con el único éxito de lo patológico y a ello queremos atribuirle el calificativo de prevención. Cuando Freud dice que la educación repite en el hombre particular la historia que ha conducido a la humanidad desde la animalidad hasta la civilización, en un sentido tiene razón, no hace otra cosa que describir un "modelo educativo" que se ha generalizado en el mundo entero a lo largo del tiempo, pero tampoco hay que desdeñar una explicación social e histórica de los problemas que aquejan a la humanidad. Una buena parte de lo que conocemos como educación escolar no tiene otro objetivo que garantizar la preparación para el trabajo y el control social. Las investigaciones de Rockwell, Rist, Jakson y Foucault, nos informaron de tal tendencia de la educación. El uso de turnos, la presencia de la barda, la disciplina y las exigencias sobre atributos como la puntualidad y la obediencia no son explicables únicamente desde la psicología. La sociología crítica, la teoría de las ideologías, la teoría materialista y otras, nos permiten descubrir otras tendencias que sin duda responden más a luchas de poder que a motivos de orden psicológico, en ese sentido no se juega solamente la adaptación individual y biológica, sino la permanencia de los privilegios sociales, y, en ese sentido, el destino de la humanidad está permeado por las luchas de poder entre diferentes culturas, entre clases y entre individuos.

En una ocasión, una madre escéptica hacia Summerhill, le preguntó a Neill si no se daba cuenta del daño que se le hace a un niño al educarlo en el respeto y la libertad, pues en la sociedad encontrará experiencias opuestas, entonces Neill contestó que él esperaba que esos niños iniciaran la abolición del "azacanamiento de la vida". Nosotros creemos que ciertamente el niño educado con respeto y libertad se enfrentará a situaciones humillantes, a la prepotencia y la hipocresía, pero también creemos que esos niños se repondrán fácilmente de dichos ataques destructivos; como dijo Ginnot "Un niño con una autoimagen fuerte se recupera rápidamente de cualquier crítica destructiva". Según refiere Millot, para Freud desde ningún punto de vista es deseable formar niños revolucionarios, nosotros creemos que la abolición a la que se refiere Neill bien vale la pena considerarla como finalidad educativa. Desde el mismo punto de vista en que se considera a la genitalidad como una tendencia que debe garantizar la educación para asegurar la conservación biológica, lo cual no garantizaría la perversión excesiva, bien vale la pena considerar la abolición del afanamiento de la vida, la cultura del derroche, la pérdida de la dignidad y el orgullo, la línea de ensamble y la automatización de las relaciones humanas, la falta de respeto por la naturaleza y el uso indiscriminado de la tecnología. Hay que considerar que la sociedad no es homogénea y presenta tendencias ambivalentes que se contradicen y se enfrentan, en ese entramado de luchas el educador tiene un deber ético: decidir sobre que tipo de hombre pretende formar, un ente adaptado a las humillantes y la prepotencia, capaz de pasar de largo ante su propio dolor, o, en su caso y a riesgo de mostrarle un mundo color real

muestra otra faceta de Freud, un pensador que reconoce sus errores teóricos y que no repara en reformular aquello que la realidad le fuerza a reconocer aún a pesar de su propia crítica. En su 26ª conferencia titulada "La teoría de la libido y el narcisismo (1917)" Freud señala que el campo de las esquizofrenias es un campo que no ha sido suficientemente estudiado por el psicoanálisis y en ese sentido un estudio amplio podría contribuir a otro desarrollo teórico y a otra concepción de la neurosis.

formarlo en el sentido de un hombre con una autoimagen fuerte, capaz de vivir el duelo ante sus ragedias, de vivir su propia alegría y su aceptación como tal. capaz de vivir su dicha y responder a la humillación. Este punto de vista no queda exento en el debate sobre lo educativo, son las relaciones sociales las que determinan gran parte del encargo social a la educación, ninguna ciencia pedagógica o psicológica puede evadirlo.

Volviendo al punto de vista psicológico, Freud nos enseñó que las pulsiones sexuales tienen su soporte en las pulsiones de conservación, esto sucede durante la primera infancia y posteriormente se independizan. Esta consideración nos lleva a reconocer que Miller tiene razón cuando asegura que una necesidad narcisista de amor es más intensa e importante que la necesidad de satisfacción sexual en un niño. Nosotros creemos que un trastorno ocurrido durante dicha etapa puede cambiar las condiciones de apuntalamiento de unas sobre otras, debe trastornar la relación natural y construir la posibilidad de distorsión y patología. En esta idea hemos pasado por alto nuestra definición de amor, que sin duda rebasa lo meramente sexual y lo apunta más en la satisfacción de los cuidados en un sentido global, creemos que para el niño el mundo se aparece en forma total y no puede existir de otra manera, él y el mundo son uno sólo, su madre es función de su narcisismo y los cuidados del mundo son percibidos en forma única e integrada. Estos son los argumentos que nos permiten sostener la percepción del amor en un sentido distinto al sexual. Desde luego que queda incluido la ternura, la satisfacción crónica y la satisfacción de todo tipo de necesidad, de abrigo, de hambre, de sed, etc. Este amor se expresa al principio en lo que Winnicott denomina cargar al bebé y tomarlo entre los brazos, pero al igual que lo señala Miller, ese amor está expresado en la tolerancia del narcisismo infantil, que satisface la necesidad de reflejo del niño, la necesidad de respeto y de ser tomado en serio por su funciones exteriores, esto le permite una continuidad existencial necesaria para adquirir una percepción de sus potencialidades. Cuando como educadores nos sorprendemos de que un niño no haya desarrollado facultades intelectuales o esté impedido para desarrollar múltiples actividades, no pensamos que dichas potencialidades pudieron estar impedidas desde la negación y atrofia que sufrió el narcisismo del niño. Estas ideas, algunas de las cuales corresponden a desarrollos teóricos de autores que han observado cuidadosamente el desarrollo infantil, deben ser puestas a prueba una y otra vez, llevan en sí un profundo deseo de que el niño sea el centro de interés, que no sea visto únicamente como objeto de la pedagogía o la psicología, que sea visto en su invalidez, en su imposibilidad y su maleabilidad, sólo considerando la ventaja del adulto sobre él entonces cuidaremos nuestros actos como adultos. La ventaja del adulto sobre el niño debiera poner mayor límite a la acción educativa que a la modalidad infantil, pero ello parece no ser la tendencia, es por ello que las investigaciones que continúen en ese sentido nos darán luz respecto de la solidez de nuestras ideas o su carácter endeble. Por ahora las presentamos como aproximaciones que merecen no ser tomadas a la ligera.

En Summerhill el único mandamiento era estar siempre del lado del niño, mientras que Ginnot afirmó que se deben aceptar todos los sentimientos del niño por más exagerados que nos parezcan pues así es como siente y se debe aceptar su apreciación. Miller por su parte cuestiona las prácticas educativas diciendo que no han hecho otra cosa que ponerse del lado de la pedagogía que no es otro punto de vista que el del adulto, "el niño sólo es objeto de la pedagogía"¹⁹⁷. Es evidente que gran parte de las concepciones que hemos revisado sobre lo educativo están del lado del adulto, por tanto no pueden sino ofrecer primacía del aprendizaje sobre el desarrollo. Las implicaciones para la vida escolar son evidentes, pues se hace énfasis en la adquisición de contenidos más que en la adquisición de procesos, se hace énfasis en la exigencia y la coacción más que en el respeto por los procesos y el descubrimiento activo, más en la obediencia que en la creación de soluciones o el desacuerdo constructor de la conciencia sana. De las psicologías revisadas en este trabajo es la perspectiva de Piaget la que más se alía al punto de vista del niño.

Si seguimos describiendo lo que la educación ha venido haciendo y por lo cual muchos autores definen lo educativo, debemos señalar otro aspecto que es necesario destacar:

"Uno de los dogmas evidentes de nuestra educación consiste en coartar desde un principio las raíces vivas y tratar luego de sustituir su función natural recurriendo a métodos artificiales. Así, por ejemplo, se limita la curiosidad del niño ("hay preguntas que no se hacen"), y, más tarde, cuando ya carece del impulso natural para aprender, se le ofrecen clases de recuperación no bien tiene dificultades en la escuela"¹⁹⁸.

197 Miller, A. "El saber proscrito" Ed. Tusquets. Barcelona, 1992

197 Miller, A., "El drama del niño dotado" p. 87

En nuestra investigación encontramos que hay posturas psicológicas que van en ese mismo sentido, se consideran prácticas tendientes a restaurar allí donde la educación ha fracasado, allí donde se ha generado neurosis. Desde luego que es importante que exista una práctica psicológica que tienda a ayudar a un individuo en problemas, sólo que nos parece totalmente impráctico el camino que se ha venido siguiendo. En este sentido no discutiremos si es verdad que el hombre tiene vocación para el fracaso, o para la neurosis, en todo caso aceptaremos que gran parte de lo que hoy es la cultura depende efectivamente del afanamiento de la vida y del sojuzgamiento de pulsiones (sexuales y no sexuales). Aquí iremos más lejos que Miller todavía, plantearemos una consideración que podrá ser cuestionada y refutada desde diferentes ángulos, eso no importa, queremos dejar enfatizada una concepción distinta: ¿necesitamos acaso de dicha cultura que se alimenta de tal afanamiento de la vida, el hombre requiere de tales realizaciones, necesitamos tal progreso y tal cultura de derroche y de tendencia necrofila?. Esta idea no ha sido bien socorrida y queremos dejarlo en claro, pero nos sirve para permitirnos plantearnos nuevos enfoques. ¿Existe verdaderamente la necesidad de ese modo de vivir, tan poco vivificante?, Miller nos señala esta tragedia de la vida en aquellos individuos dotados:

"En el fondo, la persona sana es envidiada porque no tiene que esforzarse constantemente por merecer admiración, porque no necesita hacer nada para producir tal o cual efecto, sino que con toda tranquilidad, puede permitirse ser un "termino medio" ¹⁹⁹.

Este término medio no se refiere en forma alguna a ninguna connotación social, sino que se comprende en el sentido de su contrario que es la necesidad compulsiva de sobresalir, como una forma de acumulación de atributos y cualidades que le permiten ser admirado y ganar el sustituto del amor que le ha faltado. Mucho de lo que el individuo hace lo hace para ganarse la aceptación y la admiración, para obtener el amor no obtenido durante las relaciones objetales primarias. Cuando un niño llega a la escuela éste ya ha aprendido a renunciar a sus sentimientos más espontáneos, ya ha aprendido a apreciar su falso Yo ²⁰⁰ y a despreciar a su verdadero y auténtico caudal de emociones y sentimientos. Cuando, como Freud lo advierte, la educación se excede en las exigencias puestas al niño, aparece la patología. Lo doloroso de esa historia se precipita hacia las relaciones sociales del adulto, sobre todo del que tiene la responsabilidad de ser padre. "El trauma de la infancia se repite: sigue siendo el niño admirado por la madre, pero a la vez intuye que así como sus atributos son admirados, él no es amado como la persona que realmente es en todo momento" ²⁰¹, busca el cariño y respeto en sus propios hijos, y con ello hereda su trastorno narcisista a las siguientes generaciones. El maestro padece lo mismo que padecen los padres porque sus necesidades narcisistas no satisfechas se agitarán para exigir ser atendidas mediante un mecanismo inconsciente en el cual el niño es el benefactor y sustituto del respeto y admiración que necesitó y que no ha alcanzado por vías reales y no substitutivas. Es por esta razón que se justifica que exista una práctica tendiente a restaurar los efectos nocivos de la educación, en este sentido se hace importante un análisis personal de padres y educadores, sobre todo bajo la luz de los nuevos descubrimientos sobre los trastornos narcisistas.

Idealización e identificación: Pero que decir de la tragedia que se repite día con día al ver el desprecio con que son educados los hijos y los alumnos en las escuelas. El desprecio por los sentimientos auténticos es pan de cada día, la humillación es una de sus formas máspreciadas y toleradas, donde el niño es un ser impotente ante el abuso de autoridad de sus padres. Esto está totalmente tolerado socialmente, antes a los maestros se les permitía el uso de la violencia física (de los padres no se diga, se escucha con frecuencia como defensa; "ni hablar cada quien educa a sus hijos como quiere"), a menos que se llegue a extremos intolerables), ahora se da en forma verdaderamente sutil. Baste observar las clases en que se le dice al niño "no puedes salir al baño porque debes respetar la disciplina, debes aprender a aguantarte e ir a la hora que te toca", cuando al niño le toca mucho antes que al deseo del maestro y además necesita ser respetado antes que respetar la disciplina. En muchas ocasiones un niño que se orina en el salón de clases lo hace después de haberse resistido por un período prolongado, lo que prueba su capacidad para el control. Pero la realidad es que el maestro no repara en un análisis objetivo de las circunstancias sino que exige un control obligatorio como meta de la educación que prescribe. O aquello que nos informa Miller sobre un paciente que decía que era necesario educar a su hijo a golpes porque era la única forma de hacerse respetar (allí se aprecia

199 Ibid p.53

200 Según Winnicott la cortesía y los buenos modales (el falso yo) son necesarios para la socialidad, nosotros insistimos en que la cortesía y la amabilidad deben ser resultado de una necesidad interior y una aceptación que refleje al otro vía el conocimiento de sí.

201 Ibid. p 52

facilmente la necesidad narcisista). Cuando se exige al niño un respeto de tal magnitud, lo que observamos es una especie de contratrtransferencia del maestro, es decir, de sentimientos de impotencia ante sus propios introyectos (sus padres) que bien pueden estar representados en la exigencia del niño. El padre o el maestro se transforman y se encolerizan cuando un niño no ejecuta las órdenes o disposiciones de ellos tal como si un brazo no respondiera a nuestra voluntad (narcisistamente), lo que no están consiguiendo es el respeto y la omnipotencia narcisista, luego entonces se pone en juego su seguridad, como no hay un respeto introyectado en lugar del sustituto del respeto original, no puede mantener la seguridad real del individuo y exige ser respetado a toda costa, casi autoritariamente. Esto no debiera suceder de no haber vivido en un ambiente igualmente humillante, de haber vivido sus propios sentimientos, de conocerse a sí mismo y de aceptarse tal como se es. El maestro o el padre son incapaces de reconocer en la conducta del niño su propia historia, no pueden reconocer (sobre todo los maestros) que dichas manifestaciones infantiles pueden ser transferenciales y son incapaces de tolerar una catexis narcisista, y de ponerse en el lugar de la transferencia y vivirla, se enganchan fácilmente y contratrtransferen su propia problemática sentimental con los niños. Cuando la imagen de estos educadores se ve mermada, lo que sucede es que ha sido tocado el narcisismo secundario del adulto, el falso Yo en el que se sustenta la seguridad, pero a la vez se revuelve la necesidad infantil que exige ser respetada, pero gana el introyecto idealizado sometiendo a sus sentimientos y se gana con ello un respeto sustituto que consigue del niño. En estos casos es posible hallar un fenómeno de idealización de la figura objetual y los adultos que tuvieron una madre no disponible y extremadamente necesitada narcisistamente idealizarán a su madre como una figura noble de buen corazón que los educó como era necesario. Recuerdo que en una ocasión a un representante sindical quien expuso, en una participación de un seminario en que tocábamos aspectos sobre la epistemología genética de Piaget, que la educación que habíamos recibido en la normal "había sido la necesaria de esa época, fue la que necesitábamos y la que se nos dio". Se puede ver la idealización tremenda de una educación extremadamente tradicional (el maestro estaba próximo a jubilarse) en la que se les exigía a los alumnos el uniforme (sobre todo a las mujeres), en forma verdaderamente rígida, la organización escolar lo reflejaba en la presencia de prefectos por piso, en lo didáctico había poca referencia a la investigación, algunos maestros todavía hacían dictados y esos materiales constituían el conocimiento de estudio para la comprensión de la teoría y la evaluación de exámenes. Debo reseñar también la idealización marcada (de la madre) en los dos cónyuges de un matrimonio que estuve atendiendo, en ambos casos habían tenido madres extremadamente moralistas y rígidas, cuando fallecieron, cada una en su momento, estas personas se deprimieron tanto que tardaron mucho tiempo en reponerse. La mujer decía, unos días antes de la muerte de su madre, que ella le había impedido su realización, que por ella su infancia había sido desperdiciada, la primera semana que nos vimos después del fallecimiento de su madre, esta mujer me decía que ahora se daba cuenta de lo buena y santa que había sido con ella. Posteriormente hablaban cada uno de su madre como la madre más buena y más santa que había en el mundo, era obvio que la parte rígida que tanto les hizo sufrir había desaparecido de su conciencia desplazándose y convirtiéndose en la madre idealizada buena y santa.

Cualquiera que se resista a encontrar en los descubrimientos sobre el narcisismo, una luz sobre el desarrollo infantil y sobre todo un elemento para la reformulación de las prácticas educativas, se alía con las fuerzas que reprimieron sus propios sentimientos y pulsiones más elementales que debieron constituir la conciencia de su verdadero Yo. Después de revisar a Miller nos crece el optimismo sobre lo que puede aportar la teoría del narcisismo en la escuela, porque nadie que se haya reflejado en la realidad descrita tan claramente en su libro "El drama del niño dotado" podrá menospreciar el valor de una educación familiar tolerante y que acepte la catexis narcisista del pequeño. Sus estudios son válidos no sólo a seres dotados, sino a todos los que hayan perdido una parte de su verdadero Yo. Su libro nada tiene que ver con Neill, pero al leer sus escritos tenemos la posibilidad de comprender más ampliamente lo que sucedió en Summerhill, en cuyo caso el respeto por el niño era la máxima del método educativo allí empleado. En dicha escuela el niño no hacía lo que quería, dice Neill, sólo lo que no se contraponía a la libertad de los demás, es decir, al niño se le respeta y se le permite manifestar sus sentimientos de pereza, odio, alegría ante su cuerpo, coraje, rabia, rabieta, terquedad y otros, porque ello es natural en todos los niños, pero sus límites comienzan donde se halla la libertad y el respeto por los demás. Neill siempre habló de educar para la dicha y no para obligar al niño a hacer lo que no quiere, aún fuera a título de su propio bien. Tanto Miller como Neill y así mismo Piaget, se pronuncian en contra del control obligatorio y sostienen su creencia en un control asumido y racional (contrario al afanamiento de la vida). Lo que se observa de Summerhill es precisamente el respeto y la tolerancia para que el niño, a partir de la necesidad de pertenecer a un grupo, pueda participar responsablemente y ello sólo se consigue si esa responsabilidad se basa en el conocimiento de sí mismo, es

decir, desde el interior, porque así se conoce la necesidad del otro es un proceso subjetivo-objetivo. El otro sólo es respetado porque se conoce la realidad de los propios sentimientos, es decir, se reconoce la realidad objetiva tal cual del propio "yo" y por tanto se está en posibilidades de reconocer el sentimiento del otro. Sólo cuando el individuo "convierte a su persona en el sustituto de la realidad", como dice Fromm, se pierde la objetividad y el punto de vista de los demás, esto sólo sucede cuando ha llegado a una deformación de la realidad y en el narcisista existe una deformación de su propia personalidad pues la ha engrandecido para sustituir la falta de respeto por sus sentimientos auténticos. Cuando no se está permitido el acceso a los sentimientos propios, es evidente la deformación y el daño para la propia objetividad.

No podemos dejar de referirnos al ataque al que la sexualidad ha sido sometida durante el desarrollo de las diversas sociedades, no obstante no podemos dar aún una respuesta satisfactoria para ello, lo que sin duda nos lleva a plantear como provisionales algunas de las elucidaciones que hemos desarrollado a partir de la revisión teórica. Si, como señala Freud, la angustia tiene origen en alguna parte de lo que se conoce como sexualidad y ella [la angustia] es una de las principales fuerzas impulsoras de la represión (como mecanismo del yo que se defiende de las sensaciones de displacer), debemos señalar que a la influencia del exterior se le debe gran parte de dicha elaboración. Recordemos que las pulsiones son para Freud <decañtaciones de la acción de estímulos exteriores que en el curso de la filogénesis actuaron sobre la sustancia viva modificándola>, y no tenemos razones para suponer que sea de otra manera pues el individuo biológico se ha desarrollado merced a un proceso de adaptación fisiológica que es para la conciencia desconocido, pero sí el cuerpo posee su propio conocimiento genético debido al cual actúa "instintivamente", tenemos razón para suponer que este saber también es corroborado por la influencia de la realidad exterior. De ser como lo hemos planteado el individuo se estaría defendiendo de la influencia de las exigencias exteriores capaces de provocar sensaciones de displacer, estaríamos coincidiendo con los autores a que se refieren Laplanche y Pontalis, en el sentido de considerar que "la pulsión sólo sería ansiógena en la medida en que ofrece el riesgo de suscitar un peligro real"²⁰². Recordemos también que la represión sólo se produce cuando se da la siguiente condición: que el motivo de displacer cobre un poder mayor que que el placer de la satisfacción>, de otra manera toda satisfacción pulsional debe ser considerada placentera <en sí misma>, aunque <inconciliable con otras exigencias> (La Represión, 1915, pág. 142). La señal de angustia previene contra los afectos al individuo que se enfrenta a exigencias inconciliables con la satisfacción pulsional. Pero el problema de las pulsiones es más un problema biológico que psicológico²⁰³, lo que nos conduce a buscar una explicación evolucionista sobre el papel de la sexualidad en el ser humano. A esta idea nos asiste el argumento de que las pulsiones sexuales descansan en su origen en las pulsiones de conservación y de hecho, por lo biológico, responde en una parte a la reproducción de la especie. Es aquí donde se nos hace imprescindible retomar algunas ideas de Mahler, Kohut, Miller y Winnicott, sobre todo en sus consideraciones sobre el papel evolucionista del narcisismo de la primera infancia, sobre la necesidad del niño de ser refejado por su madre, la necesidad de ser tomado en serio y respetado hasta en su más mínima modalidad, lo cual lleva al niño a adquirir la percepción de "continuidad existencial" y a la seguridad interior de un yo sano. Antes de pasar de largo lo que veníamos planteando debemos señalar que creemos que efectivamente a la sexualidad le puede corresponder un componente productor de angustia de orden biológico, sólo que por ahora estamos convencidos de que dicha angustia tiene su origen en la influencia del exterior y que se reproduce fácilmente en la historia psíquica del individuo desde el momento de relación con las exigencias de la educación, pero creemos profundamente que dicho componente puede ser desarrollado en diferentes direcciones por la influencia de los cuidados y el amor que el exterior le puede conferir o inhibir. Para la comprensión de esto quizá sea útil la distinción que hace Fromm de temperamento y carácter, en cuanto a que el temperamento correspondería a "las cualidades psíquicas heredadas" mientras que el carácter a las "cualidades psíquicas adquiridas"²⁰⁴, en ese sentido la propuesta frommiana se distingue de la propuesta freudiana en que <no se considera como base fundamental del carácter a los varios tipos de organización de la libido, sino a los modos específicos de relación de la persona con el mundo>²⁰⁵. Para Fromm el sistema caracterológico es el <sustituto humano del aparato instintivo del animal>, mientras que para Freud son las pulsiones las responsables del desarrollo del estado actual del sistema nervioso. En Freud encontramos una curiosa mezcla entre la influencia de estímulos exteriores y su enclave en lo biológico (como decañtaciones),

202 Laplanche y Pontalis, pág. 51

203 Lo cual fué señalado por Freud en su Introducción del narcisismo, pág. 76 Creemos que la pulsión se refiere a peculiaridades psíquicas y biológicas heredadas en el curso de la filogénesis.

204 Fromm, E. Elica y psicoanálisis. Ed. FCE., México, 1980, pág. 64

205 Ibid. pág. 71

más cargado hacia este último sentido²⁰⁶. Nosotros creemos que no podemos dar primacía a uno de los componentes sobre el otro, y que la influencia exterior es efectivamente determinante de la dirección que tome el desarrollo de un individuo, pero que no puede ir más allá de lo que lo biológico tiene por adecuado a los fines de supervivencia so riesgo de provocar trastornos psíquicos producto de las fuerzas que se contraponen en el individuo. En ese sentido estamos convencidos que el narcisismo de la primera infancia debe ser tolerado y vivido por los padres, los cuales de aceptar la catexis narcisista del pequeño, garantizan con ello el desarrollo psíquico normal en continuidad con lo biológico, de lo cual dependen las posibilidades de un desarrollo social adecuado; por adecuado hemos entendido un desarrollo de seguridad interior, de una autoimagen fuerte y de una voluntad espontánea para el trabajo de grupo, lo cual creemos que queda imposibilitado cuando se tienen trastornos narcisistas derivados de una endeble catexis narcisista de los padres²⁰⁷. Ahora consideremos que Millot se preguntaba como era posible que la sexualidad, en la época y sociedad victoriana de Freud, fuera objeto de tan cruel ataque al grado de prohibir cualquier representación o pensamiento relacionado con ella. Es muy fácil a la luz de la teoría de los trastornos narcisistas, en particular en las informaciones de Miller, descubrir que en ello se velan los sentimientos del falso Yo que evitan a toda costa dejar salir los sentimientos auténticos del verdadero Yo. Cómo no se habrían de espantar ante sí mismos -a quienes dirige el cuestionamiento-, si antes no se conocieron y mucho menos aceptaron la realidad de esos sentimientos intensos de la primera infancia. La sexualidad, en ese sentido, se convierte en el fantasma de sí mismo y en la aceptación de su manifestación subyace el temor a la pérdida de objeto. Cuando la madre en lugar de ocupar el lugar de la catexis demanda al niño satisfacer sus propias demandas narcisistas, de ello surge la adaptación o negación de los sentimientos en aras de la conservación del objeto que para el niño es vital. Pero la sexualidad tal como se le conoce es relativamente tolerada en los primeros meses o el primer año de vida, su cenra pasa de la indiferencia ante las manifestaciones infantiles hasta el desprecio por cualquier referencia a ella, sea por acto o palabra. Desde la perspectiva de los autores señalados, se obtura primero al desarrollo narcisista y posteriormente a la sexualidad propiamente dicha, esto es perfectamente compatible con la idea de que las pulsiones sexuales se apuntalan al inicio de la vida en las pulsiones de conservación. El desprecio por la sexualidad puede tener su origen en la falta de un desarrollo narcisista temprano, desde la fase simbiótica, hasta el desarrollo edípico. La angustia y el temor ante los propios sentimientos, en este caso ante lo que la sexualidad provoca, siguen siendo resultado, al menos en una buena parte, de la educación, es decir, de la relación primaria que la madre ha establecido con su hijo, relación en que el hijo reniega de sus sentimientos ("yo te quiero mamita", "ya me voy a portar bien", "no me digas eso") para retener el afecto materno. El desprecio por la sexualidad, podemos entenderlo si consideramos otro tipo de expresiones del desprecio, como cuando el hombre que ha idealizado a su madre no puede respetar a las mujeres con quienes se relaciona, o en la envidia hacia las personas que pueden expresarse libremente y mostrarse tal cual son y que han superado el miedo a la pérdida objetal reconociendo la pérdida irreparable (duelo) o reconociendo la necesidad de la separación. Como dice Miller "El desprecio es el arma del débil y la capa protectora contra ciertos sentimientos propios que resultan desagradables. Y en la base de todo desprecio, de cualquier discriminación, se encuentra el *ejercicio del poder* -más o menos consciente, incontrolado, oculto y tolerado por la sociedad (excepto en casos de homicidio o malos tratos corporales serios)- *del adulto sobre el niño*"²⁰⁸. Creemos que los fantasmas clásicos en psicoanálisis freudiano, como son "la escena originaria", "la castración" o el edipo mismo, no son los únicos fantasmas a los que se enfrenta el niño, por el contrario, ellos representan solo algunos de los obstáculos por superar, pero en la relación con los otros se generan mandatos y se acuñan fantasmas a partir de los cuales el niño construye su propia historia singular. Cada religión construye su propia interpretación con respecto a la sexualidad, de allí que encontremos diferencias entre la indiferencia y el pudor cristiano hasta la reivindicación de la sexualidad en el budismo zen o en diferentes prácticas indúes. No obstante rige y es hegemónico el desprecio por la sexualidad en la gran mayoría de las religiones occidentales y medio orientales, y en ellas y en su relación con la forma como está estructurada las sociedades, debiera buscarse el origen del temor y el desprecio por la sexualidad, quizá hallemos que en ello se generaliza un desprecio no

206 Es por ello que consideramos que las pulsiones en el hombre son lo más cercano a lo instintivo en el animal. Ver comentario de nota al pie Nº 77 en este mismo trabajo.

207 Winnicott habla de un "sostenimiento (holding)" inadecuado por parte de la madre. "La tarea de la madre es brindar un soporte adecuado para que las condiciones innatas logren un óptimo desarrollo...En la medida que estos cuidados son provistos adecuadamente para lo cual, como indica Winnicott, es necesario sentir amor, el niño logrará integrar tanto los estímulos como la representación de sí mismo y de los demás y adquirir un yo sano...el sostenimiento realizado por la madre es el factor que decide el paso del estado de no integración, que caracteriza al recién nacido, al de posterior integración" Bleichmar, Op. cit. pág. 264, 265.

208 Miller, *Ibid.*, p. 81

sólo por la sexualidad sino también y fundamentalmente de todo lo que implique un roce con lo más profundo del hombre; sus sentimientos.

El problema de un tipo de educación basado en la exigencia y el control obligatorio, es que la relación madre-hijo, tan necesaria para la sobrevivencia, dejó estructurada en la memoria muchos introyectos o representaciones que permanecen actuando de forma inconsciente. Esos introyectos son los que actúan en casos de emergencia, en esos momentos no se actúa con teoría o consejos, o con intelectualizaciones, actúan los aprendizajes significativos que actúan casi automáticamente. Un niño que vivió en un ambiente hostil y poco disponible para su desarrollo narcisista temprano habrá internalizado una forma de reaccionar ante las relaciones con el mundo, aprenderá a adaptarse y negar sus emociones, por ejemplo: un individuo así puede educar a sus hijos en dos sentidos, o educa a su hijo, cuando éste exija energicamente la satisfacción del hambre, a partir de lo que sus sentimientos no resueltos le dicten y en ese sentido actúa por identificación con el débil (el niño) lo cual no es garantía de un éxito educativo porque la ambivalencia permea su relación con el niño pero es un paso decisivo hacia la libertad, o segundo, no puede permitirse estar disponible a la satisfacción y atención de sus propios hijos, es decir, con un sentimiento de impotencia se dirige a él para intentar compensar sus propias carencias mediante el respeto que le exige a su propio hijo y, para reducir la angustia actúa como fue educado, porque no puede permitirse un enfrentamiento suya propia emocionalidad, así que intenta aplacar los sentimientos de sus propios hijos, con ello vuelve a reprimir sus emociones y por eso no puede haber sustituto auténtico alguno, el respeto que le profieren sus hijos sólo es paliativo y le permite sobrevivir mientras ellos se sometan a sus designios, es el caso de los padres que se derrumban ante el no sometimiento de sus propios hijos sin ver en ello un signo de autonomía, independencia y búsqueda de seguridad interior. De esa manera sus introyectos le dictan ordenes o formas de relación ante una situación apremiante, en ese caso no hay tiempo para pensar, el sentimiento se apodera del padre y lo conduce a tomar determinaciones rápidas o reprime y hace lo mismo en forma automática. Si a ello se le agrega la presencia de extraños ante los cuales haya que mantener una imagen de gente respetable, el niño tendrá que enfrentarse al mundo bajo la cara de la hipocresía y la superficialidad. Una paciente me dijo una vez que creía actuar como su madre lo hacía, pero que sentía que no debía actuar así porque a ella le dolió mucho ser educada así. Por mucho que intelectualice, sus introyectos y sus conflictos no resueltos actúan en forma inmediata e inconsciente, eso es lo único con lo que se cuenta, en ese sentido es importante un proceso terapéutico que le lleve a la superficie (conciencia), pero sobre todo si el analista se constituye, transferencialmente, como una figura empática que le posibilite el despertar de sus emociones y el espejo de ellas, sólo de esa forma se consigue una "restitución de carencia"²⁰⁹, creemos que el "tener vivenciado" no se produce solamente vía la recuperación de las huellas mnémicas, eso sólo sirve para vivir el duelo y aceptar la realidad de nuestro propio fardo emocional, lo verdaderamente terapéutico está en esa "restitución de carencia". Cuando Aichhorn conseguía la recuperación de un adolescente ello pudo deberse al papel restitutivo de su propia disponibilidad para con los jóvenes, de hecho mucha gente no ha necesitado terapia alguna y le ha bastado encontrarse alguien que supla esa carencia, es decir, se ha cumplido la "restitución de carencia". Para Alice Miller lo terapéutico está en hallar un "testigo" que le posibilite vivir los sentimientos, ello, es verdad, es fundamental, pero lo que realmente consigue un testigo es permitir la vivencia del duelo y la apertura o levantamiento de la represión, ello tampoco es suficiente, falta el elemento humano capaz de proporcionar reflejo, capaz de vivir la transferencia (devolución de la catexis narcisista), capaz de ser el sostenimiento faltante, falta un elemento real. A nuestro juicio el analista no debe pretender constituirse en representación sustituta, ello puede convertir el análisis en un espacio para el nuevo y refinado sometimiento del paciente, éste no tarda en darse cuenta de la falsedad del analista y con ello se hunde en su propio convencimiento de lo imposible, corrobora su tragedia y desiste de andar. Solo volviendo a vivir una relación humana necesaria es posible aspirar a un control no obligatorio, sólo así el individuo puede conocer a los demás, sólo con su nueva seguridad puede enfrentarse al mundo y comprender la impotencia del otro, porque sólo así es capaz de dejar pasar como agua las dagas de la hipocresía y la prepotencia, porque su seguridad es espontánea está dada por el encuentro con un ser humano que le permitió la continuidad existencial. Un adulto así fué un niño educado así, un adulto que recibió "restitución carencial" no olvida su tragedia pero puede vivir con ella y luchar con más seguridad y convicción. Si un padre fue educado en un ambiente empático y con respeto,

²⁰⁹ Debo proponer que este concepto, como aportación original al campo de la psicoterapia, creo que corresponde a un componente que debe ser abordado en la investigación que día a día realiza el psicólogo clínico. No es nuevo que muchos teóricos hayan precisado de la catexis o de la asociación libre y el levantamiento de represión para explicar sus logros terapéuticos, en el caso de Alice Miller encontramos el concepto de "testigo" en ese mismo sentido, pero nos inclinamos a creer que no es la vivencia de la emoción o la conciencia de ella lo que produce un resultado terapéutico, sino la relación misma que se establece con otro ser humano que posibilita dicho encuentro con el mundo interior. Como este aspecto de la explicación sobre los logros terapéuticos no ha sido abordado profundamente, propongo este concepto para su investigación y teorización.

seguramente no necesitará proceso analítico o de tomar cursos para padres²¹⁰, porque sus introyectos le serán suficientemente útiles para comprender lo que pasa en sus hijos, primero porque conoce sus propios sentimientos y los maneja adecuadamente pues no se ve atrapado por angustias e impotencias, y puede permitir la catexis narcisista que demandan sus niños pequeños, ya que no busca respeto ni admiración sustitutos y no se alarma por lo que pasa con el pequeño.

Muchos trastornos narcisistas podrán superarse con la ayuda de un psicoanálisis, al permitir la compulsión a la repetición con miras a la solución del conflicto, porque en la compulsión a la repetición el paciente provoca sentimientos particulares en el analista para, con ello, contarle la historia de su propia infancia, para repetir en el terapeuta la forma como fue enfrentada su manifestación pulsional, con la ilusión de resolver un conflicto o lo que es lo mismo para obtener respeto y disponibilidad por parte del analista, pero esto sólo será posible si el mismo analista ha superado sus afecciones narcisistas, si permite -sin riesgo de engancharse sentimentalmente con la indignación que le sugiere el comportamiento compulsivo del analizado- la transferencia y coadyuva a crear un espacio para la escenificación²¹¹ de los conflictos ocultos tras la máscara del falso Yo del analizado. He visto muchos niños haciendo pataletas, en la calle, en la escuela, alumnos míos y otros, sugiriéndole a su madre el respeto que necesita. El objeto demandado casi siempre tiene poca importancia frente a la necesidad de ser tomado en serio; no burlado. El niño impotente pretende la repetición de la escena con la ilusión de obtener otro trato, es decir, se dirige a la modalidad de la madre esperando un cambio positivo en la aceptación de la catexis. Cuando en el campo clínico, el terapeuta no interfiere en la constitución del verdadero "Yo" del analizado, permitiendo todo tipo de sentimientos hostiles tengan o no una visión objetiva, con ello expresa comprensión por lo que significa la compulsión a la repetición y de su papel en dicha transferencia: la resolución de un conflicto con un introyecto. El analista puede contribuir a crear nuevas relaciones que permitan la internalización de nuevos introyectos, porque la búsqueda del individuo es la búsqueda original de respeto, comprensión y reflejo de la primera infancia, que no puede ser definida como una necesidad infantil, es en toda su extensión una necesidad vital del ser humano. Por lo mismo no debe interferir y tratar de hacerle ver al paciente que su transferencia está equivocada y que él es un buen analista y por eso lo sabe, pues es consciente de la lucha entre representaciones, y, la aceptación de su pasado es importante para el encuentro con la realidad, con lo terrible de su propia historia y la aceptación de dicha realidad, sólo en esa comprensión dentro de una nueva relación reconstituyente y el duelo provocado por ello el paciente puede encontrarse con sus propios sentimientos de tristeza, coraje, frustración, desilusión, y alegría. Sólo de esta manera, reconociendo la realidad y aprendiendo a vivir con ella y no con las idealizaciones y el falso Yo, será posible que el analizado reconozca la realidad de la relación con el analista, sólo así la puede superar. Lo mismo que para el analista, todo esto vale para el educador que se engancha en sus sentimientos contrasferenciales con sus alumnos y que termina repitiendo una escena de desprecio y humillación ante los sentimientos del pequeño. Tanto educador, como analista, deberán atender al mismo mecanismo transferencial, por lo que decimos que la idea que nos hacemos de lo educativo es esencial para los logros futuros y que no podemos conformarnos con lo que el psicoanálisis puede conseguir tras el fracaso de la educación. Saber esto es ver prospectivamente, es darle mayor importancia a lo educativo desde un punto de vista del niño, y desde un marco de referencia de las teorías del narcisismo.

Una educación que tolere un narcisismo sano, así como un narcisismo benigno en el adulto, trabaja con diferentes medios y con diferentes actitudes frente al educado que una educación que no la permita y la someta sin tregua alguna, so pretexto de impedirle el estancamiento y la permanencia en un estadio que ha seducido nihilísticamente al pequeño. De esta manera es válido preguntarnos si no es necesaria la intervención del psicoanálisis en los tres niveles en que hemos venido manejándolo, como cura, como saber reconociendo sus aportaciones a las teorías del desarrollo del niño y el narcisismo, y como postura que hace frente al maltrato infantil con consejos y recomendaciones profilácticas. Si se volviera a plantear la pregunta ¿la educación puede contribuir a la profilaxis de los trastornos psíquicos?, diremos categóricamente que sí, basados en los estudios sobre el narcisismo a la vez que de nuestra propia información.

210 Esto nos da fundamento para pensar en que no es la vivencia misma ni la conciencia de los sentimientos lo que constituye el elemento terapéutico más importante, sino la posibilidad de una "reconstitución carencial".

211 Esta expresión la usan Clare Winnicott y Shepherd en el prefacio al análisis del caso Piggie, de D.W. Winnicott: Winnicott. "Toma conciencia de la transferencia y la acepta, pero hace mucho más: le da vida, representando los diversos roles que se le asignan" Winnicott, D.W., "Psicoanálisis de una niña pequeña. The Piggie". Editorial Gedisa, Barcelona, 1980, pag. 10.

Podemos entender a la educación como el proceso que se inicia en el momento del nacimiento y la etapa del narcisismo primario y que durante ella tiende a permitir un desarrollo narcisista temprano necesario para el desarrollo de una autoconciencia sana y una auténtica vitalidad, pero la maleabilidad del individuo a la vez que su capacidad de adaptación, pueden llevar a la educación a resultados opuestos. La educación vista en el primer sentido, tendría a favorecer el desarrollo del individuo para que éste, por la vía del reconocimiento objetivo de sus necesidades y las de los demás, pueda ejercer su espíritu crítico y responsable en las relaciones con los demás. En la educación los adultos deben jugar un papel importante que no es el de la coacción, o el sojuzgamiento sino el de "función auxiliar del yo" en tanto el individuo consigue su autonomía y su autoimagen. Para que estos educadores se presten a la catexis narcisista y a estar disponibles al desarrollo del niño, es necesario que ellos hallan vivido sus propios sentimientos y que hayan introyectado una persona empática que se le ofreció como "función" o que supere sus traumas y conflictos neuróticos a través del análisis psicológico y a través de una práctica basada en la verdad. La educación así vista demanda prácticas de respeto y tolerancia hacia la modalidad del niño, demanda una modalidad especial de parte del educador. El fin último puede ser que el individuo supere el narcisismo en forma espontánea y voluntaria para poder relacionarse con los demás, que acepte la verdad de sí mismo y no la autoinflación o la devaluación y el autodesprecio, y que acepte con ella la realidad de los demás. Millot dijo que las sugerencias de los psicoanalistas a los educadores estaban dadas por un mayor respeto hacia el niño, mayor veracidad y limitación de las exigencias educativas cuya significación expusimos oportunamente. Creemos que ese respeto debe basarse en una perspectiva que esté efectivamente del lado del niño y que no rechace su expresión auténtica y sus sentimientos vivos, ese respeto carece de sentido si no es considerado el estudio comprometido sobre las funciones del narcisismo infantil.

Algunos psicoanalistas dirán que lo real no se presta al análisis, y que su materia es lo imaginario y lo fantasmático, que su tarea es explicar desde el punto de vista de la metapsicología los actos inconcientés, que su deber y su objeto de estudio se hallan en la explicación de los fenómenos intrapsíquicos. Como bien se pregunta Miller, "¿será lícito cegarnos con el argumento de que la tarea del psicoanalista es ver únicamente los procesos intrapsíquicos?" y dejar al niño a merced de las relaciones reales de desprecio y humillación toleradas socialmente cuyo efecto es la pérdida de su auténtica vitalidad. Desde luego que este problema corresponde más al campo de la ética que a la teoría o la epistemología, sólo que la toma de postura basa su tendencia en los resultados de la ciencia, de allí que debemos plantear el problema de otra manera: anteriormente consideramos al psicoanálisis como el fundamento de la psicología, más no como la psicología misma, para nosotros la psicología académica aporta grandes bloques de información que debe ser incorporada al campo psicoanalítico, de esa información creemos que es importante rescatar aquella que contribuya a esclarecer las ideas que hasta ahora tenemos. Freud mismo señaló que las ideas pueden ser cambiadas pues no son el fundamento de la ciencia sino su punto de llegada. Por otro lado, tampoco debemos despreciar el trabajo interdisciplinario, pues a él debemos que la psicología se inscriba en una explicación holística más completa. Sin esas informaciones cualquier disciplina se abandona y se degrada. El humano no puede ser explicado sólo por la psicología, la biología comparte parte de la responsabilidad así como la economía o la sociología lo hacen a nivel macro. Anteriormente vimos como el comportamiento de la escuela no es exclusivamente de orden del sometimiento de pulsiones, sino que expresa efectivamente un sometimiento social y un encargo ideológico, para nosotros este registro corresponde a lo real, para nosotros el comportamiento humano es complejo y merece más investigación, aún nuestras aportaciones pueden ser refutadas, en ese sentido es que sustentamos la idea de que gran parte del comportamiento inconciente se sustenta en las relaciones concretas que el individuo introyecta y entendemos por concreto al individuo con determinaciones biológicas y sociales que varían con la cultura de procedencia. Creemos que la teoría de los trastornos narcisistas, tal como la ha presentado Miller nos brinda la posibilidad de cambiar el rumbo de la práctica educativa. Pero sobre todo nos enseña que el narcisismo maligno (como lo entiende Fromm) o la afección narcisista (en Miller), son producto de prácticas educativas que tienden a la consolidación de la mentira, sus prácticas que se sostienen en la falsedad de un mundo aparente y en la primacía de la satisfacción narcisista del ideal del yo, proceso que comienza con el desconocimiento del mundo sentimental que, para nosotros, tiene profundas raíces en las relaciones primarias del niño con el mundo adulto. Podríamos decir que la educación misma, como se ha entendido tradicionalmente, fomenta el nacimiento de este tipo particular de narcisismo maligno, es más, necesita de él. El individuo coaccionado y sojuzgado ha conseguido una falsa imagen de él, pero que le resarce de todo su esfuerzo y rendimiento a manera de figura moral superior, ello se constituye en el imaginario del que nos habló Millot, éste que posteriormente tiene a la pérdida de la objetividad, al engrandecimiento del yo y de sus objetos cargados narcisistamente, es decir, a la

deformación de la realidad. en ese sentido creemos que las formaciones del inconciente se inscriben en el proceso de adaptación global del sujeto. En muchos casos el extremo es la locura y la demencia tolerada, por lo que el uso del narcisismo usado en ese sentido por la educación, debe ser cuidadosamente limitado y a ello le denominamos profilaxis.

Millot dice: "En materia de profilaxis de las neurosis, sólo la cura psicoanalítica es eficaz. El psicoanálisis no puede interesar a la educación sino en el terreno del propio psicoanálisis: mediante el psicoanálisis del educador y del niño. En el niño, para levantar la represión: en el educador, a fin de que sepa no abusar de su papel y desprenderse del narcisismo, y de evitar el escollo consistente en colocar al niño en el lugar de su Yo-ideal"³. ¿Cómo podemos pensar en levantar la represión en un niño?. Imaginemos la batalla y la ambivalencia de la actitud del psicoanalista al tratar con el levantamiento de las represiones en un niño y por el otro lado callarse ante la práctica estructurante de la educación de sus padres. Aquí encontramos el sentido de la práctica ética, pues no hay otra posibilidad que la toma de posición ante esta situación ambivalente, insistimos en que no hay psicoanálisis que por sí mismo pueda contra el fardo del hombre, es necesaria una alianza con la pedagogía, la cual podría efectivamente sustentar la necesidad del cambio de prácticas educativas y la legislación correspondiente. No obstante que Millot reconoce que del psicoanálisis puede deducirse una ética basada en la desmitificación de la función del ideal, "como fundamentalmente engañoso y opuesto a una lúcida aprehensión de la realidad", la diferencia con Millér se halla si matizamos sus recomendaciones fundamentales. Como bien decía Fromm, la pérdida de la objetividad es el riesgo más grande del narcisismo, y a la educación se le debe gran parte de la formación en la representación de lo imaginario, tanto Miller como Millot nos dan cuenta de ello y reconocen la invencible realidad de la imposibilidad de dominio sobre el Inconciente, de donde concluyen la necesidad de renunciar al ocultamiento de la realidad psíquica y exterior. Sólo que Millot no habló de la necesidad de vivir un narcisismo primario, de su papel en la constitución de una sana autoconciencia, de la necesidad de que los padres se hallen libres de trastornos narcisistas y que por tanto estén disponibles y reflejen las necesidades del niño, ni de la posibilidad de que el individuo acepte la realidad de sus propios sentimientos. Millot aliándose implícitamente con la rigidez educativa establece que es imposible dejar al niño en plena libertad sin canalizar sus pulsiones más energías, su concepción de las pulsiones energías es contraria a la teoría del narcisismo en Mahler o Kohut y por tanto llegan a conclusiones diversas. Lo que falta observar, es que el desarrollo de las primeras semanas es definitivo para definir el tipo de expresión de dichas pulsiones energías y que éstas (en su magnitud) pueden estar representando a una necesidad narcisista no satisfecha de respeto y aceptación, una pulsión energética en el niño de dos años puede ser la expresión de una compulsión que no es otra cosa que exhibir a la madre rechazante de las primeras semanas (debemos decir de los primeros días o las primeras horas). A Millot le falta decir que desde muy pequeño el niño tiene que renunciar a sí mismo para construir la primera "roca del imaginario", es decir, la renegación de los propios sentimientos que en un principio tuvieron la función de retener el objeto amoroso que estuvo condicionado a la constitución de un Yo-ideal que satisficiera las necesidades narcisistas de los padres.

Millot concluye su libro "Freud antipedagogo" con una expresión del mismo Freud en *Estudios sobre la histeria*, en el sentido de que el único progreso que la "experiencia analítica autoriza a esperar es...la transformación de nuestra miseria neurótica en infortunio banal, y la de nuestra impotencia en el reconocimiento de lo imposible". Estaremos de acuerdo con el reconocimiento de renunciar a toda ambición de dominio sobre el inconciente, y, si por infortunio banal podemos entender el reconocimiento de que no todos nuestros sentimientos son de alegría y placer, puesto que tenemos la rabia, la tristeza, el coraje, los celos, el dolor, la soledad, etc. y la imposibilidad de ver satisfechos todos nuestros deseos pero con la aceptación voluntaria (contraria al control obligatorio) de que vivimos en una realidad social que demanda de la aceptación de ciertas condiciones para vivir en grupo, estamos de acuerdo. Pero vivir en grupo es una responsabilidad que se adquiere cuando se reconoce la necesidad de vivir con otros y esto sólo es posible si se logra el narcisismo primario y se supera el narcisismo secundario, es decir, si se es capaz de reconocer la realidad de los sentimientos tal cual y no sólo los buenos, y si por otro lado, los objetos cargados narcisistamente son producto del trabajo y del esfuerzo individual y colectivo y no de la colección de atributos y pertenencias más o menos materiales. Para vivir con una conciencia objetiva es necesaria una educación que nos permita superar el narcisismo (como decía Freud), pero a la vez, la educación tiene que renunciar al suyo propio y al uso del imaginario en el cual vive, y aceptar con ello, la modificación de ciertas

prácticas educativas de humillación, desprecio, renegación y engaño mutuo entre educadores y educados. Muchas veces estas prácticas están respaldadas por los regímenes totalitarios o de explotación del hombre por el hombre, porque les permiten la consolidación de la obediencia intelectual, la dependencia y la superficialidad (la cosificación), comportamientos necesarios para el control y el ejercicio del poder.

En el aula, como lo han observado Jakson, Rist y Rockwell, se ejercen prácticas que nada tienen que ver con contenidos curriculares, a ello Jhon Eggleston (1977) le denomina *curriculum oculto*, es decir, una serie de aprendizajes y contenidos que son casi de uso obligatorio para acreditar una materia, es lo hecho y no dicho, lo exigido y no establecido en planes y programas, son la disciplina y los atributos exigidos al niño para ser aceptado y considerado educado, son propuestas de relaciones sociales en el aula, etc. Estos aprendizajes suelen ser más importantes que los aprendizajes curriculares, porque precisamente es lo que todo mundo entiende como necesario, es lo que no necesita explicitarse, son las reglas de relación, es lo que es regla porque se aprende y se introyecta a partir de una educación parecida, generalizada, en otros casos más rígidos son los buenos modales y el desprecio por las "malas" costumbres sociales e individuales, son el desprecio y la envidia ante la expresión auténtica del niño, es la renegación de los sentimientos auténticos, la humillación y la imposibilidad de reconocer la realidad del mundo infantil tal como ha aparecido en cada uno de nosotros, es en muchos casos expresión de la amnesia infantil a que se refería Freud, son la repetición de sobrevaloraciones y subvaloraciones del individuo desde criterios de éxito de una clase social determinada, o de algún grupo en el poder, etc. Esto lo expresó muy bien Margarita Pansza:

"Al retomar algunos elementos del psicoanálisis y de la teoría de las ideologías, las visiones críticas nos revelan un concepto nuevo, el currículo oculto, es decir lo no explicitado lo que se da como fruto de las relaciones sociales en la institución. En el aspecto macro, el currículo, nos revela los intereses ideológicos a los que en lo global responde el currículo, es decir, nos habla, de las relaciones ciencia-poder. En el aspecto micro auxiliándose básicamente del psicoanálisis, nos revela que, 'hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio se promueven como aprendizajes dentro de las aulas, se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas'"⁴.

Para que el maestro comprenda todo esto debe saber lo qué es transferencia y lo qué es contratransferencia, es decir, es necesario que el maestro se forme comprendiendo claramente algunos conceptos emanados del psicoanálisis y las teorías sobre el narcisismo infantil, para lo cual requiere una formación teórica que sopesa la necesidad de ubicar a este saber como elemental para la comprensión del desarrollo infantil, que no es solo como lo define Piaget el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del sujeto, ni la afectividad puede reducirse, como en otras posturas, a la motivación. Sin un marco referencial el maestro no podrá comprender la relación maestro-alumno, ni los resortes que subyacen a su práctica docente. El psicoanálisis puede ser parte integral de la infraestructura no sólo de la psicología sino también de la pedagogía y en particular si se consideran los diferentes puntos de vista sobre el narcisismo de la primera infancia y su papel en la estructuración psíquica.

Como ya hemos señalado, ésta perspectiva de los trastornos narcisistas tiene implicaciones educativas interesantes a nivel de la comprensión del desarrollo del niño y en el sentido de la profilaxis de éste tipo de trastornos. Por lo que no es extremado decir que el psicoanálisis continúa siendo una práctica necesaria para auxiliar los trastornos psíquicos producidos por la educación inadecuada, pero también es válido reconocer la necesidad de que éste tipo de psicoanálisis sea llevado a las escuelas, no para sólo para atender a los alumnos, sino para atender fundamentalmente a los padres y educadores. Con ello se atendería una ilusión temprana de Freud y se evitarían una serie de trastornos en las relaciones entre educadores y educados, y quizá con ello la escuela podría constituirse como un espacio adicional para la resolución de afectos narcisistas no resueltos en la familia (no evadiendo la toma de partido ante el problema que se le enfrenta sino mediante la "reconstitución de carencia") y sobre todo porque fomente una verdadera práctica de la verdad. Como señalaba Montserrat Moreno, casi nunca se piensa que los problemas de adaptación del escolar se deben a que la escuela no se adapta a las necesidades de los escolares.

La escuela, como decíamos, ya recibe a los niños en plena constitución psíquica, sólo le resta continuar con dicho desarrollo, pero puede contribuir a crear espacios y sujetos reales que contribuyan a

cubrir a modo de reconstitución sobre la carencia la necesidad de aprobación, reflejo y respeto que ha faltado en la relación con los padres, lo que sólo se logrará si el docente ha superado sus afecciones narcisistas y puede depender de la seguridad que le dan sus propios sentimientos y también de la conciencia de lo que significa el verdadero acto educativo, no como excesivas exigencias, ni siquiera como sojuzgamiento, sino como un acto específicamente humano y además si está dispuesto a asumir el compromiso que implica ser un objeto para otro sujeto (o sujeto para otro sujeto).

Para concluir diremos, en materia de lo que el psicoanálisis puede contribuir a la salud de los actores del ámbito educativo, lo siguiente: el análisis no debe menospreciarse y es en todo caso, a pesar de que creemos que el énfasis debe estar puesto en la prevención, una opción ante los problemas que enfrenta tanto educador como educado. En la práctica analítica es además imprescindible el análisis de las representaciones y las elaboraciones oníricas. Por su relación con lo reprimido, aunque desfiguradas para evadir la censura, las simbolizaciones y las fantasías se constituyen en material fundamental para reconstituir las verdaderas relaciones de los recuerdos con los acontecimientos reales. Es importante un ser empático, un testigo, para dar la seguridad necesaria para que lo reprimido se atreva a salir de las profundidades, pero lo reprimido está elaborado, en la historia de las elaboraciones queda la huella del destierro y del desterrador, por lo que es imposible esperar que lo reprimido se presenta tal cual sin máscara o disfraz, éste último es la modalidad del material con el cual trabaja el analista. Sin análisis de estas representaciones o elaboraciones no queda despejado el camino hacia la conciencia de lo reprimido, porque los nuevos datos de la realidad (el testigo mismo) pueden ser incorporados a la vieja estructura psíquica, lo cual puede llevar a la nueva desfiguración o al delirio. Ambos componentes son necesarios a la relación terapéutica, el papel real de testigo jugado por el analista y el análisis del contenido manifiesto del lenguaje y los actos del paciente.

Todo este rodeo fue necesario para poder comenzar a ver retrospectivamente la práctica que aquí se reporta, pues era relevante conceptualizar, y reconceptualizar, el campo profesional o área de la psicología dentro del cual se desarrollaron las acciones descritas en este trabajo, es decir, el área de la instrucción y la educación. A partir de estas reflexiones iniciaremos un proceso de valoración del trabajo realizado durante casi dos años en diferentes espacios educativos institucionales. Era importante ésta reflexión sobre lo educativo, lo psicológico y sobre el tipo de práctica técnica que se ofrece a los destinatarios (psicología), pues sólo a partir de ello se hace posible una visión retrospectiva de mayor profundidad.

CAPITULO III

RESUMEN DE ACTIVIDADES Y ANÁLISIS CRÍTICO

RESUMEN DE ACTIVIDADES Y ANÁLISIS CRÍTICO

Para facilitar la exposición del reporte, se describen primero las actividades desarrolladas en el Departamento de Capacitación de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria, posteriormente se describen las actividades y productos realizados en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional. En cada caso se precisan las apreciaciones correspondientes a cada actividad y a su relación con otras acciones involucradas.

1 DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN (DGEP)

PARTE I

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DIRECCIÓN TÉCNICA DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN Y SUPERACIÓN ACADÉMICA

La Dirección General de Educación Primaria se divide administrativamente en una dirección técnica, una coordinación administrativa y tres subdirecciones operativas: la Subdirección de Planeación; la Subdirección de Desarrollo Curricular; y, la coordinación Administrativa. La Dirección Técnica tiene, para su operación, un Departamento de Capacitación y Superación Académica. En esta dirección técnica es donde tiene lugar el trabajo del psicólogo que se describe en el presente apartado. (Ver organigrama general de la Dirección General en Apéndice A). El Departamento de Capacitación desarrolla las siguientes funciones:

- 1.- Detectar, integrar y analizar en su caso, las necesidades de capacitación v/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente, que planteen a la Dirección General, los Servicios Coordinados de Educación Pública y las áreas operativas en el Distrito Federal.
- 2.- Definir, conjuntamente con las áreas competentes de las direcciones generales de Educación Normal y Actualización del Magisterio y de Evaluación y de Incorporación y revalidación, los contenidos de los programas de capacitación y actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria.
- 3.- Desarrollar programas y contenidos para la asistencia técnica, capacitación v/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria de los Servicios Coordinados de Educación Pública y las direcciones de educación primaria en el Distrito Federal.

- 4.- Diseñar e instrumentar los mecanismos necesarios para la aplicación de los programas de capacitación y/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria escolarizada.
- 5.- Realizar las acciones de capacitación, orientación y asesoría que requieran los Servicios Coordinados de Educación Pública y las instancias correspondientes en el Distrito Federal, para la operación de los estudios y proyectos académicos.
- 6.- Diseñar y proponer, para su implantación, los medios para la difusión de norma, lineamientos políticos, estudios y proyectos técnicos para la operación del sistema de educación primaria escolarizada en el país.
- 7.- Diseñar los recursos y apoyos técnicos que se requieran para la implantación y operación de los proyectos académicos autorizados.
- 8.- Evaluar, en coordinación con las áreas competentes de las direcciones generales de Educación Normal y Actualización del Magisterio y Evaluación y de Incorporación y Revalidación, los resultados que se alcancen en el desarrollo de los programas de capacitación y actualización del personal de supervisión, directivos y docentes de educación primaria.
- 9.- Informar a la Dirección Técnica del desarrollo de sus funciones.

1.-EL PROGRAMA COEBA Y EL PROYECTO 05.4

Dentro del Departamento de Capacitación y Superación Académica existen proyectos y subproyectos para el ejercicio de las funciones especificadas anteriormente. Estos proyectos pueden ser prioritarios o proyectos y subproyectos sujetos a cambios o extinción. El **PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION COMO APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA"** es un ejemplo de proyecto considerado como prioritario. Este es el nombre con el que se registra en el nivel de educación primaria, pero se le conoce justamente con siglas con las que se ha nombrado el programa a nivel nacional: COEBA (Computación Electrónica en la Educación Básica). Al comenzar el presente sexenio, el presidente Carlos Salinas De Gortari definió como prioritario la incorporación de nuevos y atractivos recursos para el ejercicio de la docencia en todos los niveles, en especial el nivel básico de educación, es por esta razón, entre otras, que el programa COEBA se ha considerado dentro de los proyectos fundamentales, que se pretende lleve a los sectores marginados las innovaciones pedagógicas así como los recursos que promuevan la modernización de la educación básica. Esto ha sido justificado en los siguientes términos: "Las acciones del Estado mexicano relacionadas con el Programa COEBA-SEP están enmarcadas en el mandato constitucional formulado en el artículo tercero de nuestra Carta Magna, el cual señala que la Federación debe ofrecer instrucción a todos los ciudadanos del país, a fin de que tengan acceso a nuevos y superiores niveles de cultura y de bienestar en lo general".¹

En el nivel de primarias, la coordinación general del programa COEBA (en este nivel) se ubica justamente en la Dirección Técnica de la Dirección General, incluida dentro del subproyecto

¹ Manual del curso: "La microcomputadora como auxiliar didáctico en el aula, 1990, pag. 19

que se justifica administrativamente en el Departamento de Apoyos Didácticos y Evaluación del Aprendizaje de la Subdirección de Desarrollo Curricular, pero que, para su operatividad, se engrana como un subproyecto del Departamento de Capacitación y Superación Académica de la Dirección Técnica, porque además ejerce como tarea básica: la capacitación.

Otra institución relacionada con la operatividad del programa COEEBA es el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) un organismo desconcentrado de la UNESCO. Esta institución fue la responsable, por encargo del ejecutivo federal en 1985, de organizar el proyecto de incorporación de la computación electrónica en la educación básica. Se menciona esta instancia por ser la sede de la coordinación a nivel nacional del programa COEEBA. Ver organigrama 2

2.-EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO

El trabajo del psicólogo, dentro del Departamento de Capacitación, es fundamentalmente de corte psicopedagógico, es decir, desarrolla funciones de planeación, de detección, y evaluación de proyectos pedagógicos. A través de la capacitación y los programas de actualización, contribuye a mejorar la práctica de los docentes del nivel básico. En la práctica el psicólogo trabaja conjuntamente con pedagogos y maestros como analista técnico de programas y materiales educativos, y es también responsable directo de la ejecución de los programas de capacitación y actualización de los maestros en servicio del nivel primaria.

La condición única para el reclutamiento de psicólogos es que previamente tengan la formación de maestros de grupo, esto es así porque el techo financiero está respaldado por las plazas de éste tipo, que corresponden a docentes que trabajan para la federación. Cuando un docente demuestra, mediante la presentación de certificados o títulos académicos, que tiene una formación como especialista en alguna área relacionada con el proyecto al que desea incorporarse, entonces es entrevistado y sometido a estudio vía curriculum vitae, si el responsable del proyecto así como el jefe del Departamento o el Director Técnico, avalan el nivel académico y profesional del aspirante, entonces es tramitada su comisión ante la Dirección General para trabajar en el proyecto y departamento solicitado. En mi caso, contaba además con ciertos cursos sobre las aplicaciones de la computación en el campo educativo, lo que me facilitó aún más mi inserción en éste campo laboral. Ver organigrama 1.

Por las características del trabajo, fundamentalmente pedagógico y con fuertes matices en lo administrativo, el psicólogo puede ceder su esfuerzo, y de hecho así ha sido, al aspecto puramente operativo de la capacitación o aplicación de programas, así como al trabajo de supervisión y seguimiento de la operación de los proyectos en las diferentes instancias en las que se desenvuelve, tal es el caso de la supervisión a centros de trabajo (escuelas, y centros de capacitación) e instancias administrativas como las 5 direcciones de educación primaria. Esto se refleja en la falta de atención a otras funciones sustantivas como análisis de programas y contenidos o la definición y construcción de los mismos. (Recuperar el ejercicio de éstas funciones ha sido uno de los logros reportados en el presente trabajo). Diferentes instancias tienen funciones parecidas, como las oficinas de proyectos académicos de las direcciones de educación primaria o la Dirección General de Actualización y Mejoramiento Profesional, pero el problema fundamental de porqué se han venido descuidando dichas funciones en la Dirección Técnica es la inercia con la que han venido trabajando estos departamentos técnicos. En algunos proyectos como CEPRA o PALEM, es más fácil que el

psicólogo pueda ejercer sus funciones, porque apoyan programas para la adquisición de la lengua escrita o proyectos de desarrollo integral. A niveles institucionales se han discutido los problemas de yuxtaposición de funciones, por ejemplo con Mejoramiento Profesional, pero los problemas políticos derivados de las consecuencias que un ajuste traería, han provocado que cada instancia venga trabajando según las necesidades inmediatas y apremiantes lo demanden.

3.-EL PROYECTO 05.4 INTRODUCCIÓN DE LA COMPUTACIÓN ELECTRÓNICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (COEIBA)

En este contexto, uno de los propósitos que formulé ante el coordinador del proyecto al poco tiempo de haberme incorporado, fue precisamente recuperar el carácter profesional de los especialistas que allí laborábamos, tanto en lo que a formulación y definición de objetivos y contenidos de capacitación se refiere, como en lo que toca a estrategias de trabajo. En éste último aspecto, sugerí recuperar a la investigación, en sus diversas modalidades, como método del trabajo y sustento de la planeación y el diseño curricular.

Es necesario puntualizar que de las anteriores funciones especificadas oficialmente para el desempeño y operación del Departamento de Capacitación, sólo cuatro se desarrollaban en COEIBA en el momento en que inicié mi colaboración en el Departamento de Capacitación. Estas funciones se resumen en las siguientes:

- "4.-" Diseñar e instrumentar los mecanismos necesarios para la aplicación de los programas de capacitación y/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria escolarizada.
- "5.-" Realizar las acciones de capacitación, orientación y asesoría que requieran los Servicios Coordinados de Educación Pública y las instancias correspondientes en el Distrito Federal, para la operación de los estudios y proyectos académicos.
- "7.-" Diseñar los recursos y apoyos técnicos que se requieran para la implantación y operación de los proyectos académicos autorizados.
- "8.-" Evaluar, en coordinación con las áreas competentes de las direcciones generales de Educación Normal y Actualización del Magisterio y Evaluación y de Incorporación y Revalidación, los resultados que se alcancen en el desarrollo de los programas de capacitación y actualización del personal de supervisión, directivos y docente de educación primaria.

NOTA: Esta función se desarrolla actualmente en forma parcial, ya que cada instancia evalúa sus programas en forma independiente y no coordinada.

- "9.-" Informar a la Dirección Técnica del desarrollo de sus funciones.





Siendo las funciones menos favorecidas las siguientes:

- "1.-" Detectar, integrar y analizar en su caso, las necesidades de capacitación y/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente, que planteen a la Dirección General, los Servicios Coordinados de Educación Pública y las áreas operativas en el Distrito Federal.
- "2.-" Definir, conjuntamente con las áreas competentes de las direcciones generales de Educación Normal y Actualización del Magisterio y de Evaluación y de Incorporación y revalidación, los contenidos de los programas de capacitación y actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria.
- "3.-" Desarrollar programas y contenidos para la asistencia técnica, capacitación y/o actualización del personal de supervisión, directivo y docente de educación primaria de los Servicios Coordinados de Educación Pública y las direcciones de educación primaria en el Distrito Federal.
- "6.-" Diseñar y proponer, para su implantación, los medios para la difusión de norma, lineamientos políticas, estudios y proyectos técnicos para la operación del sistema de educación primaria escolarizada en el país.

2 PRODUCTOS Y RESULTADOS:

Para fines de exposición se describe a continuación, en el orden en que se realizaron, los productos y resultados de la actividad desarrollada. Primero se destacan aquellos que se describen en el rubro de actividades desarrolladas hasta antes de la inserción del psicólogo y posteriormente aquellas que fueron resultado e iniciativa del psicólogo.

1) actividades hasta antes de la inserción del psicólogo y que continuaron desarrollándose por él

-  • CAPACITACIÓN
-  • TRABAJO ADMINISTRATIVO
-  • ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CAPACITACIÓN
-  • SUPERVISIÓN A ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA

2) actividades desarrolladas a partir del momento de la inserción del psicólogo

- ☒• ANÁLISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES
- ☒• DISEÑO CURRICULAR: ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA UN CURSO II
- ☒• ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA

1.-ELABORACION DE UN GUIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE COMPUTACIÓN (PCE)

2.-MANUAL PARA LA INSTALACIÓN ELÉCTRICA DE AULAS DIDACTICAS-COEEBA

3.-ELABORACION DE UN FORMATO CON SU GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES (PCE).

- ☒• ANÁLISIS TÉCNICO DE PROGRAMAS Y JUEGOS EDUCATIVOS DE ORIGEN COMERCIAL, Y ELABORACIÓN DE DICTAMEN PARA SU APROBACIÓN Y ADQUISICIÓN.
- ☒• LINEAMIENTOS QUE NORMAN LA ACTIVIDAD DE LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA
- ☒• SUPERVISIÓN A CENTROS DE CAPACITACIÓN COEEBA EN LAS 5 DIRECCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL D.F.

1) descripción de "actividades hasta antes de la inserción del psicólogo y que continuaron desarrollándose a partir de su incorporación"

• CAPACITACIÓN

Esta actividad ha sido la acción fundamental del Proyecto 05.4, lo cual se justifica por la incorporación de un nuevo recurso en el quehacer docente del nivel primaria. El docente requiere de conocer la forma de operación del equipo computacional a la vez que necesita conocer los usos y aplicaciones de la computación en educación. El objetivo de la capacitación es instruir a docentes, directivos y funcionarios en el manejo y aprovechamiento del microprocesador como auxiliar didáctico a la vez que se precisan los objetivos del programa COEEBA y sus características esenciales.

El énfasis puesto por el equipo de capacitación es justamente en el aspecto didáctico, ya que no se pretende que el docente adquiera un manejo preciso del computador, sino que sea capaz de aprovecharlo como auxiliar y recurso para el aprendizaje. En este sentido y a lo largo del curso, se señala al recurso en sus características como medio de interacción entre el alumno y el proceso de información, como medio para la elaboración de programas educativos, y en su flexibilidad para prestarse como recurso para el aprendizaje a través de múltiples aplicaciones. En ningún momento se ve a la computadora como el panacea que viene a sustituir al docente, sino como una herramienta que puede facilitar ciertas tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el manual del curso se revisan estos dos procesos como dos caras de una misma moneda, se precisan algunos aspectos relacionados con las teorías del aprendizaje activo y constructivista, haciendo énfasis en Piaget y la propuesta LOGO (como medio interactivo de algoritmos) de uno de sus discípulos; Seymour Pappert, el cual pretende trascender la propuesta conductual en el manejo de las situaciones de aprendizaje por estimulación y proponer una propuesta de manejo constructivista del aprendizaje. Si bien esta ha sido señalada en el manual del curso para la capacitación, en la práctica con los grupos de capacitación ni siquiera se mencionaba esta alternativa (LOGO), recuperarla constituyó algo que fue posible gracias a una iniciativa a través de la cual sugerí la recuperación de dicha propuesta de trabajo tanto en el diseño de un "programa guía"², como para la interpretación del programa general de capacitación. Esta desviación del énfasis (del contenido propuesto en el manual y lo que efectivamente se hacía en el ejercicio de la capacitación) se explica porque el programa del curso se elaboraba en ILCE, mientras que los capacitadores sólo interpretaban el contenido del manual y el programa general, lo que impedía que la idea original fuera transmitida en forma precisa hasta el nivel último de la capacitación.

A partir de que comenzó a funcionar el programa COEEBA en el nivel primaria, se implementó un primer curso, del cual hemos venido hablando, con el nombre: "La micro computadora como auxiliar didáctico en el aula". Este curso ha tenido como objetivo general el siguiente:

² Término usado por Ángel Díaz Barriga.

EL MAESTRO QUE PARTICIPA EN EL CURSO ADQUIRIRÁ Y APLICARÁ LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS PARA USAR LA MICROCOMPUTADORA COMO APOYO DIDÁCTICO, DENTRO DEL MARCO DEL PROGRAMA COEEBA-SEP

El curso se desarrollaba en cuatro módulos fundamentales que son:

I El programa de introducción de la computadora en la Educación Básica. Explica la naturaleza y los objetivos del Programa COEEBA, los marcos dentro de los que se inscribe, los avances y la infraestructura organizativa con la que cuenta.

II Breve reseña histórica de las computadoras y de su difusión en México y en el ámbito educativo.

III Equipos del programa COEEBA-SEP. Información técnica de las características del equipo computacional. Se precisan la terminología usada en la jerga computacional y la informática, así como la forma de operar los programas educativos dentro del equipo de cómputo.

IV El uso de la microcomputadora en la enseñanza básica. Se presenta la estructura, los objetivos y las funciones de los Programas Educativos Computacionales (PCE). Se mencionan los avances y la expansión del programa COEEBA a nivel nacional.

Existe un módulo complementario que desarrolla los rudimentos de la graficación computacional, éste mismo módulo presenta una introducción con lo cual es posible iniciarse en los lenguajes de máquina y en la elaboración de los PCEs. Este módulo no es prioritario por lo cual sólo se presenta con la finalidad de que los docentes que asisten al curso tengan una idea clara de como se elaboran dichos programas computacionales.

TRABAJO ADMINISTRATIVO

Este tipo de trabajo lo constituye la elaboración de cédulas de inscripción de los maestros que asisten a los cursos de capacitación, la elaboración de oficios relacionados con la operación del subproyecto 05.4, recepción y entrega de equipos computacionales a escuelas, reportes de supervisión a escuelas incorporadas, etc.

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CAPACITACIÓN

Elaboración de acetatos para su presentación en pantalla, , rotafolios, láminas y otros.

SUPERVISIÓN A ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA

Esta supervisión se realiza con la finalidad de obtener información de lo pormenores enfrentados por los maestros debido a lo novedoso del recurso, como por ejemplo, la descompostura del equipo, la falta de líneas generales de trabajo para la operación de los programas educativos computacionales, etc.

VALORACIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES:

Como puede apreciarse en la descripción de la actividad de capacitación, así como en el manual para el mismo, ningún módulo programático hacía énfasis en la necesidad de integrar un marco psicológico de referencia que diera sustento al docente para poder contextualizar el recurso computacional en una propuesta de aprendizaje. El primer análisis realizado me llevó a comprender que debía cambiarse la orientación dada a la capacitación, o, en todo caso, darse a la tarea de diseñar un nuevo curso que hiciera el énfasis requerido para alcanzar el objetivo propuesto en el curso de capacitación. Como señalé anteriormente, el manual del curso 1 hablaba de la propuesta LOGO como parte de los usos de la computadora en educación, y mencionaba que dicha propuesta se basaba en el enfoque psicogenético, de hecho había sido realizada por un colaborador de Piaget. Esta propuesta pretende abordar el problema educativo desde un enfoque constructivista, señala a la interacción del niño con sus objetos de aprendizaje como la única posibilidad para adquirir estructuras de conocimiento y no al computador mismo como fuente de saber. El programa parte del supuesto de que el niño puede desarrollar el pensamiento lógico a través de la construcción de pequeños programas con unas cuantas instrucciones en la computadora, las cuales puede manipular y crear. No obstante nunca se recuperó tal proyecto en las sesiones de capacitación, en cambio si se abordaba una buena parte de las sesiones con paquetería de uso comercial que tenía poca aplicación en el ámbito educativo con los niños. El énfasis del curso no era psicopedagógico, sino que estaba puesto en respuesta a una demanda más general que era dar a conocer al docente las características y posibilidades de la computadora, en este sentido quedaba descuidado el recurso como auxiliar didáctico. Es cierto que un procesador de texto o un graficador pueden ser usados con finalidades académicas, como elaborar un documento, dibujar ilustraciones, elaboración de fichas bibliográficas, etc., pero el nombre del curso y el objetivo del mismo precisaban una meta precisa, que era adquirir y aplicar los conocimientos básicos para usar la computadora como apoyo didáctico. Esta desviación es a la que 'hago referencia, quedando descuidado el aspecto didáctico y su fundamentación psicológica en una teoría del aprendizaje, desde mi punto de vista se había perdido la perspectiva debido a la inercia y la falta de un marco de referencia más sólido que permitiera valorar el sentido y los objetivos de la capacitación.

Otro problema fue precisamente que la concepción de lo didáctico era una concepción tanto restringida por los mismos conductores de la capacitación, por ejemplo: en la tercera sesión del curso se les pedía a los maestros que eligieran algún programa educativo computacional (PCE) para que posteriormente lo expusieran en una sesión a manera de clase asistida por computadora, en esta sesión se filmaba a los maestros y posteriormente se proyectaba su ejecución para ser comentada por el grupo, el cual había hecho el papel de alumnos y observadores. Esta modalidad se basaba en la técnica de la "microclase" la cual hace énfasis en aspectos superficiales de la conducción docente, como son: la voz, la tonalidad, la intensidad, la forma de mover las manos, la ubicación espacial del maestro con referencia al grupo, etc. Los conductores del curso hacían énfasis, por lo menos, en la necesidad de no ver a la computadora como el recurso innovador que sustituye a otros recursos

tradicionales, hablaban con los asistentes sobre la necesidad de hacer uso de todo lo que se tenga al alcance y de ubicar en su justo sentido a la computadora, es decir, de no desaprovechar sus capacidades particulares de interacción, velocidad en el manejo de información y en la posibilidad de la simulación de fenómenos físicos y químicos, pero no había una lógica basada en el constructivismo, era una curiosa mezcla entre la práctica de la tecnología educativa y el discurso constructivista. Lo didáctico era visto así como una inclusión eficiente del recurso computacional, con la ventaja de no sobrepasarse en la sobrevaloración del recurso. Algo positivo de los compañeros capacitadores era su énfasis puesto en el dinamismo de la clase, buscaban que los maestros cambiaran de actividad permanentemente para evitar el cansancio de estar frente a la computadora. Esto era muy importante pero no servía para que el maestro adquiriera elementos teóricos o empíricos para hacer un mejor manejo de la computadora, porque no había un marco referencial que les permitiera trascender al equipo como fuente de conocimientos. Por más buenas intenciones que tuvieran se quedaban en presentar a la computadora precisamente como una fuente de saber y descuidaban su capacidad como recurso para producir los aprendizajes significativos. Luego entonces lo didáctico era reducido a una inclusión eficiente del recurso computacional.

El mismo manual para la capacitación no era muy congruente, pues aunque citaba a LOGO como una propuesta activa y de avanzada para el aprendizaje, no lo incluía para su utilización en algún módulo de la capacitación, en cambio sí precisaba todo un módulo para el conocimiento del lenguaje de programación y el conocimiento de la paquetería comercial. Parecía como si en los hechos el objetivo general fuera vender la idea de las ventajas de la computación para su uso doméstico.

Al desviar la atención del objetivo central de la capacitación, así como al tener una concepción reducida de lo didáctico, y con la incongruencia del manual, era casi imposible que el docente asistente al curso se llevara elementos y conocimientos básicos para mejorar su práctica docente mediante el uso de un nuevo recurso. En estas condiciones sugerí en diversos momentos el rescate del paquete LOGO y sobre todo el diseño de un segundo curso de capacitación que hiciera énfasis en el juego educativo computacional, el análisis de la estructura didáctica de una propuesta de planeación donde se recuperara a la computadora y en la fundamentación psicológica a partir de la revisión y análisis teórico de algunas teorías del aprendizaje.

Hacer énfasis en esos vacíos o incongruencias, así como proponer formas de superarlas, no fue nada fácil, fue enfrentarse a resistencias y barreras de todo tipo, pero de ese esfuerzo se derivó el diseño curricular de un segundo curso (descrito en el siguiente apartado) que precisaría un enfoque más teórico y basado en una propuesta de aprendizaje constructivista, también de esos esfuerzos derivaron la elaboración de una guía de análisis de programas educativos computacionales (descrita en el siguiente apartado) y un cambio de actitud de los conductores hacia los asistentes al curso, en especial en señalar el papel del maestro en la interacción del niño con la computadora, pues antes no se analizaba el papel de lo humano (en este caso el papel del adulto) en la relación de aprendizaje. Lo cierto es que todo esto fue resultado de un trabajo de sensibilización que realice con los compañeros del equipo técnico. Este trabajo se concretaba en sesiones de discusión sobre la viabilidad de las actividades, así como de la fundamentación teórica. Este trabajo fue muy difícil, los maestros normalistas, acostumbrados a cumplir (eso sí, responsablemente) con todas las actividades que se les encomendaba, en estas experiencias se resistían al trabajo de reflexión y análisis teórico. Por ejemplo: una compañera del equipo, con cuatro años de experiencia en equipos técnicos, me dijo en una ocasión lo siguiente: "mira, bájale, con ese discurso parece que estás en la universidad, pero no, estas entre nosotros". Podría pensarse que la forma de expresión era pedante y snob, pero en realidad sólo le había preguntado ¿qué tipo de experiencias de aprendizaje estábamos fomentando en los maestros,

si nosotros mismos nos resistíamos a cambiar nuestras prácticas educativas?. A ella le molestaba el uso de un lenguaje técnico, pero en el fondo quizá le molestaba más que se cuestionara lo que antes quedaba intacto, es decir su imagen narcisista (en el ambiente normalista se dice que al maestro normalista es difícil sensibilizarlo porque cree que lo sabe todo). En el ambiente normalista es poco frecuente cuestionar la práctica docente a partir de una reflexión filosófica, psicológica o sociológica, en esto han influido el inmediatismo, la propuesta curricular que ha impregnado al ambiente magisterial: la tecnología educativa, y la práctica tradicionalista. Si la tecnología educativa nos ha dicho que lo esencial es poner énfasis en la elaboración de objetivos conductuales, en el diseño de verbos adecuados y en la elaboración de pruebas objetivas y en el eficientismo reflejado en la observación permanente de resultados tangibles, en lo instrumental de la didáctica, no es casual que se vea con malos ojos el cuestionamiento de dichas prácticas a partir de la ideología o la teoría, de hecho la tecnología educativa, por su relación estrecha con el conductismo, fomenta el ateoricismo. Es cierto que no todos los maestros son así y se ha visto un crecimiento en este sentido, pero la norma hasta ahora nos muestra otro panorama. Lo curioso es que ni siquiera se veía la diferencia entre la didáctica crítica y la tecnología educativa, ni siquiera se era consciente de que su práctica se basaba en algunos postulados de una teoría de la planeación ya interiorizados en el proceso de la emergencia y el inmediatismo. A pesar de haber tenido esta visión de los compañeros de trabajo, también creía en que ello era producto de esa penetración sistemática de la pedagogía norteamericana y del abandono institucional hacia la práctica analítica del maestro normalista, y de que era posible rescatar la tradición pedagógica latinoamericana, sobre todo la influencia de Freire y la propuesta de "didáctica crítica" desarrollada en nuestro país. Esta tarea fue como picar piedra, fue encontrar y buscar espacios para la reflexión de esas actitudes con las que nos desenvolvíamos constantemente a pesar incluso de nuestra postura crítica, fue trabajar y mostrar con productos que era posible desarrollar el trabajo mediante una actitud diferente. No obstante este esfuerzo, o gracias a él, se pudieron emprender proyectos que derivaron en los productos de las actividades mencionadas en el apartado siguiente. Desde luego que para lograr esto intervino también la senibilidad de la coordinadora, quien aun con ciertas reservas asumió algunas de mis sugerencias y propuestas, sin ello el trabajo no hubiera sido posible.

Es necesario hablar de las actividades restantes de éste apartado. Como podrá apreciarse en éstas actividades, el papel del psicólogo no se diferencia de las actividades desarrolladas por un especialista de la pedagogía, e incluso no parecen estar claras las fronteras con respecto a un trabajo operativo que bien pueden desarrollar técnicos profesionales sin ser necesariamente especialistas en alguna área disciplinaria o campo profesional específico. Uno de los propósitos manifestados por mí ante la coordinación del subproyecto, fue precisamente profesionalizar el trabajo que allí desempeñábamos como equipos técnicos del Departamento de Capacitación de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria. En primer término propuse el análisis de programas educativos computacionales, el cual tuviera como objetivo el análisis desde un punto de vista psicopedagógico de los contenidos, así como de la estructura didáctica de los programas elaborados por el ILCE (PCEs), posteriormente, y también por iniciativa mía, la coordinadora aceptó que se iniciara un proceso de investigación destinado al diseño de un segundo curso de capacitación que complementara al primero. La necesidad de este segundo curso surgió del análisis de las entrevistas aplicadas a maestros, así como en los comentarios externados en las sesiones de trabajo, en ellos los maestros manifestaron la necesidad de dar continuidad a las expectativas creadas a través del primer curso (No. 1) mencionado anteriormente. La forma de dar continuidad fue posible en dos sentidos: por un lado atendiendo las solicitudes de directores de incorporación de sus escuelas al proyecto COEBA, así como dotando de mejores y más equipos y PCEs a las escuelas ya incorporadas lo cual fue tarea institucional; por el otro lado, se podía brindar otras posibilidades de capacitación en áreas de la computación relacionadas con la educación. Las acciones en materia de capacitación habían

ofrecido una segunda opción: el llamado Curso 2 de "Introducción a la computación", sólo que este curso no tenía un sentido pedagógico sino de conocimiento práctico de las características de la computadora, por lo que la propuesta de elaboración de un segundo curso se justificaba perfectamente bien. Era necesario aprovechar las capacidades de interacción de la computadora a fin de superar la propuesta que el paradigma estímulo-respuesta había penetrado en la práctica educativa, esto sería posible mediante el análisis de otras propuestas teóricas de la psicología en materia de teorías del aprendizaje y desarrollo cognoscitivo como la de Piaget. La referencia a estas actividades se describe con más precisión en un apartado más adelante, lo importante aquí es señalar que los nuevos proyectos y la mayoría de las nuevas actividades fueron gestándose en un proceso en el que una actividad tenía relación con otra de la que surgía y así se fueron entrelazando y relacionando unas con otras, es decir, no había una intención artificial, ni los resultados eran fragmentos sin relación con lo demás.

El aspecto más importante de la capacitación realizada por los demás compañeros, fue precisamente el énfasis puesto en la necesidad de fundamentar la planeación de las sesiones de trabajo (del maestro de primaria) en una visión de la computadora no como rotafolio o pizarrón, sino como un medio para la interacción entre el contenido y el educando, ellos hicieron hincapié en señalar a la computadora sólo como un recurso y no como sustituto de otros. Esto es muy importante, pero lo es si se ubica al maestro como el mediador entre un tipo de uso y otro. Siempre pensé y así lo hice saber al equipo, que es el docente el que interpreta un programa de trabajo y lo pone en marcha bajo el signo de su propia apropiación e interpretación. Además es el docente el que decide hasta qué punto interviene en el proceso de aprendizaje de los alumnos y cual es la modalidad de esa relación maestro-alumno. Evidentemente estas ideas se inscribían en un marco psicogenético y hacían alusión a una nueva relación democrática en el aula entre maestro y alumno, también pretendían desmitificar aquello de que las máquinas vienen a sustituir al ser humano. Cuando comencé a participar en las sesiones de capacitación, por invitación de la coordinadora, e hice comentarios relacionados con ese mito, los compañeros del equipo se acercaban preocupados y observaban mi participación haciendo muecas de angustia, algunos me interrumpían no para hacer algún comentario al respecto sino para desviar la atención de dicho tópico. La resistencia al cambio, el enfrentamiento con ideas novedosas les ponía en guardia y los angustiaba al grado tal de evitar la discusión y el enfrentamiento con ciertos temas. Esto sucedió hasta el día en que me atreví a preguntarle a la coordinadora el motivo de su acercamiento y sus muecas de preocupación. Entonces me respondió con una gran sonrisa que no se acercaba para censurarme, sino para aprender. Pudiera ser que así era, pero esa reacción no fue sólo de la coordinadora, sino del responsable del centro COEBA, de otra compañera del equipo técnico y de otros coordinadores de las diferentes direcciones a las que incluso asistí a supervisar y que buscaba afanosamente la página del libro que yo había citado para verificar que lo dicho por mí tenía validez. Al respecto me formulé una hipótesis, la cual sigo sosteniendo y es que el maestro normalista da mucha fe al conocimiento sin cuestionarlo y que, cuando alguien de igual jerarquía se atreve a ponerlo en duda o a establecer la posibilidad de una visión diferente de aquel conocimiento al que se le ha depositado una cualidad de impenetrable e inalterable, entonces entran en angustia porque se viene abajo el ideal sobre el cual funda su seguridad como poseedor de un saber absoluto, teme enfrentar el poder que está implícito en el saber, y en ello puede estar jugando su exigencia implacable de evitar que otro realice lo que por el mismo no ha podido realizar, muestra con ello su intolerancia ante lo que a él mismo se le ha tenido por prohibido; curiosa mezcla entre la satisfacción narcisista del ideal del yo (que ha podido renunciar y conseguir con ello el bien supremo) y el egoísmo producido por la socialidad.

Es necesario hablar de los docentes que asistían a la capacitación, pues de esa experiencia es posible complementar las apreciaciones antes mencionadas. En muchas ocasiones los docentes

asistentes a los cursos de capacitación manifestaron su frustración al saber que la computadora no vendría a resolver todos los problemas que en la escuela se le presentan en el trabajo con los niños, pues algunos veían con buenos ojos la idealización de la computadora como sustituto del maestro. Lo cual es un ideal que refleja la preocupación del maestro ante sus imposibilidades teóricas y prácticas. Sensibilizarlos y hacerles comprender el papel del otro en la relación de aprendizaje, así como la importancia de la interacción de grupos de trabajo fue un aspecto muy difícil de tratar, tal es así que hubo maestros que manifestaron su temor a no poder trabajar con una sola máquina para muchos niños. Esto reflejaba su interés porque los niños pudieran manipular individualmente la computadora, pero a nadie se le ocurrían estrategias para formar equipos de trabajo o investigación que aprovecharan el recurso en tales circunstancias. Algunos maestros hacían comentarios que manifestaban esa preocupación y revelaban propuestas que si bien no eran descabelladas, tampoco ofrecían respuestas creativas ante la situación de carencia en que se desenvolvía el programa COEEBA; una de esas propuestas era (en casi todos los grupos de capacitación) que el gobierno debería dotar de más equipos computacionales, que era absurdo que se crearan expectativas difíciles de concretar puesto que un alumno no tendría ni cinco minutos de tiempo frente a la computadora en circunstancias de un sólo computador por grupo. Sin dejar de reconocer la razón que les asistía a los asistentes, siempre respondimos a esos cuestionamientos justamente con una invitación a superar las estrategias didácticas con que se ha enfrentado el uso de la computadora personal. Si bien es cierto la computadora ofrece limitaciones debido a que ha sido diseñada para su uso con una sola persona, esto no impide que pueda ser utilizada para investigación, como fuente de consulta colectiva, como medio para la resolución de problemas en equipo, etc., pero esto implica creatividad (que no surge sin la documentación necesaria para la inspiración) y disposición en las condiciones de limitaciones presupuestales.³

3 Con esto no quiero decir que tenía una visión academicista de los problemas escolares, por supuesto que los problemas curriculares son más políticos que técnicos, pero eso no quiere decir que no deba ser abordado seriamente el problema educativo desde diferentes puntos de vista, tampoco voy a decir que ésta haya sido la visión de todos los compañeros del equipo técnico, en realidad permeaba una visión de lo educativo cuyo énfasis estaba puesto en lo instrumental, es decir en la calidad de la elaboración y utilización de los medios didácticos (entre ellos la computadora), y en el uso de dinámicas de trabajo a partir del juego y el uso de recursos audiovisuales dentro de la lógica instrumental.

2) descripción de "actividades desarrolladas a partir del momento de la inserción del psicólogo "



DISEÑO CURRICULAR: ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA UN CURSO II

Durante el desarrollo del primer curso "La microcomputadora como auxiliar didáctico en el aula", los maestros asistentes manifestaron algunas necesidades específicas: primero, la falta de tiempo para practicar con el equipo, lo cual impedía un mayor conocimiento de los usos que podía tener el microprocesador en el aula; segundo, las limitaciones del recurso cuando se trabaja con grupos numerosos de alumnos (más de 20 y hasta 45) lo que implicaba un mayor suministro de equipos computacionales a las escuelas incorporadas al programa COEBA-SEP; y tercera, la necesidad de que las escuelas fueran dotadas con el recurso, dado el costo del mismo. Esta última se continuaba cubriendo aunque a un ritmo no muy acelerado, incluso se había recurrido a invitar a las escuelas a que buscaran formas de financiamiento propias para la adquisición del recurso. Las otras dos demandas planteadas a lo largo de dos años de capacitación, fueron valoradas y la conclusión a la que llegamos fue que el docente requería de otros espacios de capacitación, en los cuales desarrollara aprendizajes sobre nuevas estrategias para afrontar el requerimiento de una didáctica que permitiera el uso de los sistemas de cómputo en los salones de clase. Como antecedente a este intento de construir una nueva propuesta de capacitación, se debe precisar que el subproyecto 05.4 ofrece, en conjunto con el ILCE, un segundo curso denominado "Introducción a la computación", sólo que su contenido no tiene nada que ver con lo didáctico, pues se ofrece en respuesta a la demanda del docente de conocer otros usos generales del computador tales como paquetes de aplicación; procesadores de texto, base de datos, graficador y hoja de cálculo. Desde luego que este segundo curso no podía dotar al docente de elementos técnicos que le permitieran comprender y resolver problemas del orden de la pedagogía, es por esta razón que nos dimos a la tarea de procesar un segundo proyecto de capacitación. Gran parte de los antecedentes de este curso han sido abordados en la valoración del apartado anterior, en ella enfatizo la propuesta que elaboré y presenté a la coordinadora del subproyecto, donde señalo al juego educativo, al análisis de la estructura didáctica y a la necesidad de contar con un marco psicopedagógico (psicogenético) como ejes de la nueva propuesta de capacitación. Este proyecto de diseño curricular tuvo como origen el análisis de las carencias y limitaciones del primer curso. Darnos a la tarea de reformular el primer curso hubiera estado fuera de nuestras posibilidades, dado que el ILCE se adjudica la responsabilidad de su elaboración y reestructuración, es por ello que la posibilidad que teníamos era la de diseñar un proceso de investigación cuya concreción fuera el diseño del programa para el curso 2 (sin nombre todavía).

En un principio nos planteamos que este segundo curso debería hacer énfasis en el aspecto psicopedagógico. Debería operar en dos niveles, uno teórico que pretendería dotar al docente de un marco teórico a partir del cual pudiera analizar la estructura didáctica de un programa educativo y adaptarlo a sus necesidades particulares de sus grupos de trabajo, y un nivel práctico, a través del cual demostraría su manejo teórico en una propuesta de aprendizaje: la planeación e instrumentación de una actividad escolar asistida por computadora.

Como la computadora tiene diversas utilidades, fue necesario seleccionar aquellas que podrían servir a nuestros propósitos, esos usos son:

- 1.- El juego educativo computacional
- 2.- LOGO; ejecutante interactivo de algoritmos
- 3.- Programa Computacional Educativo (PCE)

1.- La incorporación del juego educativo computacional estaba plenamente justificada por la cantidad de juegos en existencia y porque sería un medio a través del cual el alumno desarrollaría aprendizajes en tareas que lo motivan y lo mantienen atento, además por ser una actividad inherente al desarrollo del niño.

2.- LOGO es una propuesta de Seymour Pappert, discípulo de Piaget, que pretendía iniciar al niño en el pensamiento lógico a través del uso de lenguajes de computación simples y flexibles. Este programa pretende que el niño vaya construyendo sus propios aprendizajes, que el mismo niño sea el que se plantee problemas y que finalmente invente formas y estrategias para llegar a resolver los problemas que se ha planteado mediante el uso y creación de instrucciones por computadora.

3.- Finalmente estaban los PCEs desarrollados por el ILCE y por empresas privadas con explícitas finalidades educativas, cuyo rasgo central es la presentación de contenidos programáticos relacionados con el nivel para el que son diseñados.

Con esto, el segundo curso ofrecería al docente un material valioso para su práctica docente, pues el primer curso sólo podía introducir de manera muy general al universo de la computación en la educación, pero hacía falta el énfasis en el terreno dentro del cual se desenvolvería el recurso. Como los contenidos de este curso dependerían de la investigación curricular, estas primeras ideas las planteamos como hipótesis, por un lado como supuestas necesidades del docente y en segundo como las mejores y las más congruentes y coherentes opciones curriculares que las cubrirían. Estas hipótesis se basaron también en las expectativas de los propios docentes con los cuales trabajamos durante dos años, pues su interés era saber qué podía hacer una computadora en un aula para mejorar el trabajo docente, es cierto que otros docentes simplemente se acercaban por lo novedoso del recurso y con una gran curiosidad e interés por conocer las posibilidades del equipo de cómputo, pero también es cierto que las computadoras llegarían tarde o temprano a las primarias y que se enfrentarían al recurso con o sin capacitación y que por lo tanto era indispensable dotar a los maestros de elementos mínimos para analizar el recurso y poder aprovecharlo al máximo.

Uno de los aspectos de la investigación que consideramos importantes, fue el carácter interdisciplinario del trabajo curricular, por lo que precisamos la necesidad de vincularnos con otros profesionales relacionados con el programa COEBA que pudieran enriquecer la propuesta de diseño curricular. Dentro de estos profesionales estaban contemplados los maestros de primaria que estaban trabajando en el ILCE directamente como responsables del guionismo y la supervisión de los PCEs, ponderamos la necesidad de acercarnos al CISE de la UNAM con la finalidad de conocer las investigaciones que se llevan a cabo en materia de Robótica Pedagógica, además, dentro del propio equipo de trabajo nos hallábamos una profesora normalista, una pedagoga, un psicólogo y una diseñadora.

El diseño del proyecto de investigación se presenta en el apartado "productos de las actividades realizadas" y se presenta un primer avance que no es otra cosa que un boceto de programa guía de carácter indicativo, el cual se comenzó a desarrollar a partir de la revisión bibliográfica que estábamos realizando y que tenía como objetivo presentarlo a las autoridades de la

Dirección General para su aprobación, lo cual fue conseguido e incluso recibimos comentarios alentadores de parte del director técnico.

VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD REALIZADA

Cuando comenzó la fase de capacitación, tuvimos que suspender el trabajo curricular y ello nos llevó a posponerlo durante un largo tiempo, por lo que el diseño pasó a un segundo nivel de prioridad. Esto fue un obstáculo insuperable ya que el trabajo de diseño no pudo tener la fluidez necesaria para consolidarse rápidamente. Lo sucedido es algo que se presenta en estas instancias en cuyo interior se ejerce el inmediatez y donde los proyectos e iniciativas que no tienen origen en "las políticas" institucionales casi siempre pasan a un segundo o tercer nivel de prioridad. El diseño y la investigación se dejó como un ejercicio que podía continuar después, aún cuando planteamos que el boceto podría pilotearse aprovechando el período de capacitación. En esta ocasión la coordinadora me preguntó si no era demasiado prematuro pilotearlo, que si era posible lo podíamos hacer, sin embargo le pedí dos semanas más para precisar un guión de conducción lo cual no fue posible porque tuvimos que involucrarnos en la preparación del curso de paquetería (Introducción a la computación) del cual me había hecho responsable aún cuando yo no estaba de acuerdo con ese curso, y a pesar de que coincidíamos (por lo menos en apariencia) en que éste curso salía incluso de los márgenes del programa COEEBA, pues el objetivo de la capacitación no era hacer diestros en programas de computación, sino en ampliar y conocer las posibilidades del recurso como un auxiliar en la práctica educativa, también sucedió que las vísperas del período de capacitación nos había hecho concentrar la atención psicológica en la preparación del primer curso y en tareas administrativas como el llenado de las cédulas de inscripción y la elaboración de material didáctico, por lo que finalmente la coordinadora consideró impráctico continuar con el diseño curricular.

Aun a pesar de lo anterior, el proceso pudo recuperarse cuatro meses después, el proyecto continúa, pero los resultados finales no se hallan aún al alcance de éste reporte, lo cual es una lástima porque el proyecto nació como resultado de la experiencia y el análisis realizado por el equipo de capacitación que en ese momento conformábamos el equipo técnico COEEBA de la Dirección Técnica y hubiera sido interesante presentar una descripción del proceso completo y no sólo de una parte (aunque casi terminada), como fue la realización del proyecto y la gestión para conseguir la aprobación institucional del mismo. Por mi parte estoy satisfecho, porque haber logrado que el equipo se interesara en una investigación, lo cual no era costumbre dentro del Departamento de Capacitación y en particular del proyecto COEEBA, fue efectivamente alentador, y ello fue producto de sesiones de sensibilización, motivación y trabajo.

No obstante, la mayor parte del trabajo de diseño lo realicé sólo, pues este trabajo, a juicio de la coordinadora, podía desarrollarlo favorablemente, lo cual cuestioné argumentando que el trabajo colectivo era más importante, pues de él sacaríamos algo más que un producto, que el aprendizaje de las sesiones colectivas así como la organización y el involucramiento en una tarea así implicaría un crecimiento profesional que era necesario y que era insustituible por el tipo de programa del curso que queríamos diseñar. Las demás compañeras estuvieron de acuerdo pero las actividades administrativas que les destinaba la coordinadora no les permitió un involucramiento mayor. Una de ellas, solamente con la formación normalista, expuso su interés por el proceso y argumentó que a pesar de sus carencias ese proceso la llevaría a leer, analizar y a participar activamente en un aprendizaje que le parecía necesario. Estar consciente de la falta de elementos teóricos no era suficiente pues lo esencial era poder tener oportunidades para crecer profesionalmente, lo cual, gracias a la tradición

institucional, ha quedado en manos del compromiso individual de cada empleado. De nada servía que hubiéramos estado de acuerdo en hacer lecturas colectivas o individuales y discutidas en grupo, pues no había las condiciones ni las oportunidades para poder trabajar así.

Este obstáculo institucional es muy importante, pero es más la actitud de los maestros que difícilmente le hacen frente a esa situación, esa resistencia al cambio y esa angustia provocada por la crítica a las tradiciones es más fuerte (entre los normalistas que entre otros profesionales) que arriesgarse a la innovación o a la generación de propuestas que trasciendan la función asignada. El mandato parece ser: "Si la tradición ha sido cumplir con las encomiendas y los que están arriba saben más que yo, no puede haber otra forma de funcionar que no sea la que ellos dictan, o, si yo tengo razón, de todos modos se hace lo que ellos dictan y en ese sentido no vale la pena hacer nada". Este es uno de tantos razonamientos que permean la actitud de maestros que trabajan en las oficinas y los departamentos técnicos. El maestro es extremadamente dependiente de la autoridad y ello lo lleva a la inmovilidad intelectual. Es cierto que muchos maestros, y sobre todo a raíz de los movimientos magisteriales del 89, están conscientes de que no todas las autoridades se hacen por méritos sino por circunstancias ajenas a la preparación y capacidad académica, en ese sentido se puede decir que están conscientes de que pueden hacer propuestas académicas y luchar por ellas, pero otra actitud que inhibe esto ha sido la apatía con que observan la realidad social, se sienten frustrados ante la repetición de las prácticas institucionales y deciden no participar más en proyectos que creen valiosos, porque están convencidos de que finalmente las decisiones serán basadas en el rasero administrativo y político y que su esfuerzo no será tomado en cuenta con la seriedad con la que ellos valoran el trabajo profesional, hay además una profunda creencia (legítima por cierto) en que gran parte de los proyectos ya están elaborados y que sólo necesitan ser legitimados. En estos espacios los maestros se caracterizan por todas esas actitudes de resistencia al cambio, de angustia provocada por la inseguridad ante la amenaza del despido o el término de comisión si no se cumple con las disposiciones, hay dependencia profunda con respecto al poder y la autoridad, hay apatía y frustración ante la rigidez e incertidumbre institucional, y porque no decirlo, hay también aunque sea por reflejo de lo anterior, aceptación y convicción con la línea institucional basada en la creencia en que las cosas no pueden cambiar o en que no hay otra salida, pero todo ello es parte del ambiente emocional en el que se desarrollan los proyectos académicos al interior de la Dirección General de Educación Primaria.

El inmediatezismo con que se trabaja a nivel institucional y las prácticas políticas inherentes a ello es algo que favorece la construcción de tales actitudes y comportamientos en las instituciones oficiales, no es un burocratismo simple, llano y abstracto, ese burocratismo responde a la necesidad de mantener ciertas normas de funcionamiento que permiten mantener un control político y administrativo. A los políticos les conviene que en su gestión se vean datos, resultados y productos, si estos son de calidad que mejor, pero la exigencia siempre tiene un mínimo de tiempo y mínimas condiciones para su elaboración, lo que hace difícil que pueda conseguirse productos afinados y justificados por necesidades sociales probadas. En estas condiciones no es difícil pensar, a manera de hipótesis, que las prácticas de apatía y conformismo son estrategias de adaptación a la frustración y la angustia que puede causar el ver mermados sus proyectos así como mantenerse en un espacio aún a costa de la autonomía intelectual.

ANÁLISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

El primer intento por realizar un análisis psicopedagógico de un programa educativo computacional se realizó sin líneas de análisis ni dirección alguna, en realidad era el primer intento que realizábamos en esta dirección. Más adelante, en el apartado de productos de las actividades realizadas, se muestra un ejemplo de dichos análisis. Esta actividad bastó para comprender que era imprescindible realizar una guía que permitiera un análisis dirigido y con líneas bien definidas, ésta fue la siguiente tarea, que se describe en el siguiente apartado de material didáctico. De no darse ese primer paso, cada análisis tendría una estructura de exposición distinta que si bien puede ser válido en lo general, para los fines técnicos no se ofrecía como la mejor opción, pues cada PCE sería valorado bajo diferentes líneas de análisis y no podrían ser comparados. Lo que se pretendía con esta reflexión no era estandarizar la forma de abordar el análisis, sino tener líneas generales que pudieran dar luz sobre el tipo de aspecto que se precisaría en un primer momento y con el cual pudiera comprenderse más ampliamente la carencia o limitación de un programa computacional, evitando saltos innecesarios desde un aspecto psicológico hasta uno formal y así sucesivamente, que fue precisamente lo que nos estaba pasando al momento de intentar realizar los primeros análisis.

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA

1.-ELABORACION DE UN GUIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO COMPUTACIONAL.

La elaboración de éste guión fue una experiencia enriquecedora (de índole individual que aporta al proyecto COEEBA), pues fue una actividad que puede ser emulada con la elaboración de un libro, la grabación de un disco, o la filmación de una película. Preciso de desarrollar una idea, desde elegir un tema, convertirlo a un propósito educativo (académico), precisar su traducción en objetivos y contenidos de aprendizaje, actividades sugeridas, formas prácticas para corroborar los aprendizajes y actividades para la reelaboración de los contenidos. La analogía con los filmes está en que para elaborar el guión se preciso pensar en cada parte de los textos, de las pantallas, de las formas y las secuencias de todos estos elementos, desde la primera pantalla y hasta la última.

El tema del guión fue la Nutrición, destinado para el nivel primaria para los grados desde 3º hasta el 6º. La finalidad explicita fue proveer al niño de elementos y conocimientos que le permitieran manifestar cambios de actitud en su forma de alimentación. El programa no es únicamente un guión para la exposición de conocimientos, sino que prevé el ejercicio de actividades donde se ejerce el análisis, la síntesis y la integración de los diversos conocimientos puestos a disposición por el programa. Esta actividad es por tanto un trabajo que ejerce una función de desarrollo a través del cambio de actitud y comportamiento del escolar en relación con sus hábitos de alimentación.

El guión fue premiado con un primer lugar a nivel Distrito Federal y se ha editado en disquette de 3 1/2 pulgadas, el programa se halla ya en las escuelas primarias de toda la República, lo cual muestra un proyecto desde su origen y gestación hasta su concreción en un resultado final. Es posible analizarlo y ponderarlo pues es de esos proyectos que llegan a concluirse gracias al apoyo

institucional y al interés de ésta por ver que su trabajo llegue hasta sus últimas consecuencias. La edición y responsabilidad de que el programa (PCE) fuera realizado en disquette, fue del ILCE pues era la institución que contaba con los recursos humanos capaces de programar en lenguaje de computadora un guión educativo.

VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA

Aunque el programa obedece a una demanda educativa, es posible decir que en él se conjugan el análisis y la integración de diversas habilidades como la síntesis de un marco teórico sobre una teoría del aprendizaje (psicogenética), una visión del desarrollo infantil y de la salud pública (desnutrición), y la búsqueda de congruencia con una propuesta curricular que refleja todo ello.

El guión, como el disquette no podrán ser expuestos aquí por ser muy extensos, pero es posible señalar a grosso modo la estructura del mismo. La lógica del guión presupone una primera parte de información general a través de la cual se cuestiona al niño sobre la importancia de los alimentos y sobre todo de la proporción en que deben comerse. No se pretende atiborrar al alumno de información, ésta aparece disponible en una sección (glosario y contenido) a la cual puede recurrir el niño si es que decide investigarla. Se plantean algunos problemas como buscar una forma de balancear los alimentos que puede servirse en un plato de mesa, si no consigue hacer una combinación adecuada, el programa le permite construir nuevas soluciones y le sugiere al niño que investigue en la sección de información. Lo que se ha pretendido con este programa es que el niño se cuestione y busque por sí mismo las respuestas, pero sobre todo que el programa no se constituya en un recurso que le da las respuestas ya razonadas, sino que pueda dar información si es que es requerida. Uno de los aspectos centrales del guión es que *promueve la solución de los problemas en equipos de trabajo*, no exige una respuesta inmediata sino que estimula al niño para que vaya a su casa, a otras fuentes bibliográficas, o al cuestionamiento de los adultos con los que convive para obtener respuestas posibles. Si el niño ofrece una combinación basada en esa investigación, entonces la computadora puede sugerirle avances, es decir, le dará pistas al niño sobre lo que le falta para conseguir una combinación adecuada. La información sobre los grupos de alimentos, fue condensada a partir de una investigación bibliográfica amplia sobre nutrición y salud y se seleccionaron los esquemas que procuran hacer énfasis en los requerimientos mínimos evitando en todo momento la saturación de información con respecto a términos poco usuales, por ejemplo: no se abordó el término lípidos para referirse a las grasas, ni se precisó de respuestas con términos como proteínas o vitaminas, lo cual no ofrece información que sea fácil de traducir al lenguaje coloquial. En lugar de ello se clasificaron los alimentos en términos de grupo de alimentos de origen animal, de origen vegetal y cereales y leguminosas. Esto se hizo basándose en algunos esquemas propuestos por el Instituto Nacional de la Nutrición y la FAO, dejando otros más cercanos a la jerga biológica o médica. El criterio para la definición de la información fue psicológico, pues como menciono anteriormente, hay términos que corresponden a esquemas que el niño no ha adquirido lo cual inhibiría la comprensión y la adquisición de los aprendizajes necesarios para su momento de evolución además de que saturaría al niño con demasiados términos. El programa pretende contribuir a un cambio de actitud con respecto a los hábitos alimenticios en las familias de los niños mexicanos, y prueba de ello es la recomendación de que los niños vayan a sus casas a investigar con sus padres o familiares las combinaciones óptimas de alimentos, lo que garantiza que por lo menos llevaran esta

discusión a su hogar para ser analizada, sobre los hábitos ordinarios. El hecho de que se lleve la discusión sobre la buena nutrición al hogar o los espacios de convivencia, no garantiza un cambio de actitud o comportamiento sobre los hábitos alimenticios, sobre todo porque el problema de la nutrición tiene implicaciones sociales y económicas, pero es una oportunidad para analizar las carencias y buscar soluciones que si bien no resuelven un problema presupuestal, si contribuye a crear necesidades a partir del cuestionamiento y la búsqueda de consciencia sobre la necesidad de una buena alimentación y de sus repercusiones en la salud. De esto se puede mencionar el señalamiento de la cantidad de calorías requeridas y utilizadas para el estudio y el desenvolvimiento físico de un alumno en edad escolar, del agotamiento físico e intelectual del niño, o de las enfermedades causadas por una mala nutrición.

Es importante señalar que este programa educativo computacional (PCE) deberá ser evaluado a partir de su uso con alumnos de los diferentes niveles escolares, pues de ello dependerá que pueda mejorarse o proponerse nuevas alternativas en lo que a hábitos alimenticios y de salud se refiere. Este rastreo, o sondeo, no ha sido realizado, lo cual es necesario también para poder corroborar o descartar algunas de las hipótesis presentadas en estas consideraciones, por ejemplo: estoy seguro de que el mejor aprendizaje es aquel que está íntimamente relacionado con los intereses de los alumnos, pero quizá el tema de la nutrición no sea un tema que interese mucho a los niños, sobre todo por la cantidad de alimento chatarra que se le ofrece por medios televisivos y por la influencia que éstos tienen sobre la conformación de la idea de lo que es bueno o es malo, en este sentido deberá trabajarse algún tiempo con grupos escolares para poder buscar la mejor relación entre los intereses de los alumnos y el contenido que nosotros, desde la perspectiva del adulto, consideramos necesario para el desarrollo físico y cognoscitivo. Desde luego que para esto será importante que la escuela se constituya en un espacio emocional con el cual el niño se identifique, pues de esa manera se le podrá hacer frente a la avasalladora marca publicitaria, cuando él identifique verdaderamente quien esta verdaderamente de su lado. En este sentido, tampoco será suficiente el programa en si mismo si el docente no logra darle la orientación debida, si no tiene un método pedagógico general que contextualice al niño en un ambiente de descubrimiento, si no hace caso de las recomendaciones sobre el uso del trabajo grupal y sobre todo de la investigación (acción del niño sobre los objetos de conocimiento) como fuente de saber.

2.-MANUAL PARA LA INSTALACIÓN ELÉCTRICA DE AULAS DIDÁCTICAS

En este rubro, aunque el producto no es de índole psicológico, expresa la incidencia del psicólogo en la elaboración de material didáctico. Se menciona la realización de un manual para la instalación eléctrica de aulas didácticas COEEBA, en las escuelas del sector primaria, el cual tuvo como propósito brindar a docentes y autoridades escolares un panorama amplio de las necesidades de instalación básicas con que debe contar toda aula para el uso de computadoras, y pretendía dotar a directivos y maestros elementos que le permitieran comprender la necesidad del cuidado con que debe tratarse el equipo computacional, para supervisar que la instalación y el mantenimiento de la misma fueran correctos.

3.-ELABORACION DE UN FORMATO CON SU GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES (PCE).

El objetivo de ésta tarea fue diseñar una guía que permitiera un análisis dirigido y con algunas líneas bien definidas para la valoración de PCEs, que pudiera servir para determinar la

calidad de los contenidos y de las estrategias para la elaboración de los programas educativos computacionales. Se definió un marco teórico, el psicogenético, en particular la perspectiva piagetiana y posteriormente se procedió a elaborar la estrategia de análisis.

Esta acción se realizó satisfactoriamente con la ayuda de una profesora de primaria (incorporada al proyecto COEEBA) que participo fungiendo como juez de los reactivos propuestos, así como en la selección de los mismos.

Se definieron cuatro aspectos a evaluar: el formal o técnico, relacionado con la presentación de gráficos y contenidos, así como los tiempos de espera y el uso racional de recursos como sonido, color y rótulos de tamaño legible; el de contenido, relacionado con la coherencia teórica, la claridad de conceptos y su adecuación de acuerdo al nivel escolar para el que fueron diseñados; el psicológico, que valoraba las propuestas de actividades para el aprendizaje, la importancia atribuida al juego y el tipo de razonamiento promovido en los PCEs; y el aspecto didáctico, que contemplaba el análisis de las estrategias para la presentación de contenidos así como las actividades sugeridas para la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.

Esta propuesta se pasó por jueces, los cuales fueron dos maestras de primaria y una pedagoga (egresada de la UPN y Normal superior), las cuales definieron la ambigüedad de las definiciones así como su duplicabilidad. Posteriormente se afinó la guía y fue aprobada por la coordinación del subproyecto. Una vez que fue aprobada la guía, la coordinación consideró necesario diseñar un formato que permitiera canalizar los resultados del análisis, es decir, que hubiera un formato capaz de aglutinar la evaluación de los programas, que a la vez fuera dirigida a docentes y supervisores de los centros COEEBA. EL formato y la guía de análisis se presentan en el apartado de productos de las actividades realizadas.

VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA

Esta actividad fue particularmente interesante por cuanto involucró a otras personas en su elaboración, fue un trabajo que permitió el ejercicio interdisciplinario, aún a pesar de que yo era el responsable de dicha tarea. Esto permitió un enriquecimiento del instrumento, pero sobre todo posibilitó que tuviera el nivel para el que estaba dirigido: los docentes del nivel primaria. El proceso llevó algún tiempo y se ha llegado hasta su impresión y distribución, al principio destinado a los centros de capacitación ubicados en las cinco direcciones de educación primaria en el Distrito Federal y el ILCE. El instrumento a penas comienza a ser utilizado y su valoración deberá ser otra tarea que permitirá su afinación y sobre todo constatará su utilidad para la que fue diseñado. Una de las utilidades valiosas del instrumento es que su contenido permitirá no sólo el análisis de los programas educativos, sino que será una valiosa guía para la elaboración de los mismos. Esto es particularmente significativo por cuanto que en ILCE no se cuenta con un guión para la elaboración de los PCEs, sino que cada guionista ha venido desarrollando su propuesta bajo criterios no unificados. Aunque esto puede permitir el desarrollo de múltiples estrategias para la presentación y manejo de aprendizajes escolares, la guía puede permitir una vía para el manejo congruente con un marco teórico constructivista y psicogenético sin evitar la creatividad personal.

Finalmente creo que la guía proporcionará elementos de análisis que contribuyen a crear consciencia de que no es suficiente con una presentación atractiva de los contenidos, que una propuesta didáctica debe basarse en una teoría psicológica del desarrollo infantil y del aprendizaje escolar, que además el maestro no puede darse el lujo de abandonar el manejo de los contenidos, lo cual ha sido una tendencia de la tecnología educativa que concibe al maestro como un experto en técnicas más no en contenidos. El aspecto del contenido debe ser evaluado con cierta independencia, pues el aspecto epistemológico no puede ser dejado de lado si en verdad se ve una relación entre los procesos de adquisición del conocimiento a nivel psicológico y el proceso mediante el cual las propias disciplinas construyen su conocimiento científico, lo cual tiene que ver con la integración vertical y horizontal de las unidades didácticas de un programa escolar.



LINEAMIENTOS QUE NORMAN LA ACTIVIDAD DE LAS ESCUELAS INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA

Este documento me fue encomendado con la finalidad de dotar a las escuelas de una guía para el uso racional del software educativo con que contaban las escuelas incorporadas al programa COEEBA. El documento ofrece una guía para que tanto docentes como autoridades normen la actividad dentro de las aulas didácticas, hace énfasis en el cuidado del hardware y del software educativo con que cuentan las escuelas, se proponen formas de compartir el espacio y se ofrecen líneas generales para el trabajo pedagógico con los recursos que se han entregado en las escuelas. Este documento se muestra en el apartado de "productos de las actividades realizadas".

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA

Al respecto de esta actividad, debo señalar que para su elaboración se puso en práctica una idea particular de lo que deben ser las legislaciones y los documentos de norma. Esto fue totalmente evidente pues la propia coordinadora del subproyecto comentó a manera de alago que dicho documento de lineamientos estaba elaborado con un lenguaje sutil que no pretendía imponer sino establecer formas y sugerencias para la correcta operación del programa COEEBA. Desde luego que lo realicé con esa intención, y por supuesto que la valoración de la coordinadora era acertada. Con esto se corrobora que la intención del documento se cubre en buena medida, porque creo que un documento de lineamientos no debe ser elaborado necesariamente bajo el signo de la amenaza y el temor. Casi todos los documentos que contienen normas siempre se auxilian de sentimientos como la culpa, el temor, la angustia y la inseguridad, porque sobre la base de esa estructura emocional es posible controlar el comportamiento de los individuos, pero el resultado de tales métodos no es un ser autónomo y respetuoso de las leyes, sino un ser profundamente dependiente de la culpa y la inseguridad, seres que requieren permanentemente de la aprobación de los demás, sobre todo de aquellos a los cuales depositan una imagen de autoridad, en el caso de las normas, sin ellas no pueden funcionar en grupo pues requieren de la aprobación constante, la reflexión les causa ansiedad y por eso la reprimen. En esta forma de abordar el documento normativo hay múltiples sugerencias, *lo que pretende conducir al control asumido y no obligatorio* por parte de los participantes del proyecto. Estas afirmaciones han sido confirmadas por los descubrimientos realizados durante la investigación teórica expuesta en este trabajo, el mecanismo de la represión en los trastornos narcisistas y su funcionamiento inconsciente (lo cual es a todas luces evidente), pero lo que deseo señalar aquí es

precisamente que bajo la luz de esas teorías es posible un cambio de actitud con respecto a diferentes segmentos de la realidad, incluso los que no son psicológicos, como el derecho penal o la socialización a través de lineamientos y normas institucionales⁴. Estoy seguro de que el documento no está acabado, no puede serlo, pues mi materia no es el derecho ni los métodos organizacionales, pero traté de imprimirle un carácter menos rígido basado en tales premisas psicológicas y creo, sin ser demasiado triunfalista, que el documento lo consigue.

4 Aquí cabe destacar la idea que tengo del castigo; si hubiera necesidad de castigar a un padre que maltrata a su hijo, o a un maestro, expondría ideas como: retirarle de la relación con los niños hasta que no haya pasado por un proceso de análisis; exponerlo a grupos de discusión sobre el tema de la educación y el desarrollo infantil sobre la base de las ideas evolucionistas; y pagar el proceso terapéutico del niño afectado. A mi modo de ver no se consigue nada con el encierro o el castigo físico, ello reproduce en el adulto la tragedia de maltrato al que también fue sometido y por lo cual introyecto dichas prácticas.

❏. **ANÁLISIS TÉCNICO DE PROGRAMAS Y JUEGOS EDUCATIVOS DE ORIGEN COMERCIAL, Y ELABORACIÓN DE DICTAMEN PARA SU APROBACIÓN Y ADQUISICIÓN.**

Esta actividad se caracterizó por el tipo de productos a analizar, en este caso correspondió a productos de origen comercial, como el juego educativo SOCRATES (de importación), o el LITTLE TALKING, de características similares a un juego electrónico de video, sólo que con intenciones explícitas de carácter educativo. La Dirección General de Educación Primaria, encargó al subproyecto 05.4 el análisis psicopedagógico de dichos juegos, incluyendo la paquetería SEIDI (software educativo), para su análisis en términos de su valor educativo como fuentes del desarrollo de las capacidades en el niño. Esta actividad fue muy interesante porque a las empresas les interesaba que pudiéramos dar un dictamen favorable, pues de ello dependía que pudiera ser aprobada su venta comercial como producto educativo, ya que la SEP no puede avalar un producto que dice tener finalidades educativas cuando éstas están restringidas por su procedencia en idioma extranjero (inglés). Más adelante, en el apartado "productos de las actividades realizadas" se presentan los resúmenes de dichos dictámenes. Baste mencionar aquí, que sólo uno de dichos productos fue considerado de valor educativo, pues pretendía, con bastante ingenio, iniciar al niño, vía el juego electrónico, en los aprendizajes escolares, además de que fomentaba la adquisición de habilidades necesarias para el desarrollo del niño, tales como la memoria, la atención, la coordinación viso motriz, la organización de las acciones en el pensamiento y la secuenciación, la coordinación motora fina, el aprendizaje de otro idioma, entre otras.

Esta actividad fue de las pocas en las que se tuvo que poner en juego el ejercicio intelectual de lo que es propiamente el análisis psicopedagógico. Este tipo de actividades casi siempre me fueron asignadas, pues era el único psicólogo del subproyecto. Debo decir que esto era para mí una desventaja pues el trabajo que podríamos haber enriquecido dos profesionales de la misma especialidad fue realizado sólo por una persona, claro que debo reconocer las aportaciones de la coordinadora (pedagoga) y de las compañeras que leían los análisis antes de ser impresos, que al revisar mi trabajo, me permitían confrontar los análisis y juicios críticos. Siempre he pensado que el trabajo colectivo brinda una mejor oportunidad para el desarrollo de habilidades individuales, pero que a la vez promueve un análisis más objetivo y más completo.

El análisis realizado de los paquetes comerciales no se incluyó en el formato para el análisis de programas educativos computacionales porque no estaban diseñados para ser recursos escolares y porque el documentó resultante era un dictamen técnico para su aprobación o rechazo, pero sí se basó en la guía de análisis mencionada anteriormente, tomando en cuenta los cuatro aspectos: el formal, de contenido, didáctico y psicológico.

CONSIDERACIONES FINALES DEL TRABAJO REALIZADO EN EL DEPARTAMENTO DE CAPACITACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



través de estas actividades fue posible desarrollar una serie de habilidades profesionales relacionadas con la actividad interdisciplinaria en la que puede colaborar activamente el psicólogo, lo que sin duda muestra que la incorporación de tales profesionales contribuye al enriquecimiento del trabajo técnico desarrollado en el Departamento de Capacitación de la Dirección Técnica. Es importante señalar que las actividades de diseño curricular encaradas como proceso de investigación, así como el análisis de programas educativos, la elaboración de la guía y formato para el análisis de la estructura de un programa educativo computacional PCE, así como la elaboración del guión para la elaboración de un PCE, fueron actividades cuya iniciativa partió de propuestas que yo realicé, estas actividades no hubieran sido realizadas sin la participación del psicólogo lo que corrobora la afirmación hecha anteriormente. La elaboración de dictamen para la aprobación de juegos electrónicos de origen comercial se facilitó también gracias a la guía de análisis realizada por el psicólogo. Hasta antes de mi incorporación en el equipo técnico COEEBA, éstas actividades no se desarrollaban, aún cuando pudieron haber sido consideradas como necesarias. Esto es prueba de la iniciativa en el intento por profesionalizar el trabajo que allí desarrollábamos como analistas técnicos. En esta segunda fase, descrita en este reporte como "actividades desarrolladas a partir de la inserción del psicólogo", fue posible desarrollar funciones de *planeación* de programas educativos, de *desarrollo* de actitudes de *investigación*, de *gestión* para la aprobación del diseño de la guía de análisis y la *investigación curricular*, de *organización* en equipos interdisciplinarios y funciones de *evaluación* de proyectos y programas educativos. Es posible decir, gracias a algunas felicitaciones de algunos compañeros cercanos al Departamento de Capacitación, que el trabajo realizado reflejó calidad, compromiso y sobre todo deseo de trascender el "rol asignado por la institución", el tipo de productos y actividades generadas en ella. Al momento de dejar el Departamento de Capacitación, el jefe de Departamento comentó que lamentaba mi retirada, pues él y la coordinadora estaban contentos con el trabajo que yo realizaba, que de hecho, era el único que realizaba trabajo técnico. No puede dar cifras o análisis estadístico de mi trabajo realizado, pero sí puede mencionar estos comentarios realizados por los compañeros que vieron el desarrollo global.

Quizá la capacitación fue el espacio en donde menos pude incidir, mi participación fue verdaderamente limitada, el guión de conducción lo elaboraba la coordinadora y no había manera de modificarlo. En ciertos momentos sentí que nos invitaba a participar en la conducción de la capacitación en los temas que ella menos dominaba, lo cual no deja de ser válido si se considera la importancia del trabajo colectivo, el problema es que lo hacía casi en forma súbita, media hora o un día antes nos informaba con cual tema debíamos participar, por supuesto que nunca estuve de acuerdo con esta práctica y hasta cierto punto improvisada. Cuando le comenté mi desacuerdo con esta práctica a un compañero de un proyecto cercano que incluso fue miembro original del subproyecto (COEEBA), comentó que quizá se debía a que se sentía insegura y que la capacitación era su única posibilidad de demostrar seguridad, por ello acaparaba la actividad en la planeación y puesta en marcha. Lo que hice en este sentido fue hablar con la coordinadora y manifestarle mi opinión al respecto, proponiéndole formas organizativas para mejorar las relaciones de trabajo que sosteníamos, pero ella hizo largo silencio antes de decir que lo haríamos. Por supuesto que nunca se hizo, continuó con esa práctica, ella diseñaba las sesiones de trabajo sin tomarnos en cuenta, y sólo nos informaba del tema con el cual debíamos participar en las sesiones (por lo menos esto pasaba

conmigo). Lo que si dejó de hacer fue desplazarnos en la conducción individual, puesto que antes nos interrumpía o buscaba formas de desplazamiento como pasar a un tema nuevo aún cuando no hubiéramos terminado las actividades que nos habíamos propuesto para la conducción del tema del cual eramos responsables. Esta actitud que desde mi perspectiva refleja la necesidad de mantener un control excesivo sobre los demás, y que habla de una obsesión quizá normal en la gente que ocupa puestos de autoridad, permite ubicar los temores hacia la creatividad y la flexibilidad, y porque no decirlo refleja un temor a la pérdida del control. Menciono esto porque desde mi perspectiva, por la cual debo manifestarme en desacuerdo, traté de ser tolerante ante mis propios desacuerdos con las líneas institucional y personal, pero sobre todo traté de encararla sobre la base de las convicciones emanadas del conocimiento psicológico y en particular de las posiciones señaladas en el capítulo teórico. Esta actitud individual del coordinador impidió que se formara un ambiente armónico de trabajo, en diversos momentos entre compañeros comentamos el excesivo control de parte del coordinador, este fue el aspecto más difícil de abordar en el equipo de trabajo, pues no era suficiente con las tácticas de conversación y ventilación de los problemas en forma directa o en espacios de análisis colectivo. En diferentes momentos hablamos con ella, hacíamos bromas sobre su obsesión y compartíamos ciertos aspectos de nuestra vida cotidiana, incluso expresamos nuestro descontento en forma abierta y clara, pero nada conseguimos con ello, por supuesto que nunca nos propusimos terapizar a la coordinadora porque nada hubiéramos conseguido, pero si pretendíamos mejorar el ambiente emocional dentro del trabajo basados en una necesidad interna. El problema es que no puede hablarse de calidad en el trabajo si antes no se precisa de un ambiente emocional para estar en disposición a la producción, no puede menospreciarse el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en un ambiente de trabajo pues de ello depende en gran medida que el trabajo pueda desarrollarse. Somos seres humanos cuya vida emocional se pone en juego al momento de relacionarnos con otros y esto debería ser la base de cualquier propósito institucional, lo cual es descuidado en la mayoría de los ambientes de trabajo. El trabajador requiere de un ambiente de democracia, donde se le tome en cuenta, se le pida su opinión y se respete tomándola en cuenta pues quien mejor que él sabe de las condiciones y requerimientos para la producción que realiza. Ese ambiente emocional requiere de la confianza en el trabajador, de ello depende que el control y la productividad sean asumidas y no obligadas, aunque esto lo decimos con reserva, pues estamos conscientes de que no puede asumirse un control asumido cuando el trabajo realizado es enajenado y extremadamente explotador. El trabajador requiere de ser apreciado por su entrega pero también por sus derechos como son brindarle un ambiente en condiciones óptimas para su desenvolvimiento. Por ejemplo, para que el trabajador no se enajene debe tener un mayor conocimiento de lo que sucede en una institución, de los pormenores y circunstancias en que se deberá desarrollar el trabajo y esto debiera ser un derecho, porque cómo se puede trabajar y desempeñar adecuadamente si sólo se conoce una parte del proceso total y lo demás es simplemente la versión de la intuición, con ello solo se consigue adaptarse a la exigencia de obediencia intelectual. En este caso particular la coordinadora evitaba la socialización de la información con los compañeros del equipo lo que impedía que pudiéramos tomar decisiones cuando ella se encontraba ausente. Otro ejemplo es que organizaba el trabajo de tal forma que siempre nos separaba y formaba equipos donde ella pudiera tener el control, a nosotros esto nos parecía absurdo, pues eramos gente de trabajo y no veíamos motivo para esa separación inexplicable. A esto me refiero cuando señalo la necesidad de un ambiente de solidaridad, democracia y respeto que no tuvimos en todo momento, digo en todo momento porque esto comenzó a cambiar precisamente debido al trabajo y la convivencia permanente con la coordinadora. Si se considera que esto es sólo un ejemplo y que en verdad el ambiente estuvo lleno de los obstáculos conocidos dentro de la institución, no cabe la menor duda de que los productos y las actividades descritas anteriormente fueron realizados con un gran esfuerzo y bajo una profunda creencia en que podemos modificar una serie de circunstancias que impiden al hombre producir. Haber realizado un trabajo donde hubo producción, creatividad y donde se pudieron modificar una serie de resistencias

que lo impedían ha sido muestra de un trabajo en esa dirección; ha implicado paciencia, creencia en el cambio del ser humano, consideración con respecto a los motivos de las resistencias y negligencias, pero en ese proceso, debo señalar, también hubo una autotransformación pues el exigir compromete. Mucho del trabajo se logró porque no hubo un ataque frontal hacia las actitudes de la coordinadora y los jefes de departamento, sino que se trató de conseguir a través del propio trabajo, la discusión permanente y reflexiva, y sobre todo mediante la comprensión de mecanismos psicológicos como la resistencia, la transferencia, la proyección, y el narcisismo. Y mucho de la tolerancia fue posible a partir del reconocimiento de los propios errores, es decir, a partir de reconocer que los demás le deben también a uno un sinfín de críticas. De no haber sido por esta actitud el desarrollo de las anteriores actividades hubiera sido imposible, muchas de ellas no venían de línea institucional y de no ser por el ambiente que comenzó a nutrirse de compañerismo y respeto por el otro, quizá no se hubiera realizado ninguna actividad de las que ahora hago alago. En este sentido podría mencionar que no es difícil detectar rasgos profundamente narcisistas en los líderes y autoridades. Me atrevería a asegurar que el cambio de actitud de estos personajes puede lograrse si la gente que le rodea y le comprende no se somete a sus designios narcisistas, pero procura un reflejo más directo vía la convivencia y la crítica constructiva y atinada. El tema de la prepotencia no debe aislarse del tema del maltrato infantil y de cómo el adulto llega a esa edad sin haberse confrontado sus propios traumas. Hacerlo por vía directa no es muy conveniente, como dice Freud, no es lo mismo "tener escuchado que tener vivenciado", de nada nos sirve la confrontación directa, ello sólo es posible en una relación que aborda diversos frentes; por un lado la convivencia natural y por el otro el ejemplo, porque nadie puede dar lo que no tiene, sin ello cualquier tendencia de modificar al otro es sólo pedantería y autoengaño. Esto tampoco es suficiente, es cierto que sólo un amigo o compañero que rodea a estos personajes puede hacerles ver (por supuesto que en momento oportuno) como repiten su historia con los otros, como busca el respeto y la admiración que le faltan a través de su relación con los demás, y cuando decimos amigo estamos ubicando también al psicoterapeuta. A todos nos ha pasado lo mismo en alguna área de nuestra personalidad, saberlo es principio de comprensión, Sólo llegando hasta el fondo estas personas pueden darse cuenta que están frente a seres humanos que en su momento fueron como él. Además, la gente que rodea a un individuo narcisista con poder, debe estar sano, porque de no ver abiertamente el mundo sentimental de su propia historia personal, lo único que va a pasar es que se enganche con las proyecciones del otro y se pierda la posibilidad del cambio. Sólo mediante esta vía subjetiva puede tenerse acceso al conocimiento del otro cuando se tiene un conflicto narcisista. Con estas convicciones enfrenté mi relación con algunos compañeros que tenían puestos de autoridad y cuyo carácter excesivamente narcisista era evidente, en esa relación uno descubre que se conoce más y se transforma en ese proceso de reflejar al otro, pero no es posible conseguirlo todo, porque los procesos humanos requieren de ser abordados en diferentes frentes, por ello la psicoterapia no tiene aún un sustituto, una persona con trastornos narcisistas tiene que tratarse en un proceso de psicoterapia y tiene que dar los pasos necesarios en su vida para poder efectivamente cristalizar su cambio en su modo de ver al mundo que gira a su alrededor como si fuera el único que tiene necesidades. El cambio social no puede prescindir del trato directo con la problemática de los individuos particulares. No existe una metodología para las relaciones humanas cotidianas, pero se pueden enfrentar mediante un marco referencial particular, el mío se corresponde con la perspectiva psicoanalítica, sobre todo en las tesis evolucionistas del psicoanálisis como Mahler, Winnicott, Kohut y Alice Miller (aunque niegue su influencia psicoanalítica) y en los postulados pedagógicos de A.S. Neill o la psicología genética de Piaget. Creo además y profundamente en las posibilidades de la naturaleza humana igual que Goethe y Marx. Y en todo esto no hay metodología, no puede haberla, pero estoy convencido de que el maltrato institucional cobra vida merced a los traumas ocasionados por la educación infantil de los que dirigen las instituciones, modalidad educativa que, como hemos visto está generalizada por el mundo, porque el autoritarismo se legitima por esa vía y sirve a los intereses de una sociedad que lo requiere para mantener el control social, y aunque esto no sirva para

luchar contra los intereses de grupo o secta, se le puede señalar al aludido parte de la tragedia con la que se ha enfrentado en la vida y a través de la cual ejerce un dominio sobre los demás para no ver su verdad. Por ahora, más que saber como se consigue un cambio en dicha dirección, sabemos simplemente porque un individuo actúa de ese modo, allí donde hay desprecio hubo un despreciado. Uno olvida su propia historia e idealiza la educación que se recibe de pequeño (ideas de Alice Miller) porque no se puede vivir con la verdad del maltrato, y posteriormente uno se dirige al mundo con el vaso vacío buscando ser llenado con la dominación de los demás. No tengo la menor duda de que "los padres pegan a sus hijos para mantener reprimidos sus propios traumas"⁵, y de que estos mismos padres son jefes o supervisores y hacen lo mismo con sus subordinados (humillarlos y maltratarlos) por la misma razón que pegan a sus hijos o a sus esposas. Estoy convencido de que el tema del maltrato a menores no debe ser un tema de psicólogos o educadores, debe ser un tema que haga evidente al público en general las atrocidades que se cometen en la personalidad de los individuos en aras del bien de la sociedad. Como dice Miller "sólo mediante una condena inequívoca de los malos tratos a la infancia llegarán la sociedad y el individuo a ser conscientes de lo que realmente está sucediendo y de las consecuencias de esos hechos"⁶, sólo si se sabe que se está cometiendo un crimen mediante el maltrato de la educación, podremos ver que en nosotros perviven restos de ese daño en la infancia y podremos ver también el maltrato a que somos sometidos de adultos, pero creo que es posible que el aludido (el que maltrata⁷) puede comenzar a ver lo que le ha sucedido y ceder a sus ambiciones de dominio, siempre en la lógica del castigo que he señalado anteriormente y no en su modalidad tradicional⁸. Por supuesto que no es suficiente con ver, un conocimiento intelectual no sirve de mucho para superar un problema emocional y un trauma de tipo narcisista, pero es necesario luchar por que se abran espacios para el análisis de estos aspectos, de otra forma seguiremos tolerando prácticas institucionales que toleran el maltrato sutil a sus trabajadores. Debo señalar que no quise decir que la coordinadora del proyecto tuviera semejante trato para nosotros, mucha gente desearía tener algunas de sus virtudes, sólo aproveche la ocasión para discernir el tipo de trato que efectivamente recibimos de ciertas personas que ocupan puestos de poder y que se hallan en instituciones públicas y del cambio que puede operar en ellos vía una comprensión de los trastornos narcisistas. El control obsesivo a que me he referido, y del cual mencioné el cambio en la coordinadora del proyecto, es sin duda enteramente incomparable con la prepotencia de la que he referido en este deslizamiento.

Por otro lado, Piaget igual que Wallon, decían que la pedagogía debía basar el diseño de experiencias educativas en los avances de la ciencia psicológica, no obstante esto ha sido difícil de comprender por los actores de las instituciones educativas. sobre todo por los medios magisteriales, se interpreta a veces como simple marco teórico para justificar proyectos académicos, o en otros no se halla posibilidad de objetivación del conocimiento psicológico a la práctica docente. En el primer caso considero que grana parte de lo que el psicólogo debe hacer en el campo de la educación, es precisamente un trabajo de sensibilización con respecto a otros profesionales y compañeros de equipos institucionales, sobre todo en cuanto a la necesidad de mostrar las bondades de una actitud fundada en el intercambio de conocimientos con otras disciplinas científicas, sobre todo de la psicología, pero en el segundo caso el psicólogo tiene todavía un papel más importante porque tiene que demostrar que su conocimiento es factible de concreción a la hora de resolver problemas educativos, es decir, tiene que participar en la implementación y no sólo en el diseño de ambientes o

5 A. Miller "El saber proscrito" Ed. Tusquets, España, 1990, pag. 146

6 *Ibid* p. 150.

7 Si se castigara a los servidores públicos o a cualquier persona que ocupe un puesto de autoridad, precisamente por su autoritarismo y prepotencia, quizá el aludido buscaría formas alternativas de canalizar su problemática y no mediante el uso de los demás en su tragedia de desprecio.

8 Ver comentarios de nota al pie N° 4 de este mismo capítulo.

programas educativos. Esto no demerita su trabajo psicológico y por el contrario si lo beneficia porque se nutre de la praxis, cuyo valor es incalculable como criterio de verdad del conocimiento psicológico. Parte fundamental del trabajo del psicólogo será buscar los canales para confrontar las prácticas y metas educacionales que en lugar de beneficiar al individuo lo inhiben y lo degradan. Hace poco escuchaba por televisión que los industriales de Monterrey pretenden que las escuelas de preescolar incluyan objetivos que expresan su intención de crear una conciencia de la "producción de calidad" en los menores, lo cual me alarmó y me puso al corriente de lo que se viene haciendo en países industrializados y maquiladores como Taiwan, donde ya se lleva a cabo semejante barbaridad. No es posible que esto suceda, al niño antes que fomentarle la noción de la "calidad" será necesario estimularle para que desarrolle otras nociones y estructuras que le permitan crecer sano y equilibrado psicológicamente. Antes de que el niño aprenda a ser un "chico calidad" o "el niño del mes", necesita ser educado en un ambiente de respeto y tolerancia, necesita crecer y desarrollar su sistema esquelético y muscular, satisfacer todas sus necesidades relacionadas con la alimentación y el crecimiento, y satisfacer su curiosidad a los problemas que se le van presentando cotidianamente mucho antes de pensar en rendir y satisfacer los intereses de calidad del mundo industrial, pero el problema de la calidad no es un problema del niño sino del adulto y más específicamente de una sociedad industrial que demanda mano de obra de calidad. Quién puede decirles a esos industriales de Monterrey que ningún objetivo educacional en la educación elemental puede formular semejante atentado contra la naturaleza del niño, sólo las perspectivas psicológicas que estén de lado del niño y que muestren con su conocimiento científico que lo que se pretende es antinatural, salvaje e intolerante.

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN (UPN)

PARTE II

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 D.F. CENTRO ÁREA: PSICOPEDAGOGIA

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana.⁹

OBJETIVOS:

- 1.- Generar conocimiento científico y tecnológico particularmente en las ciencias abocadas al estudio de la educación, en beneficio del desarrollo integral del educando y de la sociedad.
- 2.- Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación académicas; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo Nacional.
- 3.- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país, transformando la práctica educativa, generando nuevas alternativas pedagógicas y rescatando lo mejor de la tradición educativa, mexicana y universal.
- 4.- Compartir, con instituciones afines, las tareas relativas a la formación, actualización y superación del magisterio nacional.
- 5.- Participar en el proceso de transformación social, tomando como base el desarrollo cultural de las regiones, la superación profesional del maestro en servicio y el mejoramiento de la calidad de la educación.¹⁰

"En la Universidad Pedagógica Nacional las funciones académicas están constituidas por la docencia de tipo superior encaminada a la formación de profesionales, la investigación científica en materia educativa y la difusión y la extensión universitaria relacionadas con la educación y la cultura general...Si bien cada función tiene su propio nivel de especificidad éstas no existen en forma independiente. La docencia no sólo busca la formación de profesionales sino también la producción

9 Tomado del Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional del 25 de agosto de 1978

10 Tomado del "Proyecto Académico" UPN, 1985 p. 2

de conocimientos que generen alternativas de solución a la problemática que se vive en el ejercicio de la profesión; la investigación se torna más fecunda al vincularse con la docencia y la práctica educativa en el campo profesional; la difusión y la extensión universitaria contribuyen al cambio de actitudes y prácticas en la sociedad al recuperar los avances de la docencia y de la investigación"¹¹

DOCENCIA:

"La docencia en la UPN comprende programas de formación que ofrecen niveles y grados académicos -licenciatura, especialización, maestría y doctorado-, así como otros comprendidos dentro del campo de la educación continua".¹² Los programas de posgrado y especialización no se desarrollan en todas las unidades UPN, pero es una tendencia el fortalecer éstos procesos de construcción curricular en diferentes grados académicos.

En el campo de la docencia, la Universidad Pedagógica Nacional ofrece diferentes licenciaturas de acuerdo al campo de interés de los aspirantes al título de licenciatura, por ejemplo: en la Unidad Ajusco se ofrecen las alternativas de licenciatura en pedagogía, licenciatura en psicología educativa, entre otras, mientras que en las Unidades UPN sólo se ofrecen dos licenciaturas; la Licenciatura en Educación Básica (LEB 79) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP 85).

En las Unidades UPN, que es el espacio en el cual se desarrolla el trabajo que se reporta, se ofrecen dos modalidades para cursar la licenciatura: la modalidad semiescolarizada y la modalidad a distancia. La primera modalidad se caracteriza por ser una propuesta curricular que combina las asesorías individuales y las sesiones de trabajo grupal. En esta modalidad el alumno sólo está obligado a asistir una vez por semana. En la segunda licenciatura de modalidad a distancia, el alumno se desenvuelve con toda autonomía, no quedando obligado a asistir sino a juicio del asesor de la asignatura que se desee acreditar. En ambas modalidades las actividades se desarrollan en día sábado, dado que el destinatario de la licenciatura es el maestro de primaria y preescolar, cuyas actividades laborales le impiden a una buena parte de los alumnos (sobre todo los que tienen doble plaza) asistir entre semana.

Cada Unidad UPN cuenta con por lo menos seis áreas académicas entre las cuales están: área filosófico social, área de matemáticas, área de metodología, área de ciencias naturales, y área de psicopedagogía (dentro de la cual se justifica el trabajo y la inserción de psicólogos). Ver organigrama 2.

INVESTIGACIÓN:

La investigación se desarrolla en todas las unidades de la UPN, aún cuando la mayor parte de los proyectos se concentran en la Unidad Ajusco. En el caso de las Unidades restantes (75 en toda la República Mexicana), la investigación no ha recibido la atención adecuada. Dentro de la UPN se ha

11 Ibid p. 3

12 Ibid p. 5

cuestionado el centralismo existente en la Unidad Ajusco y el abandono de los proyectos y necesidades en materia de investigación. Aún así cada unidad desarrolla proyectos de investigación individuales y colectivos que tienden a inscribirse fundamentalmente dentro del rubro de "estudio y generación de conocimientos sobre la realidad educativa del nivel básico".

OBJETIVOS:

- 1.- Contribuir al conocimiento científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la realidad educativa del país, particularmente de la educación básica.
- 2.- Participar en la solución de los problemas de la educación mexicana, mediante el estudio, diagnóstico y planteamiento de opciones.
- 3.- Apoyar el desarrollo de la investigación, mediante la formación y actualización de investigadores en el campo educativo.
- 4.- Responder a los requerimientos de las funciones y servicios académicos de la UPN.

DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN:

"La difusión cultural y la extensión universitaria constituyen una función académica propia de toda universidad, función entendida como un proceso de comunicación del quehacer universitario que permite el establecimiento de un diálogo permanente y enriquecedor con la sociedad. Este diálogo se expresa en un proceso de interacción mediante el cual la universidad lleva a la sociedad sus experiencias y conocimientos, y a la vez los transforma y valoriza con las inquietudes educativas y con las expresiones culturales de la comunidad"¹³

OBJETIVOS:

- 1.- Coadyuvar al desarrollo de los procesos de comunicación valiéndose de medios y técnicas que faciliten la transmisión de experiencias e información educativas.¹⁴
- 2.- Diseñar, mejorar y producir sistemas, medios y materiales que permitan una eficaz difusión y extensión de la cultura pedagógica.
- 3.- Difundir y hacer extensivos al sector educativo y a la comunidad los avances pedagógicos y culturales generados en los procesos de investigación y docencia.¹⁵
- 4.- Desarrollar un sistema de comunicación social, basado en los medios idóneos, que permita contribuir eficazmente al fortalecimiento de la superación profesional de los responsables del desarrollo de tareas educativas en el país.

13 Ibid p 8

14 Este es uno de los objetivos que pretende cubrir el psicólogo con una de las actividades desarrolladas en materia de difusión y extensión académica e investigación.

15 Este es uno de los objetivos que pretende cubrir el psicólogo con una de las actividades desarrolladas en materia de investigación y diseño curricular de un curso sobre Desarrollo Infantil y Relación psicoanálisis y educación.

En ésta breve caracterización de la institución se han subrayado los aspectos dentro de los cuales incide el trabajo desarrollado por el psicólogo. A continuación se expone un resumen y análisis de las actividades desarrolladas a lo largo de dos años de trabajo.

ALGUNOS PORMENORES DE LA ACTIVIDAD DESEMPEÑADA

La única actividad desarrollada al momento de mi incorporación a la planta de profesores de la Unidad 094 UPN, era la docencia. Estaban descuidadas las funciones de investigación y difusión. Los académicos argumentaban que la falta de apoyo institucional y la burocratización impedían la agilización y la autorización de proyectos. Por otro lado se hablaba de que la Universidad se había caracterizado por la falta de continuidad en los proyectos y programas académicos debido a los abatares políticos que daban vida a la institución. Lo anterior era cierto y se reflejaba en la cantidad de rectores que había tenido la UPN en los 11 años de existencia (en promedio un poco más de uno por año de trabajo). Se culpaba de ello a la falta de una ley orgánica que diera plena autonomía a la universidad, lo que sin duda era correcto, como resultado de esto los académicos vivían en un ambiente que permeaba de incredulidad y desánimo. En el área de psicopedagogía, por ejemplo, no había espacios para la formación de profesores, ni se habían practicado con frecuencia en la historia de la institución. La investigación se veía como un privilegio de la Unidad Ajusco y al carecer de recursos, los pocos proyectos que había no se culminaban o algunos ni siquiera se ponían en marcha, quedaban como simples proyectos en papel. La difusión parecía tener una historia similar, se hablaba sólo de un taller de teatro que había perdurado poco tiempo y el cual estaba a cargo de una profesora que además de ser docente tenía habilidades artísticas, se hablaba de un curso de control mental dictado por una de las alumnas a asesores (con el cual no todos habían estado de acuerdo) y en general algún curso de actualización.

Al poco tiempo de mi incorporación a la UPN, se dieron una serie de cambios en la administración, lo cual permitió la llegada de autoridades que tenían interés por hacer visibles los proyectos y programas académicos. Esto permitió que se pusieran a andar proyectos de toda índole aunque no todos con la calidad esperada. Estas circunstancias beneficiaron, a pesar de todo, a las unidades UPN, ya que se amplió la planta de profesores y se contaba con presupuesto para comenzar los proyectos. No obstante creo que esta buena intención fue rebasada en los hechos por la rigidez y lógica institucional (política y políticas). Ejemplo de ello fue la edición de la revista de la Unidad 094, que a pesar de la muy incipiente calidad con que se editaba, se constituyó en un espacio para la reflexión de aspectos relacionados con la educación, no obstante, su deficiente distribución impidió que se constituyera en un verdadero canal de comunicación de la cultura pedagógica, esto y otros problemas restaron interés por publicar artículos; la revista no se distribuía en los espacios adecuados y a veces se repartía como lo harían los repartidores de volantes comerciales en las esquinas de las grandes avenidas, pareciera como si sólo se pretendiera que se acabara y se pudieran reportar cifras. En este ambiente se comenzó a desarrollar por fin la investigación, que a la fecha sigue esperando la presupuestación solicitada para subsidiar los proyectos inscritos, lo cual corrobora la actitud de apatía por parte de los académicos. Algunos proyectos han concluido o están por concluirse con poco apoyo, tal es el caso de la investigación de la que se hará mención en las

actividades descritas en el presente reporte. Lo cierto es que comenzó un nuevo ambiente que motivó el ejercicio de la investigación, así como de la difusión cultural (que a lo sumo llegó a una obra de teatro presentada en el patio de una escuela primaria, la edición de una revista y la edición de un pequeño periodiquito). Como uno de los aspectos más destacados era la falta de vida académica en las Unidades UPN, cualquier intento era visto con agrado, pero a la vez con cierta incredulidad con respecto a la posibilidad de continuidad en los proyectos. Otro problema fue la inercia a la que algunos de los docentes se habían acostumbrado en todo este desarrollo de la institución, lo cual les llevaba a resistirse a cualquier modificación e intento de transformación, aún derivara de propuestas no institucionales. No obstante algunas de las actividades aquí descritas fueron desarrolladas con el mejor optimismo y sobre todo con la conciencia de que las cosas que valen la pena y en las que uno cree, pueden ser realizadas bajo las peores circunstancias, lo cual por supuesto no quiere decir que esa deba ser la estrategia que deben seguir todos. A pesar de todo y sin dejar de lado la necesidad de la denuncia de éste estado de cosas, se trabajó fuerte en la gestión para conseguir mejores condiciones para el desarrollo de los proyectos de trabajo, pero sobre todo en la búsqueda de aprobación de los mismos.

ACTIVIDADES REALIZADAS



Asesoría y Docencia (UPN)



Elaboración de una propuesta de proyecto de Atención Psicológica a docentes en servicio del nivel básico, presentado como propuesta de Extensión Universitaria y Servicios a la comunidad estudiantil.



Diseño curricular



Investigación en el campo del diseño curricular(UPN) así como en el área de la relación psicoanálisis y educación.



Asesoría y Docencia (UPN)

Como se mencionó anteriormente, ésta actividad constituye la actividad central del trabajo realizado por los psicólogos. El área de psicopedagogía destina los recursos humanos a las asesorías y la docencia. Esta es la razón de ser de cualquier especialista dentro de ésta institución (Unidad 094 UPN). Sin duda es una actividad en la que el psicólogo puede demostrar el manejo de contenidos y la construcción de diseños curriculares a partir del beneficio que le trae su propia formación, que le permite ejercer el manejo de teorías del aprendizaje, de teorías del desarrollo infantil y de grupos. Hay asignaturas o unidades didácticas que, por las características de su contenido, deben ser abordadas preferentemente por profesionales de la psicología, tal es el caso de las asignaturas siguientes:

"El niño: aprendizaje y desarrollo". En esta asignatura se revisan contenidos de autores como Vygotsky, Wallon, Piaget, Ana Freud, Brunelle y Leif.

"Bases psicológicas de la educación". En esta asignatura se revisan contenidos de la teoría conductual, y el enfoque psicogenético.

"Teorías del aprendizaje". En esta asignatura se revisa sobre todo el enfoque conductual, contenidos de autores como Piaget, Skinner, y otros.

"Grupos y desarrollo". En esta asignatura se trabajan problemas de socialización, dinámicas de grupo y la importancia del otro en el desarrollo individual, se revisan autores como Erich Fromm, Ajuriaguerra y otros.

"Piaget". Asignatura optativa que permite hacer un estudio amplio de la perspectiva genética en Jean Piaget.

"Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar". Asignatura que revisa textos de Freud, Doltó, Piaget, Vygotsky, Wallon, Ajuriaguerra, Montserrat Moreno y otros.

Como puede apreciarse, el trabajo del psicólogo está íntimamente relacionado con el manejo de contenidos de su propia área profesional, y demanda que él mismo tenga una práctica adicional en alguna área de la psicología; social, clínica o educativa. Además el psicólogo está obligado a buscar espacios de superación académica en los que amplíe su marco de referencia teórica en los que confronte las teorías y construya conocimiento, pues de otra manera el manejo de los contenidos carecería del dominio y la prudencia teórica necesarias para llevarlas a un terreno didáctico.

Otro de los aspectos que destacan del papel que el psicólogo realiza dentro de la docencia, se relaciona con el diseño de dinámicas de trabajo grupal que contribuyen a generar espacios para el aprendizaje y las relaciones humanas. Ejemplo de ello fueron; el establecimiento de una relación flexible y dinámica entre maestro-alumno (p.e., se invitó a los alumnos a participar en la elaboración del programa y a la evaluación colectiva del proceso de enseñanza aprendizaje); el uso, en el momento de la planeación, de una teoría psicodinámica que permitió estar al pendiente y dar cuenta permanentemente de un aspecto del curriculum oculto en experiencias previas: "de contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio se promueven como aprendizajes dentro de las aulas; se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas"(Pansza, 1989), lo cual se conseguía en las sesiones de evaluación al analizar los diferentes ejes de conformación del curriculum. En este sentido procuré una planeación flexible, que pudiera modificarse mediante propuestas grupales, o mediante las sugerencias individuales, o bien porque las circunstancias lo exigían. Ejemplo de ello fueron los intentos de evaluación del proceso de aprendizaje, donde examinábamos los abatares del proceso; los miedos, las resistencias al aprendizaje de ciertos contenidos, las angustias provocadas por las dinámicas de trabajo, el papel del asesor, la

congruencia teórica de los contenidos, los aprendizajes logrados a pesar de los contenidos propuestos, las exigencias formuladas implícitamente por el asesor, las condiciones institucionales, etc. Para la planeación del curso siempre contemplé el diario de campo de experiencias anteriores, en cuyo caso detectaba errores en la conducción, o en la relación directa con los alumnos, como la exigencia de trabajos lo más perfectamente elaborados sin contemplar el bajo nivel académico generalizado de la formación normalista, o el ceder a la presión institucional para ejercer una única modalidad de evaluación y acreditación (el examen por reactivos) cuando las circunstancias exigían modificar dicha propuesta curricular. El cambio en las estrategias de planeación y evaluación de la práctica docente, denota un cambio desde una perspectiva manifiestamente ubicada dentro de la Tecnología Educativa de la propuesta oficial hasta una perspectiva flexible caracterizada por la influencia de la Didáctica Crítica (sobre todo por las propuestas de Ángel Díaz Barriga, Margarita Pansza y Morán Oviedo), lo cual podrá apreciarse en los documentos que son resultado de las actividades desarrolladas en la institución y que se valoran en las siguientes páginas.

VALORACIÓN Y CONSIDERACIONES DE LA ACTIVIDAD DE DOCENCIA Y ASESORÍA

Una de las propuestas psicológicas más representativas de ésta práctica docente está basada en la propuesta de Ginott Haim, en la cual el docente se abstiene de dar juicios valorativos a los productos realizados por los alumnos, por ejemplo: si un alumno preguntaba durante su exposición teórica, "¿estoy bien?" haciendo mueca inquisitiva, la respuesta de mi parte fue siempre la misma: "qué piensa el equipo, o qué piensa el grupo de lo que dice la compañera, o ¿así es como lo dice el autor?". En muchos casos la respuesta fue: "porque piensas que no estás bien, o en que no estás de acuerdo con el autor". Esta propuesta de relación maestro-alumno es una forma de enfrentar la búsqueda de aprobación por parte del alumno, y devolver al mismo la búsqueda personal del conocimiento que demanda a partir de sus propios acuerdos o desacuerdos. El alumno, por adulto que sea, busca la aprobación de aquel que sustenta un lugar como autoridad, esto significa que se mantiene dentro de una relación dependiente con respecto al juicio de la autoridad, mientras que deja de lado el desarrollo de comportamientos autónomos, analíticos y críticos. Es increíble, pero los maestros de primaria y preescolar que asisten a la licenciatura, son profundamente dependientes en este sentido, su práctica educativa les exige un comportamiento como autoridades rígidas y se comportan ante éstas con una actitud de docilidad e insinceridad manifiesta: por ejemplo, al exponer los artículos leen manifiestamente el material teórico y buscan siempre exponer sólo cuando su maestro está presente, es a él al que miran cuando exponen y descuidan las apreciaciones de sus compañeros del grupo pero se detienen o se cimbran cuando interviene el asesor. En este sentido se justifica la propuesta de Ginnot Haim pues es imprescindible a todas luces un cambio en la modalidad dependiente de la relación maestro-alumno, quizá como dijera Rodrigo Paez (investigador del CISE) hay que devolverles a los alumnos su propia demanda de saber, o como les dijera innumerables veces A.S. Neill a sus alumnos cuando le decían enseñame algo: "está bien qué desees saber". Si es cierto, como nos lo dijera Catherine Millot (siguiendo a Lacan), que cuando un alumno pregunta en realidad quiere sobre el deseo del "otro", lo peor que el maestro puede hacer es responderle a partir de su propio deseo de saber, pues no haría otra cosa que contribuir a la enajenación del deseo auténtico del alumno que se halla doblemente atrapado en la doble enajenación: la del lenguaje como mediador del deseo (según Lacan) y la del deseo del "otro". Aunque Ginnot no se inscribe dentro de la perspectiva lacaniana, atina en fomentar un tipo de relación maestro-alumno que intenta trascender la enajenación de la voluntad y el deseo de conocer relacionado con ella. Esas sugerencias que sin ser necesariamente recetas de cocina señalan tácticas para superar esa práctica

pedagógica en la que el "deseo del docente" interviene permanentemente en la constitución del "deseo del niño" dejándolo a merced de las demandas del adulto pues el niño se convierte en un ser disponible a las necesidades del otro al abandonar la satisfacción de sus propias necesidades. Cuando se trabaja con adultos, sabemos bien que la gran parte de su experiencia escolar ha estado permeada por esta práctica de mantenimiento de la dependencia psicológica, por lo que haber permitido una relajación de la relación maestro-alumno ha sido una oportunidad para exponer a los alumnos-adultos a una experiencia en la que no sólo ellos entran al análisis de la angustia que provoca la exposición a sus propios deseos y necesidades, sino que se enfrentaron al análisis de su propia práctica docente que repite la experiencia pedagógica que hemos criticado y a la cual ellos han estado expuestos. Esto sólo es posible cuando en realidad se discute la práctica de este tipo, es decir, cuando en realidad se convierte en objeto de estudio su propia práctica como alumno y cuando se tiene un marco teórico que haga énfasis en la independencia como condición de un desarrollo sano.

La respuesta y los resultados que esta experiencia provocó fueron los esperados, al principio la resistencia a aceptar la verdad de su propia historia escolar, porque han vivido con esa verdad reprimida y justamente la reprimieron para evitarse el enfrentamiento con los adultos que en su día les hicieron ver la amenaza a la que estaban expuestos si satisfacían sus deseos (y renunciaban a la satisfacción de los deseos de los "otros"). Desde luego que esto no se dió en todos en el mismo grado, ni todos manifestaron semejante expresión de la resistencia, pero las dudas de algunos provocaron discusiones y esto se dió durante algunas sesiones. La desequilibración de ese sistema de funcionamiento psíquico en la relación con los demás despertó los viejos temores y vieron con incredulidad y ansiedad una propuesta de libertades dentro del aula, sobre todo cuando el maestro no les obligó a cumplir estrictamente con los criterios para la elaboración de sus proyectos, sino que se les presentó como sugerencias y los invitó a la creatividad y el compromiso asumido, esto se reflejó en sus preguntas inquisitivas sobre cómo desarrollar los trabajos académicos, o en reproches como el siguiente: "usted dijo que podíamos hacerlo así" cuando en realidad no estaba cuestionando el cómo lo habían hecho, o en lemas como: "entiendo lo que tu quieres pero no se como hacerlo", esto último fué respuesta a la elaboración de un proyecto de investigación en el cual debían elegir su propio tema de interés y su particular forma de abordarlo. Esto se explica de la siguiente manera, entienden que deben hacerlo bajo su propia responsabilidad y que ellos deberán reflexionar y proyectar bajo un esfuerzo intelectual sostenido propio, pero no pueden darse ese permiso, porque sus introyectos (las figuras de autoridad como los padres y maestros) les dicen que deben hacer lo que el otro espera. Temen que ese otro los censurará si no hacen las cosas como se les piden, además no saben hacerlo porque no tienen la experiencia de hacer esas cosas, la mayor parte del tiempo la han pasado haciendo lo que el otro les pide en la forma estricta como el otro lo ha querido, es obvio que todo esto tenga que presentar ansiedad, angustia y por supuesto que tengan que resistirse a ello bajo circunstancias de una historia así. Y esto sucede en todos los niveles del sistema educativo formal, pareciera que esta práctica pedagógica se ha generalizado sin poderle poner un tope, muta como el SIDA en diversas modalidades didácticas y se esconde bajo el brillo de las nuevas "doctrinas" pedagógicas. No encontramos otra explicación para este fenómeno, por el momento debemos señalar esta posibilidad explicativa a riesgo de una generalización excesiva, pero baste por el momento tenerlo en cuenta. Otro tipo de reacción es la apatía, y creemos que es una forma generalizada de evitar enfrentarse a sus propios deseos y sentimientos, si ellos tuvieran que hacerles frente probablemente tendrían que enfrentarse también a los motivos y las causas, es decir, se enfrentarían a la terrible verdad de estar haciendo lo que otros han querido en ellos por "su propio bien" y no a lo que ellos hubieran deseado auténticamente. Muchos maestros en realidad usan la carrera magisterial como trampolín y buscan por todos los medios no enfrentarse al grupo escolar, es decir, a los niños (sería muy correcto decir al niño que llevan dentro), pero aún cuando tengan buena intención en el

trabajo con niños, esto se ve mermado por su aversión a la modalidad infantil y creemos que es debido al temor de enfrentarse a lo que ellos no han podido enfrentar y han tenido que reprimir.

La conclusión más importante de estas experiencias es que una práctica pedagógica así no puede conducirnos hacia la meta educativa del individuo autónomo y con capacidad para el análisis, el juicio crítico y la capacidad de aprender en forma independiente, pues es necesario cambiar las prácticas educativas de esta índole, porque un individuo formado así solo es conveniente de regímenes autoritarios que desean mantener el control psíquico y social sin la menor coerción física y visible. Cambiar estas prácticas es esfuerzo del psicólogo y el pedagogo o el docente, pero no sólo de ellos, en realidad debe retomarse como demanda social, pero la sociedad no puede demandar aquello que le produce angustia y le atomiza como lo son las relaciones donde hay libertad y se respeta la modalidad auténtica y el deseo del otro. ¿Como puede romperse ese circuito enajenante ante una sociedad donde se ha generalizado una práctica de dependencia permanente?, en un contexto así sólo puede ser posible mediante los esfuerzos aislados de los pedagogos, educadores, psicólogos y organizaciones sociales que se vinculan con el desarrollo infantil y las prácticas educativas, pero aquellos que se alían con los verdaderos objetivos educacionales que efectivamente ponen en primer nivel el bienestar de ambos el individuo y la sociedad. No puede existir primero el bienestar de la sociedad y después el del individuo, esto es una abstracción intelectual porque la sociedad se compone de individuos y ambos beneficios deberán correr parejos, no se puede obtener uno para luego negociar lo otro, esto es abstracción pura y su justificación es demagogia.

De lo más extenso de esta experiencia docente que reporto y con la que me enfrenté en los diferentes grupos con los que trabajé, puedo señalar un momento de evaluación final en el que una alumna se atrevió a decir que ella estaba acostumbrada a los gritos y el zarandeo y que si no se procedía de ese modo con ella no podía reaccionar, me acusó públicamente de no haberla ayudado pues esa práctica de libertad le impidió aprender. ¡Que terrible es desear el maltrato para poder funcionar en sociedad!. Qué paradoja, el alumno necesita de la coerción para aprender y la libertad se presenta como un obstáculo para el desarrollo y su cultura. Freud se hubiera alegrado con este hecho por constatar la importancia de la censura en el desarrollo de la cultura, pero lo cierto es que ese hecho nos muestra lo contundente de la adaptación del niño a las demandas del mundo adulto, nos muestra la impotencia del niño para ejercer su propia voluntad, pues acaso no es el niño el sujeto de la pedagogía y la educación, acaso no es el adulto el resultado de todo ello. Lo cierto es que este hecho nos da información al respecto del funcionamiento de la represión que no tiene otra función que evitar el desarrollo de la angustia ante la amenaza de aquellos introyectos que un día fueron los educadores que formaron la personalidad a la que ahora nos enfrentamos. En este sentido retomamos la tesis winnicottiana que concibe a las fallas ambientales como las directamente responsables de los trastornos psíquicos y no sólo a las reacciones del niño. La maestra estaba verdaderamente conternada por la angustia a la que se enfrentó, la cual desde luego no había manifestado y de hecho siempre creí que ésta maestra mostraba ecuanimidad y equilibrio, lo que sin duda nos obliga a cuestionar el lenguaje no verbal, es decir las muecas corporales del individuo que nos mira aparentemente muy atento y sin tormentas internas. Esta maestra mostró con su participación, que la experiencia había sido aterradora para ella. Cualquiera podría decir no es para tanto, pues la experiencia consistió de exponer y analizar artículos teóricos que no arriesgan mucho en relación con cuestionar la práctica educativa desde una perspectiva psicológica, pues el nombre de la materia era Planificación de las Actividades Docentes, pero entonces de dónde surgieron tanta angustia y tantos reproches. Creo que se debió a esa práctica y a esa relación maestro-alumno distinta. Creo que tuvieron que ver los comentarios permanentes sobre la importancia de ver a los niños como seres humanos con sentimientos y deseos, creo que fue el término "deseo" y los conceptos de "libertad", "democracia", "independencia" y "autonomía", lo creo porque en su momento pareció molestarles el

énfasis puesto en ello. Al respecto puedo mencionar que hace poco tiempo me volvió a suceder con un grupo de psicología en la UNAM cuando una alumna comentó que el artículo que revisábamos tenía mucha paja y muchas repeticiones, cuando inquirí sobre el tipo de paja comentó específicamente que el autor hablaba demasiado de la libertad del niño. En la experiencia anterior, creo que influyó también el hecho de que ellos estaban viviendo una experiencia en la que se pudo haber vivido esa libertad a la que se veía como algo extraño y en ese sentido ansiógeno. Digo "pudo" porque es cierto que muchos alumnos se resisten a vivir la libertad en el aula, casi no consiguen ejercer su pensamiento independiente porque no lo tienen, un ejemplo de esto es que los equipos no exponen los artículos en forma suelta ni buscan otras modalidades para la revisión de los artículos, no arriesgan, aún cuando los invité a hacerlo, ni siquiera cuestionan el programa, más bien reproducen las modalidades tradicionales y sobre todo buscan la aprobación permanente y se lucen ante el maestro con la presentación de láminas que no utilizan porque no se ven o están atiborradas de información pero que presentan como muestra de su mejor esfuerzo. Creo que el reproche es a ellos mismos, creo que se reprochan el no haber podido con el paquete de su propia creatividad, pero ejercen el reproche contra el docente porque el es el que creyó en ellos, el fue el que los metió en esas ideas, de no haber sido por él no hubieran creído en sí mismos y por supuesto no hubieran "fracasado". Cuando no se está acostumbrado a ejercer la autonomía, se busca un responsable de los propios actos, lo único que libra de culpa es el hecho de saber que se ha cumplido obedientemente y que cualquier falla debe deberse a una falla directiva.

La forma como yo enfrenté el comentario de la maestra creo que careció de profundidad en su momento, porque lo único que hice fue afirmar que ese tipo de experiencias deberían ser más frecuentes pues de lo contrario nunca tendríamos la oportunidad de ejercer y desarrollar nuestras capacidades como la autonomía, la creatividad, análisis crítico y el valor para poner en marcha ideas innovadoras en pedagogía, expuse que en lo particular, no cambiaría una modalidad por otra pues sería claudicar en la búsqueda y creencia de nuevas oportunidades para el alumno. Pero creo que no pude ver que la maestra no hacía otra cosa que denunciar su tragedia, no hacía otra cosa que mostrar a los padres y maestros rechazantes que le exigieron en su momento renuncia a sus propias capacidades y sentimientos de autonomía como condición para conservar el único y pobre afecto que recibía. Yo no había leído a Alice Miller en esa primera experiencia y no conocía su propia interpretación de los mecanismos de la represión y la compulsión a la repetición, tampoco conocía su concepto del testigo iniciado y por tanto no podía comprender y reafirmarle a la alumna su propia forma de ver las cosas, su impotencia y su desgracia. Quizá ella se fue convencida de que era mejor refugiarse en sus viejas formas de relación con el mundo, quizá y seguramente si hizo esto seguirá reproduciendo con sus alumnos su propia historia y perpetuará la tragedia. De esto puede obtenerse otra conclusión, no puede uno conformarse con una perspectiva educativa como la de Ginnot Haim, hay un amplio espectro de la realidad educativa que debe ser abordado desde la psicología clínica, y esta es una aportación que puede dar un tipo de psicología comprometida, pero sobre todo las perspectivas psicoanalíticas que están siempre del lado del niño y que se alían en la práctica contra la pedagogía autoritaria (de ello es muestra el trabajo de Neill que reporta décadas de esfuerzo y creencia en el niño), no las ideas de que el psicoanálisis no puede aportar nada a la pedagogía, de eso estoy profundamente convencido. Perspectivas como la de Miller hacen falta ser leídas y analizadas detenidamente, pues ello nos puede conducir hacia el inicio de un descubrimiento que hace falta vivir aún a pesar de la angustia que nos genere, es decir, hace falta el descubrimiento vivencial de nuestra propia historia emocional que ha corrido pareja con nuestro andar por la escuela y la familia. Para ello se necesitará, a parte de leer a estos autores, de un servicio psicoterapéutico que esté dirigido específicamente a educadores, pues esta práctica se extiende por el mundo en la forma de un "azacanamiento de la vida", no porque sea inherente a su naturaleza (como pretendieron algunos autores) sino porque además ha sido apoyada por las sociedades que se sostienen sobre esa

superestructura emocional, porque como quiera que sea hay quienes se benefician de dichas prácticas que incluso dicen combatir y que son posibles gracias a que existen antes dóciles y disponibles, inseguros y dependientes en un círculo perfecto.

Otra conclusión es que una práctica pedagógica que no se arriesgue a modificar la relación tradicional entre maestro y alumno, fomenta carencias y vicios de orden intelectual. Uno de esos vicios se nota en la discusión de aspectos que nos son importantes en los textos o como aquel en que la búsqueda de integración con respecto a los demás contenidos revisados no aparece con frecuencia, son pocos los alumnos que lo hacen (los menos). La estimulación de dichas actitudes y el énfasis en la integración de aprendizajes significativos, han sido propósito constante de mi práctica docente, además de tratar de engancharlo con un marco psicológico más amplio que ha contemplado no sólo la teoría psicogenética del aprendizaje y una teoría dinámica del desarrollo infantil (primero partí del psicoanálisis freudiano y después con la ayuda de algunos autores posfreudianos), sino sobre todo una base emocional como plataforma de toda la experiencia educativa.

Seguramente que muchos docentes buscarán mejorar su práctica académica por ésta vía de buscar trascender el rol asignado, pero en mi caso ésta actitud fue resultado de la formación dentro del campo de la psicología y de la búsqueda de una propuesta psicológica que fuera congruente con la búsqueda del cambio de actitud y de comportamiento en los docentes de primaria y preescolar a partir no sólo de la reflexión de su propio hacer y la confrontación con la teoría, sino sobre todo al vivir una experiencia diferente.

En cada oportunidad, como en los espacios de discusión académica de asesores de la Unidad 094, mi participación siempre procuró reflejar un interés académico; hacer énfasis en los aspectos señalados anteriormente. Por ejemplo: cuando surgió en la Unidad el interés por echar a andar la "Propuesta pedagógica" como instancia curricular diseñada para el ejercicio de la investigación de los alumnos de las licenciaturas, propuse a los docentes que buscáramos, para nosotros como asesores, un espacio de formación docente donde pudiéramos reflexionar sobre nuestra propia práctica, y que sólo así podríamos echar a andar propuestas pedagógicas con los diferentes grupos y niveles sobre la base de ese compromiso. En ese momento argumenté que sería inconsecuente involucrar a los alumnos en una práctica de investigación de su propia práctica cuando nosotros no lo hacíamos, es decir, que no podíamos ofrecer aquello de lo que carecíamos. En esa reunión algunos asentían con la cara al momento de mi participación, sin embargo parecía no agradarles mucho la idea de que tendríamos que trabajar un poco más en los espacios de formación docente, los argumentos fueron los siguientes: no hay disposición de tiempo de la gran mayoría pues no todos tienen el mismo número de horas, otros compañeros creían que esa labor correspondía a los miembros de la académica de psicopedagogía y que debíamos ser nosotros los que sugiriéramos las formas y mecanismos para la propuesta pedagógica. Evidentemente no se tenían los elementos para darle continuidad a una propuesta de autoformación docente, sobre todo la disposición en tiempo y, quizá, disposición a hacerle frente a los propios temores y carencias. Aun así, he procurado, en cada espacio posible, destacar la necesidad de reflexionar sobre las pautas de docencia que persisten en los asesores de la unidad, a la vez que procuro la autocritica y estímulo a los grupos a ejercerla sobre la práctica del asesor y sobre sí mismos. En este sentido, puedo decir que mi práctica docente fue consecuente con las propuestas psicológicas de mi marco teórico de referencia, al no sesgar en la búsqueda de nuevas prácticas humanas de relación social en el aula y en el ambiente de trabajo, al estimular la reflexión crítica, el análisis, la integración de los aprendizajes, la solución de problemas, la búsqueda de propuestas que fueran resultado del trabajo grupal, el establecimiento de un ambiente de ciertas libertades y democracia en el ejercicio del trabajo colectivo, la resistencia a formar un ambiente de

dependencia y autoritarismo, la búsqueda de congruencia y consecuencia práctica con los postulados teóricos, etc.

Diseño curricular

En la Unidad 094 se inició un proceso de consulta para definir las posibilidades de desarrollar un programa de posgrado. Esta consulta se dió en el contexto de una política de fortalecimiento de las Unidades UPN, dirigida por el entonces rector Mariano Díaz Gutiérrez, para ello se priorizaba el diseño de programas de maestría, pues dichos programas sólo existían en la Unidad Ajusto del Distrito Federal. Del primer grupo de docentes que asistimos a la reunión (8) la mitad estuvimos de acuerdo en que tal tarea implicaba una formación en "diseño curricular", lo que sin duda se reflejaría en un documento final que expresaría efectivamente un proceso de calidad. Pensamos que sería necesario que el trabajo curricular tuviera un carácter participativo e interdisciplinario, por lo que pensábamos que era imprescindible comenzar invitando a docentes y alumnos a participar de tal proceso. En el aspecto interdisciplinario propuse invitar a algún asesor con experiencia que dominara el área de la teoría curricular, que asesorara los trabajos de autoformación en diseño curricular y a la vez los avances del proyecto. En este sentido hubo grandes resistencias de parte de la mitad de los asesores que consideraron que dicha propuesta era impedir el avance de los trabajos que allí se iniciaban. Uno de los profesores tenía la idea de que un plan de estudios de posgrado podría ser realizado en un lapso de aproximadamente un año, desde su proyecto y hasta su aprobación para su puesta en marcha, se basaba por supuesto en la experiencia de la Unidad 095 que habían conseguido la aprobación de su proyecto de maestría en más o menos ese tiempo, sólo que no consideró que dentro de dicho equipo había profesionales que tenían ya algún tiempo trabajando en el campo de estudio que propusieron (Educación Ambiental) y que además en dicha instancia se había conformado un equipo más homogéneo en lo académico y por supuesto también en lo político. En el caso de la 094 había múltiples intereses políticos que impedían una discusión centrada en lo académico, pero sobre todo había un buen número de académicos (casi la mitad) que tenían menos de un año de experiencia dentro de la UPN y que se veían forzados a participar en las diversas actividades quizá porque veían comprometida su permanencia en la institución dado que estaban contratados por interinato y veían la oportunidad de participar en los proyectos a los que se les invitaba para ganarse su permanencia en las plazas que ocupaban, o quizá por otra razón, lo cierto es que se sentía un ambiente poco animado por el espíritu académico. Esto tenía sus repercusiones, dado que no toda la gente estaba verdaderamente interesada en el proyecto de diseño curricular y preferían estar en proyectos menos comprometidos que en el diseño de una maestría y los que estaban participando bajo esas circunstancias por supuesto tampoco estaban interesados en la autoformación en el ámbito curricular. Todas estas dificultades las he citado porque creo que es la única manera de mostrar el ambiente que permeaba el contexto en que se desarrollaba el trabajo aquí reportado, sin ello sería difícil valorar en conjunto la experiencia.

Un ejemplo de lo que acontecía en este espacio fue que una de las profesoras a las que se hizo alusión anteriormente, llevó al primer día de reunión (cuyo carácter era de consulta y valoración de la necesidad de que la unidad contara con un programa de maestría) un boceto general de plan de estudios, con sus respectivos objetivos y contenidos, sólo faltaban las actividades y la propuesta de evaluación, de hecho también incluía su justificación. Esto reflejaba su interés por realizar el trabajo lo más rápidamente posible aún a pesar del aprendizaje que implicaba el propio proceso de diseño. La mitad de los asistentes no hicieron mucho caso a su propuesta pero estaban, al parecer, de acuerdo

con ella dado que no le hicieron crítica o señalamiento alguno, la otra mitad consideramos que no era reemplazable el proceso.

Yo hice una propuesta diferente, que pretendí justificar lo mejor posible, no tuvo eco y fue aceptada la propuesta de poner a andar el trabajo de diseño de la maestría en la unidad, con la condición finalmente aceptada de que al mismo tiempo se fortaleciera el equipo de trabajo con un proceso de autoformación en teoría curricular y diseño de planes y programas, es decir se reconoció, a pesar de todo, los límites de la falta de una formación didáctica y psicológica de los integrantes del equipo.

La propuesta que yo hice se basaba en la necesidad de ampliar el mercado de trabajo de los docentes que cursaban —adicionalmente a su formación normalista— una licenciatura. Argumenté que la licenciatura daría vida a la institución porque asistirían egresados de preparatorias y bachilleratos, pues el título obtenido sería de amplia cobertura. Se argumentó que la UPN tendría que mantener el sentido para el que había sido creada y mi propuesta trascendía tal sentido. Propuse la creación de una licenciatura nueva, con posibilidades de inserción en otros campos profesionales y no exclusivamente en la SEP y en particular en el nivel básico, tal propuesta era una licenciatura en pedagogía, cuyo campo de trabajo es más amplio y está bien definido, pues las licenciaturas que se ofrecían en la Unidad eran solamente de nivelación del magisterio y el campo de trabajo se reducía al trabajo de grupo en primarias o preescolar, con algunas posibilidades (aunque inciertas) de ascender en el escalafón vertical y poder arribar al puesto de supervisor de zona, auxiliar de proyectos, analistas técnicos, o directores de escuelas¹⁶, no obstante que hasta este momento era posible conseguir tales puestos sin la licenciatura. Mi propuesta implicaba un diseño que tomara en cuenta la necesidad de validación con respecto a la UNAM y otras universidades, lo que sin duda implicaría un trabajo serio, pero la propuesta no fue considerada, entre otras cosas también se dijo que no era la coyuntura para realizar tal proyecto¹⁷.

En este contexto se pusieron a andar los trabajos del equipo de diseño de la maestría, así nombrado en adelante. En el apartado de productos de las actividades realizadas muestro la propuesta que presenté al equipo de trabajo, la cual se basaba en el trabajo grupal que habíamos trabajado conjuntamente. Como se podrá ver en dicho documento, la propuesta contemplaba al trabajo curricular como un proceso de investigación cuya concreción era el plan de estudios de la maestría.

VALORACIÓN DEL TRABAJO CURRICULAR

La primera etapa se caracterizó por la definición del equipo de trabajo. En estas dos sesiones insistí en que el diseño curricular se debía enfrentar como una tarea de investigación, haciendo uso de las técnicas para la investigación social, la investigación bibliográfica y documental lo cual en un principio pareció no hacer eco. Sólo una compañera se dio cuenta que no había otra vía para conseguir la concreción de un plan de estudios. Esta compañera tenía la formación en sociología, lo que sin duda la hacía comprender la propuesta. Los demás compañeros pensaban que era necesario tener definido el campo de estudio de la maestría y que era por donde se debía avanzar. Como sólo fuimos dos personas las que hicimos frente a la necesidad de confeccionar un proyecto de

¹⁶ En ese momento no se conocía todavía la propuesta de Carrera Magisterial.

¹⁷ Cuando se presentó la coyuntura se abandonó el proyecto de diseño del posgrado, lo cual indica que el equipo (y lo pero del caso, los proyectos) se movía por coyunturas y no por intereses académicos.

investigación, el trabajo continuó de manera un tanto espontánea agrupando en el pizarrón una serie de aspectos emanados de una lluvia de ideas sobre como debíamos comenzar. Todo parecía un juego de improvisación sin líneas definidas, cuando que en realidad se debían instrumentar los mecanismos para el abordaje de la tarea que habíamos emprendido. No debo negar que estuve al borde del desconcierto y la deserción, pero creí que era parte de todo proceso consolidar un equipo de trabajo y que en principio tendrían que asimilarse las diferencias. Finalmente el equipo cayó en la cuenta del error, cuando no pudiendo hallar rubros de clasificación de todos los aspectos citados, reconocieron mi propuesta de buscar el comienzo en la investigación autoformativa sobre la práctica curricular. Entonces se definieron necesidades teóricas y tareas específicas como: investigar sobre conceptos generales tales como "Curriculum", Diseño, Investigación, Posgrado, Maestría, diagnóstico, entre otros.

Las siguientes sesiones tuvieron como finalidad analizar grupalmente los resultados de dicha búsqueda. En mi caso me tocó exponer sobre el concepto de curriculum y las características del trabajo curricular, así como su dimensión interdisciplinaria, dentro de la cual se justificaba la participación de psicólogos, pedagogos, sociólogos y disciplinas implicadas en el campo de estudio de la maestría. Un par de compañeros se acercaron para felicitarme por la exposición, entonces supe que el trabajo de tolerancia tenía algún efecto positivo para el equipo que ahora se componía sólo de seis personas, dos desertaron considerando que no tenían elementos para participar y que los que se quedaban ya tenían la propuesta debajo del escritorio y sólo esperaban la legitimación. Cuando los participantes restantes mostraron su falta de seriedad y consistencia en la asistencia a las discusiones colectivas, dos académicos por que por fin pudimos entendernos y dialogar desde el punto de vista académico (por esa ocasión), decidimos a pesar de todo continuar con el proyecto. Los demás decidieron participar en forma aislada cuando tuvieran posibilidades de hacerlo, lo cual desde luego no es compatible con el carácter del trabajo curricular. En este sentido cabe mencionar que ni siquiera fue aceptada la moción de que tuvieran seriedad y fueran puntuales y mantuvieran una asistencia regular. Por supuesto que la disponibilidad de tiempo debe ser un criterio para la selección del personal que participa en una experiencia de evaluación y construcción curricular (Panza, 1989), lo cual no sucedió.

La siguiente etapa se caracterizó por la búsqueda de integración de los materiales revisados. Se había discutido una serie de concepciones sobre lo curricular y por fin habíamos llegado a una especie de acuerdo, que por cierto no beneficiaba mucho la propuesta académica, pues era más bien una negociación para poder avanzar en el trabajo. No obstante se habían elaborado dos documentos que planteaban dichas concepciones en juego sobre la concepción de lo curricular y precisaba la característica polisemántica del término curriculum. También se reconoció la necesidad de un diagnóstico a través del cual se obtuviera información que pudiera servir a la definición del campo de estudio.

En la siguiente etapa llevé una propuesta de "proyecto de trabajo curricular", basada en los documentos que habíamos elaborado colectivamente y en las propuestas individuales, así como en las propuestas metodológicas de la Didáctica Crítica en particular de autores como Ángel Díaz Barriga y Margarita Panza. El documento no presentado no pretendió negociar parte teórica alguna, intentó ser congruente con la propuesta de un marco de referencia: la didáctica crítica, pero recogía las aportaciones de otros compañeros y pretendía negar la posibilidad de que el trabajo curricular se convirtiera en botín político (al hacer énfasis exclusivamente en lo académico). La propuesta fue recuperada por la profesora a la que se había elegido como la responsable de los trabajos del equipo de diseño del posgrado y lo que hizo fue integrarla al expediente (por lo menos) de documentos producidos dentro de la comisión. La intención de éste proyecto que yo presenté, elaborado como

propuesta de investigación, tuvo como finalidad dar coherencia a todas las actividades que nos habíamos planteado como necesarias, de dar una fundamentación legal y empírica a la necesidad del diseño, así como contribuir a la creación de un marco teórico para el trabajo de planeación. Por ejemplo en tal documento se concibió al plan de estudios como concreción de la relación escuela-sociedad, lo que sin duda nos llevaría a hacer un estudio de mercado, un diagnóstico de necesidades, una investigación teórico-disciplinaria que fundamentaran en conjunto la creación de un programa de posgrado. El documento planteaba que la escuela centrada en lo académico tampoco era la respuesta a las necesidades de la sociedad. La actitud de ambas partes fue de rechazo de una y otra propuesta, a todas luces se había hecho evidente las diferencias con respecto a la modalidad del trabajo curricular. (El documento mencionado se presenta en el apartado de "productos de las actividades realizadas").

En la siguiente etapa se aprobó un diagnóstico elaborado por otro equipo, el cual tuvo como finalidad conocer los intereses de los alumnos de las licenciaturas, así como la opinión de los asesores de otras unidades. La muestra se componía de 250 cuestionarios que se aplicaron posteriormente con ayuda de seis miembros del equipo de diseño curricular. Al parecer el equipo se comenzaba a consolidar, lo cual debió ser el primer paso en la constitución del trabajo curricular, pero era importante que ahora pudiéramos discutir cuestiones académicas, dejando de lado ánimos políticos y compromisos personales. Estábamos analizando los resultados del diagnóstico elaborado por otro equipo de la comisión, cuando la rectoría de Ajusco convocó a una reunión para el diseño de una nueva licenciatura. Se pretendía que estuviera diseñada y autorizada en menos de seis meses, que pudiera ser puesta en marcha justamente a los seis meses. A mí me pareció absurdo y no veía claros los intereses políticos que estaban detrás de todo esto, se decía que la permanencia de la UPN se jugaba en ello, pero yo supuse que era más bien la permanencia de los políticos. No asistí a ninguna de las reuniones, pero supe que a ellas asistieron asesores de todas las unidades UPN, se hicieron reuniones maratónicas que, desde mi punto de vista, no condujeron a productos serios, se convirtieron en sesiones de mesa redonda y de exhibicionismo académico, en las mesas de trabajo había pocas coincidencias, de ese intento quedaron documentos que expresaron síntesis de las propuestas desarrolladas en equipos de trabajo (todo el trabajo se hizo en menos de dos meses), según los compañeros participantes se consiguió de todo ese proceso elaborar el plan de estudios de otra licenciatura. Casi va a hacer un año y no se ha hecho nada al respecto, quedó como un intento apresurado (bomberazo le llamaron), pero lo cierto es que truncó el trabajo de la comisión para la elaboración de la maestría. De éste equipo (maestría) se fueron dos a dichas reuniones, quedamos dos y dos más tenían una participación ambigua. Los que quedamos tuvimos que destinar esfuerzo en otras tareas de la propia unidad, a las cuales no podíamos resistirnos por ser actividades curriculares prioritarias de la Unidad, en mi caso asumí la coordinación del área de psicopedagogía y tuve que adoptar una materia que había dejado un asesor cuya renuncia fue imprevista. La carga de trabajo de ambos lados y la falta de interés institucional por el proyecto, por parte de otros, le llevó a permanecer como otro intento frustrado de los tantos que suceden en dicha universidad. No obstante los documentos y el trabajo quedaron como antecedente de un intento que bien puede recuperarse nuevamente cuando sea posible consolidar un equipo de trabajo donde halla disposición de tiempo, cierta homogeneidad ideológica y teórica, así como la preparación y experiencia académica. Bajo esta experiencia fue posible hacer conciencia de que dichos atributos son necesarios para conseguir la concreción de una propuesta curricular dentro de una institución pública de educación superior.

No se llegó a la etapa en la cual el psicólogo pudo haber participado más consistentemente, como lo es en la definición de una propuesta de aprendizaje individual y colectivo, no fue concretada, la definición de unidades didácticas fundamentadas en una teoría del aprendizaje se quedó en la etapa del proyecto. Lo que sí es necesario decir es que estas experiencias dejan un mal ánimo para el

trabajo académico, que la frustración derivada no puede ser considerada como una experiencia más, que es necesario denunciar el hecho de que no se debe jugar con el trabajo y el esfuerzo de los demás con finalidades políticas. Lo ocurrido sólo refuerza la idea de que lo académico no puede dejar de ser político, ni lo es y nunca lo ha sido, y que en ese sentido una propuesta académica y psicológica no puede dejar de ser una propuesta que haga frente a esas malas políticas (de oportunidad y coyunturales).

Ψ **Elaboración de una propuesta de proyecto de ATENCIÓN PSICOLÓGICA A DOCENTES en servicio del nivel básico, presentado como propuesta de Extensión Universitaria y Servicios a la comunidad universitaria; Su relación con el PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

Este proyecto surge de una iniciativa, a partir de la cual sugiero que los psicólogos podemos ofrecer servicios psicológicos que a la vez repercuten indirectamente en la educación destinada a los niños. Acababa de asistir al Curso-Taller "Psicoanálisis y Educación en el CISE-UNAM, lo que sin duda me había sensibilizado respecto a la necesidad de fomentar el psicoanálisis del educador. Textos como los de Millot, Neill, Postic o Filloux, fueron determinantes de ésta motivación, sobre todo cuando algunos de ellos (menos Neill) cuestionaron la posibilidad de que el psicoanálisis funcionara en el sentido de la reformulación de los objetivos educativos y consideran al tratamiento como la única vía de vinculación entre dichas prácticas. Debo admitir que al principio tuve serias dudas respecto de dicha afirmación pero carecía de los elementos suficientes para apoyar mi desacuerdo y por supuesto de la disposición emocional para enfrentarla. Esto me llevó a iniciar un proyecto de investigación que se planteara como problemas a estudiar, justamente el de la relación psicoanálisis-educación y el de las aportaciones del psicoanálisis a la conceptualización de tal concepto. Sin embargo este proyecto de investigación fue concreción de un proceso que además culminó en la elaboración del proyecto de atención psicológica a docentes, pues fue a partir de la definición de un proyecto de atención psicológica a docentes que comenzó a tomar forma el proceso de investigación dado que se relacionaban mutuamente, uno aportaba la hipótesis y el proceso, y el otro el fundamento teórico.

En este primer proyecto invité a participar a dos compañeras del área de psicopedagogía las cuales tenían formación en psicología, pero sólo a una de ellas le interesó el proyecto. Al comienzo de las pláticas que sostuvimos tuvimos algunas dificultades para congeniar las posturas teóricas, ella había sido formada en la escuela francesa de J. Lacan, mientras que yo simpatizaba más con los freudomarxistas, en particular el psicoanálisis de Fromm, también con los neofreudianos a los que había conocido recientemente e incluso con algunos aspectos del pensamiento freudiano pues sigo creyendo que es la base de cualquier teoría psicoanalítica. A pesar de ello pudimos establecer puntos de unión para desarrollar el proyecto. Esos puntos fueron, el acuerdo con Braunstein respecto de su fundamentación epistemológica del psicoanálisis y sus consideraciones sobre el rol del psicólogo; el "rol posible". Esto fue muy importante porque nos permitió estar de acuerdo en la línea de acción del servicio que ofrecíamos, lo cual puede apreciarse en el documento titulado "Proyecto de Atención Psicológica" en el apartado de "productos de las actividades realizadas".

En un principio pensamos que, dado el contexto generado por la nueva administración de la UPN, cuyo rasgo significativo era la puesta en marcha de proyectos que dieran vida académica a la institución, era posible ofrecer un servicio que no sólo diera vida académica sino que abriera las puertas de la extensión universitaria a la comunidad. En particular creí que era importante hacer propuestas alternativas en el contexto dado por la institución misma.

El interés teórico particular, era comprobar la afirmación¹⁸ de que todo lo que un educador puede hacer está relacionado con su salud mental. El interés profesional era generar un proyecto que diera continuidad a la formación como psicólogos clínicos y estos dos intereses se vinculaban

¹⁸ Afirmación que sugería Millot en su libro Freud Antipedagogo.

perfectamente con una participación en una institución dedicada a la educación, pues en ese momento estábamos convencidos de la necesidad de que el docente asistiera al análisis psicológico. Estaba profundamente convencido de que el narcisismo puesto en juego para someter al educando era terriblemente nocivo para la formación de una conciencia autónoma y crítica en el niño, y que dicho narcisismo era producto del imaginario en el cual el propio docente vive inmerso (Ver parte teórica, "Narcisismo"). A la compañera con la cual trabajé este proyecto le habían parecido interesantes las hipótesis planteadas y se entusiasmó con el proyecto. En ese sentido cabía la posibilidad de echar a andar una investigación teórica que a la vez que diera sustento a la práctica clínica que ofrecíamos con este proyecto, nos permitiera despejar una serie de hipótesis planteadas alrededor de la relación entre psicoanálisis y educación. En esta etapa ya no participé de la compañera citada, pues su carga de trabajo le impedía involucrarse en ésta nueva tarea (el diseño de la investigación).

Siempre estuvimos convencidos de que la única forma de acabar con el narcisismo del docente y el exigido al alumno para conseguir respuestas académicas, era a través de una práctica psicoanalítica crítica. Consideramos también que esa práctica generalizada en la pedagogía era nociva para el ambiente emocional de la escuela (lo cual era reconocido incluso por Freud y sostenido por Millot), por lo que el documento de proyecto refleja también esta preocupación y está expresada en la negación explícita a una práctica psicológica que tienda hacia la adaptación del escolar. Con esto, caíamos perfectamente con la idea de Millot de que el psicoanálisis se alía con las fuerzas reprimidas, mientras que la pedagogía se alía con las resistencias, de que uno promueve una práctica de consolidación del yo (la educación) y la otra el levantamiento de las represiones (psicoanálisis). La diferencia con las tesis de Millot, Postic, y Filloux, es que nuestra hipótesis si planteaba la posibilidad de que el psicoanálisis contribuyera a la reformulación de los objetivos educativos mientras que ellos la negaban totalmente diciendo que no pueden fundirse prácticas que se alían con fuerzas contrarias. En ningún momento aceptamos la idea de que primero se debe construir la personalidad y posteriormente resarcir los efectos nocivos (neuróticos) de la educación a través de un psicoanálisis, creíamos en la idea de Neil de que la educación (masiva) tiene un impacto mayor que el psicoanálisis de un niño¹⁹. Rebatir esto significaba rebatir al propio Freud, de quien puede derivarse su visión de lo educativo al afirmar que al hombre, en el camino de la solución de sus problemas psíquicos, no le queda otra que "convertir su miseria neurótica en infortunio banal y su impotencia en el reconocimiento de lo imposible" y que la experiencia psicoanalítica sólo autoriza esperar un progreso de este tipo, según Millot (Ver parte teórica-antecedentes). ¿Entonces cual era el fundamento de nuestro desacuerdo teórico con estos autores, si por otro lado estábamos de acuerdo con ellos?, ¿cómo se podía solucionar semejante paradoja?. Al principio era simplemente un acto de fe en nuevas prácticas educativas, quizá la misma fe con la que el propio Freud comenzó sus afirmaciones sobre el origen de las neurosis actuales. Simplemente no queríamos aceptar algo que nos parecía una renuncia, una adaptación y un acto de conformismo y claudicación. Esto me obligó a entrar al terreno de la investigación (el proyecto se expone en el apartado de productos de las actividades realizadas), teníamos que despejar hipótesis y fundamentar la crítica, a la vez que todo ello nos daría seguridad en la práctica clínica. Así fue como se gestó el proyecto de investigación, el cual no está desligado, por su génesis, del proyecto de atención psicológica a docentes. Por otro lado sabíamos que la práctica clínica con docentes, sería un material valiosísimo para la construcción de respuestas a las interrogantes antes planteadas. De todo esto se desprendió un gran optimismo por ambos proyectos, el de investigación y el de atención psicológica, sólo faltaba que dichos proyectos fueran autorizados institucionalmente.

¹⁹ Como señalamos en la parte teórica, no creemos que todo tipo de huella, producto del sufrimiento, deba ser considerada como neurosis, en ese sentido nos resistimos a concebir a la neurosis como un mal necesario.

El proyecto de atención psicológica a docentes fue aprobado en la Unidad Ajusto, verbalmente nos lo hizo saber el director de la Unidad 094, sólo restaba esperar el dictamen oficial de aprobación. El director nos hizo saber que el proyecto había sido felicitado y que lo consideraron un proyecto interesante. Saber esto nos dio más ánimo aún. El siguiente paso fue precisar nuestro problema de investigación y comenzar a trabajar en él. Mientras tanto se informó del proyecto a algunos miembros de la comunidad estudiantil de las licenciaturas y se les pidió que sólo esperaran un tiempo en lo que se acondicionaba el local y se recibía el dictamen oficial de aprobación del proyecto. Entonces recibimos rápidamente solicitudes, lo que sin duda expresaba que la necesidad existía y que solamente era necesario ofrecer el beneficio para que ésta se manifestara, aquí encontramos una de las hipótesis del proyecto de atención psicológica (que no existía la necesidad en el docente de asistir a un psicoanálisis) y con esto era refutada, porque este acercamiento tan inesperado nos mostraba que si existía la necesidad y la gente esperaba sólo el ofrecimiento del espacio y un servicio en cual confiar, aunque por supuesto aquí pueden estar influyendo otros factores.

También consideramos que este problema debería ser abordado desde diferentes frentes y entonces nos planteamos vincular actividades de difusión y extensión universitaria, así fué que establecimos que como resultado de la investigación desarrollaríamos un seminario-taller que recogería los avances y descubrimientos de la misma así como la experiencia clínica con los docentes que asistieran a las sesiones de psicoterapia, guardando y respetando en todo momento todo pacto de confidencialidad. Nuestro objetivo no era introducirse en la intimidad de un caso, sino abrir espacios para la reflexión del vínculo entre dos saberes producidos por dos prácticas distintas pero complementarias, observar sus características y sus tendencias fundamentales para después precisar la importancia del servicio que ofrecíamos en esa institución, así como sensibilizar a los asistentes sobre necesidad de darle la importancia debida a la relación entre la práctica técnica de la psicología y la educación. Ahora veo que esta actividad es mucho más que importante. Es cierto que acercarse a los problemas psicológicos puede hacerse de una manera intelectual y que esto no ayuda mucho a la resolución de los síntomas, pero esta vía debe ser parte de todo proceso, sólo mediante el conocimiento de los daños que puede causar una educación que va en contra de la modalidad del niño, que profundice en el papel de los fallos ambientales, será posible detenerse y conocer aquello que estamos haciendo los docentes y educadores, si bien esto no es suficiente ni lo más importante, tampoco podemos abandonar este frente de acceso al conocimiento de los trastornos psíquicos. Esta era una idea central de los motivos que mantuvieron el interés por la investigación y cuyas implicaciones he reseñado en las observaciones finales de la parte teórica, la cual es ya un fruto de la investigación, que corrobora, al menos en parte, que diferentes investigadores han hallado en las fallas ambientales parte de la etiología de los trastornos psíquicos. El seminario-taller será diseñado en su momento y será parte integral de todo este proceso.

VALORACIÓN DEL CAMBIO DE ACTITUD CON RESPECTO A LAS IDEAS QUE SUSTENTABA EL PROYECTO "ATENCIÓN PSICOLÓGICA"; EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN

De la puesta en marcha del proyecto no es posible hablar más, pues hay ciertas etapas que esperamos pasar antes de conseguirlo (como la espera del dictamen y el avance en la investigación), pero si es posible hablar del cambio de actitudes con respecto a lo que pensábamos de lo que podía ser un proyecto de atención psicológica. Ahora que hemos avanzado lo suficiente en la investigación bibliográfica podemos hacer algunas consideraciones y síntesis que son importantes.

La primera afirmación que nos hicimos respecto de que gran parte de lo que puede hacer un educador está relacionado con su salud mental, queda confirmada, pero esto sólo es válido para una concepción particular de lo educativo. Si entendemos lo educativo, en el mismo sentido en que lo pone A. S. Neill, como una práctica en la que se busca la socialidad a partir de la felicidad del niño. La felicidad entendida a la vez, como el estado en el que se tiene el mínimo de represión en un ambiente de libertad y respeto. La libertad como un estado en el cual se pueda hacer lo que se quiera sin afectar la libertad de los demás, un estado en el que no existe el miedo, pues no puede haber libertad allí donde habita el miedo y el pavor a los seres que se debiera de amar. La libertad como la práctica donde es posible conducirse hacia la autodisciplina, como una práctica que inevitablemente lleva a la autonomía, y por si faltara algo, autonomía entendida como gobierno de sí mismo, pero como dice Neill, fomentar la autonomía entendida en este sentido tiene necesariamente que fundarse en la creencia en la bondad del niño, lo cual implica un desacuerdo con las ideas sobre el niño de otros autores. Como dice Neill, "el niño no ama tanto como necesita ser amado", pero decir que el niño es cruel es una valoración verdaderamente cruel contra el niño. Toda la idea de Summerhill era la liberación y esto es permitirle al niño vivir sus propios intereses naturales y espontáneos. Es curioso que la misma idea del aprendizaje en Piaget, es la que implícitamente sostiene Neill: "Forzar a un niño a aprender corre parejas con obligar a un hombre a adoptar una religión por una ley del parlamento. Y es igualmente necio" ²⁰ En ese "es igualmente necio" se puede empalmar la teoría del aprendizaje de Piaget: sólo se aprende lo que se está en posibilidades de aprender, cuando halla estructuras que puedan asimilar a otras, o en palabras de él mismo: "el estímulo es un estímulo hasta el punto en que es significativo, y se convierte en significativo sólo hasta el grado en que una estructura permita su asimilación" ²¹. Obligar al niño a aprender corre parejo con el miedo y la prohibición, són los únicos medios de someter la atención (no la motivación) de un niño, es la única forma de conseguir la represión de los intereses naturales de un ser humano para conseguir su transformación (sublimación) en falsas necesidades que dejan al niño en las puertas de la ignorancia pues con ello no hace sino renunciar al saber de sí mismo (un "saber proscrito" en términos de Miller) al ser éste proceso de sublimación un mecanismo inconsciente y donde el individuo es igualmente ajeno al conocimiento de sí mismo, lo que si se consigue es un ente adaptado a la imagen que la educación se ha formado del buen estudiante, del buen ciudadano y del ser culto y civilizado. *En nuestra concepción de educación no coexiste la necesidad de la obligatoriedad en el saber, sea este el que fuere.* No cabe duda de que la sublimación y las formaciones reactivas efectivamente existen, sólo que no creemos que sean los únicos mecanismos de adaptación del humano. Creer en el niño y en su sinceridad, en su bondad y su espontaneidad nos lleva a no forzarlo a presión, pero sobre todo nos evita conducir al niño por la vía de la compulsión. Cuando Freud afirma que la neurosis es

²⁰ Neill A. S., Summerhill, Fondo de Cultura Económica, México, 1970, p. 105

²¹ Piaget, 1964, pag. 33

un mal necesario de la cultura, pareciera que no contempla que el hombre no se ha constituido solamente por sus formaciones simbólicas, aceptar esto es descuidar el papel que una explicación histórica y económica puede ofrecer al conocimiento del origen del hombre, sería negar el papel del trabajo en la transformación del ser natural en hombre social, el cambio en su alimentación (de herbívoro a carnívoro) y la capacidad organizativa que ello implicaba así como otros factores probablemente biológicos. Pero este es un problema que apunta al origen del hombre y seguramente recurriremos nuevamente a explicaciones con pocas posibilidades de sostenerse o en explicaciones míticas, esto es importante sólo en tanto se cuestiona la idea freudiana de que el hombre es hombre porque la cultura lo diferencia de otras especies y porque en ello participan la represión y la sublimación. *Yo respondería, momentáneamente a esto con la afirmación de Neill de que si la vida nos depara grandes obstáculos, dificultades y sacrificios son innecesarias las exigencias y problemas artificiales creados por la escuela.* Esto cuestiona la creencia educativa de que al niño se le debe forzar y someter en la escuela para prepararlo para la vida. Desde esta perspectiva es que se cuestiona lo educativo, lo educativo como la falsa creencia en la maldad del niño y en la naturaleza destructiva del hombre, y por supuesto, lo educativo como los métodos que van en contra de la modalidad del niño, función que es precisamente señalada por Ana Freud²². Estas conclusiones no pueden ser totalmente concluyentes, pero expresan otra forma de abordar el problema educativo y sus mecanismos psíquicos implicados. Además Miller nos ayudó a comprender que si bien el niño se toca su cuerpo, sus genitales, y disfruta del placer autoerótico, ello no es necesariamente sexualidad en términos del adulto. Durante algún tiempo me fue claro que Freud había contribuido a ampliar la concepción sobre lo sexual, con Miller tuve que meditar seriamente esta idea, y aunque no es posible negar que dichas actitudes infantiles están íntimamente relacionadas con la formación de la sexualidad adulta (genitalidad) tampoco es posible decir que todo acto autoerótico está relacionada con la genitalidad propiamente dicha. Además la idea de que de la represión de la sexualidad se obtiene toda la energía para la formación de la cultura y la civilización, deja de lado, como habíamos dicho, la posibilidad de una explicación más amplia de ese hecho, en el cual participan, no sólo la represión de la sexualidad, sino sobre todo la falta del afecto primario en el niño y todas las fallas ambientales; el niño es un ser disponible y para sobrevivir necesita del afecto del adulto, si para conservarlo debe renunciar a ciertas pulsiones y desarrollar ciertas habilidades como la represión de las emociones y el estar disponible a los demás (sobre todo a la madre), ello inevitablemente lo conduce al trastorno narcisista que Miller ha descrito y que se magnifica en el "drama del niño dotado", que conlleva el desarrollo de habilidades excepcionales, pero también al afanamiento o azacaramiento de la vida. Winnicott es todavía más contundente al citar las fallas ambientales de la relación madre-hijo (holding) como los directamente responsables de la psicosis.

En síntesis, crecer en una determinada concepción educativa, es crecer en una consecuente práctica educativa y social, basada a su vez en una particular concepción de la naturaleza del hombre y una visión del comportamiento infantil. De la imagen idealizada del hombre civilizado que tengamos, será el tipo de educando que pretendamos formar, dicho de otra manera es a partir de la falsificación o deformación de la imagen del niño, como ente perverso y cruel que necesita ser civilizado, la que sostendrá una educación prohibitiva y censurante. Esto no sólo tiene que ver con la sexualidad o la libido, tiene que ver también con el hecho de que las sociedades requieren de ese tipo de individuos adaptados, sumisos, temerosos y neuróticos, como forma de control social y tiene que ver con el hecho de que la cultura se puede convertir en una forma substitutiva de protesta (tolerada) contra el estado de cosas en que se vive socialmente. Pero hay varias posibilidades de trascendencia como son el arte y el desarrollo de habilidades intelectuales excepcionales o la neurosis tolerada a manera de compulsión a la repetición como forma de exhibir al mundo rechazante y amenazante, y

22 Este concepto lo utiliza en su libro "Psicoanálisis para educadores"

finalmente casos más nefastos como la esquizofrenia y la locura, es decir, la cultura es algo que requiere la sociedad para subsistir y mantener un control general, pero esta cultura puede ser una vía para canalizar la inconformidad a la vez que también puede ser expresión nefasta y necrofila de las peores formaciones psíquicas. Por ahora, creemos que el desarrollo de ciertos mecanismos psíquicos puede tener lugar a raíz de pulsiones de índole sexual o agresivas, sólo que pensamos que dichos mecanismos se nutren posteriormente de otros elementos, y en ese sentido dejan de constituir sublimaciones exclusivamente sexuales. En este sentido creemos que la necesidad de expresión y comunicación de la emocionalidad tiene su singular lugar en el desarrollo del individuo, y, un bloqueo en tal desarrollo puede inhibir la constitución psíquica sana o conducir a un mecanismo similar a la sublimación y producir en tal caso cultura. *Luego entonces es difícil sostener que la cultura se alimenta solamente de la libido, más bien creemos que se alimenta de la carencia de afecto y de su búsqueda incansable, es una búsqueda de comprensión y respeto*, es la búsqueda sustituta de la aceptación incondicional la que mueve al individuo para subsistir, la búsqueda del afecto es una manera de expresar la necesidad de sobrevivir y mantenerse en pie, es la búsqueda en los símbolos de un canal de expresión de una parte de sí mismo, y también es la denuncia simbólica de los obstáculos que le impiden el placer sexual. Creer esto es darle continuidad a la idea freudiana de que las pulsiones sexuales se asientan al principio en las pulsiones de conservación y ello nos autoriza a suponer que los afectos relacionados con la expresión de la sexualidad no dejan de contener elementos relacionados con la conservación del individuo, pero también en esta idea subyace el reconocimiento de la emocionalidad como un componente irreductible a la búsqueda de placer y necesario para la supervivencia individual, creemos que el universo emocional se compone de múltiples afectos, impulsos y sentimientos y que, en ello, comparte gran responsabilidad el instinto de conservación. Al aceptar estas ideas estamos siendo consecuentes con una particular concepción del niño, de lo que debe ser la educación y por supuesto de salud psíquica, de esta manera mostramos como para nuestra concepción educativa corresponde la noción de salud mental del educador, es decir, al educador le debe ser inherente un conocimiento del niño que por supuesto no le lleva a la salud mental, pero el reconocimiento conciente de tal concepción es parte fundamental de la búsqueda de una terapia en caso de asumir los trastornos psíquicos producto de tales prácticas educativas. Voy a dar un ejemplo concreto de esto: imaginemos un niño golpeado brutalmente (mediante alguna bofetada o un fuerte sarandeo tomado de los cabellos) por un maestro en el patio de recreo, dos observadores llegarían a diferentes conclusiones si parten de valoraciones educativas distintas. Por un lado, un observador basado en la perspectiva del adulto, supondría que el maestro ha tenido razón y que el niño llegó a un límite intolerable que merecía un correctivo físico, que la violencia del maestro no muestra un componente personal alguno y que la modalidad del maestro es parte de un recurso educativo necesario en esos casos extremos, es decir, no hay referencia alguna a la salud psíquica del educador; por otro lado, un observador que parte de la perspectiva del niño y por supuesto de una concepción educativa que respeta la modalidad infantil, podría decir que lo acontecido es muestra de la falta de tolerancia del adulto que ha encontrado un pretexto para ejercer su autoridad y ganarse con ello el respeto carente en su propia historia infantil, pero que la forma poco aceptable y violenta de actuar del profesor muestra además lo implacable que es consigo mismo y por tanto muestra el grado de exigencia de sus introyectos, con esto se demuestra que la salud psíquica puede ser valorada distintamente y que ello corresponde a diversas concepciones de lo educativo. Que paradoja, se reprime y se justifica la censura y la violencia en aras de la cultura y la sociedad cuando que esta no necesita de más prohibiciones, creemos que es suficiente con desatender las verdaderas necesidades del niño para exigirle que satisfaga las necesidades narcisistas de los padres como forma de ganarse el afecto vital y desarrollar con ello aptitudes especiales (cultura). Es cierto que la sexualidad ha sido vista con la más feroz de las restricciones, en diferentes momentos históricos se ha comprobado que la sexualidad ha sido objeto de la más cruel valoración y se le ha sometido bajo las amenazas más terribles, y es lógico pues la sexualidad va en el sentido de la reproducción de la especie, esto último

podría suponerse que es aceptado, *el problema es que la sexualidad siempre va de lado del autoerotismo y el placer y justamente lo que requiere la sociedad es de un individuo que no piense en su supervivencia emocional y con ella la autosatisfacción, sino en la satisfacción de las necesidades de los otros, es la forma más fácil de formar entes aptos para ser explotados*. Otra idea implícita que esta detrás de esto es que el alocerotismo no puede formarse si antes no se ha conocido el autoerotismo, y esta idea se basa en el narcisismo primario al que hace referencia Miller. El niño necesita vivir primero sus propios sentimientos, porque de que otra manera podría conocer a otro si no es capaz de conocerse primero a sí mismo. El individuo necesita conocer el placer y la satisfacción de sus necesidades vitales, de qué otra manera podrá defenderlas si antes no las conoce (es difícil luchar por algo que no se conoce) esa ignorancia nos puede llevar a negociar equivocadamente nuestra propia vida.

¿A caso no quiso decirnos Freud que la cultura es resultado en gran parte de las prohibiciones?, quizá lo es y es precisamente por lo que Alice Miller sostiene, son las prohibiciones sobre la manifestación de las auténticas necesidades de afecto y respeto, además porque un individuo feliz y narcisístamente sano no necesita sino ser un término medio, porque su seguridad no está puesta en la búsqueda de aprobación y afecto y por tanto no tiene que desarrollar habilidades excepcionales, surgidas en la etapa de adaptación del lactante a las necesidades narcisistas de la madre (o también el padre)²³. Sobre esto también se desprende la pregunta qué tipo de civilización queremos, la escuela centrada en lo intelectual, la educación represora de las emociones, o la escuela que pretende la abolición del "azacanamiento de la vida"²⁴, pero está en juego también el tipo de sociedad que se desea. En esto también debemos ver que probablemente lo que hemos llamado "cultura" o "civilización" no ha resuelto los problemas centrales del ser humano, a caso la cultura ha impedido la depresión o la locura, el sentimiento de vacío y extrañamiento de sí mismo, o la apatía y la inmovilidad humana, no es suficiente la explicación de que simplemente debemos reducir la cantidad de represión impuesta al individuo, esto hace efectivamente diferencias entre distintos tipos de patología pero no entre ellas y el individuo sano²⁵. La necesidad de hacer todo lo que emprendemos en forma obsesiva y excesivamente pulcra, está basada, como hemos dicho, en la búsqueda compulsiva de aprobación producto ello de la "privación de afecto" a que es sometido el niño en su ámbito familiar. Que el individuo se crea canales de satisfacción sustitutas de sus necesidades primarias de aceptación y respeto, eso es indiscutible, y que se crea para ello un universo simbólico y autoerótico también es indudable. Freud no terminó de explicar algunos fenómenos entre ellos está también el hecho aparente de que la sexualidad estaba permeada de algo a lo cual se le tenía que temer, que en sí misma la sexualidad aparecía peligrosa para el individuo. La explicación no puede estar lejos, según lo que hemos investigado, si consideramos que la sexualidad y el autoerotismo implican la manifestación de emociones y afecto. Si a los niños se les reprime el llanto

23 Es cierto que no todos los individuos logran desarrollarse psíquicamente por este camino, muchas veces, debido a un exceso de represión, se inhibe el desarrollo de cualidades intelectuales, no todos se hunden en la tragedia del "drama del niño dotado", pero en el fondo se halla el mismo mecanismo de opresión a la modalidad del narcisismo primario y la imposibilidad de los padres para consolidar la catexis narcisista necesaria para la construcción del psiquismo, creemos que la diferencia está dada en la cantidad de represión necesaria para responder a las exigencias exteriores así como en la ambivalencia en la actitud de los padres, entre tolerancia y coerción.

24 Neill utiliza esta expresión cuando le preguntan si no les hace un daño a los niños que se educan en Summerhill, pues al salir de allí se enfrentarán a una sociedad sojuzgante y basada en la disciplina y la obediencia, entonces el responde: "yo espero que esos niños sean los que inicien la abolición del azacanamiento de la vida".

25 Hemos basado estas ideas en la revisión teórica de la primera parte, y en algunas conclusiones de autores citados, pero el desarrollo original de estas ideas es nuestro, entendemos que algunas chocan con premisas clásicas, pero no por ello dejamos de considerar dichas ideas como propuesta explicativa de lo que no sonaba suficientemente convincente para nosotros.

desde lactantes y se les exige el sometimiento de algunas pulsiones vitales, no es problema hallar la génesis de la peligrosidad de la sexualidad, está en la angustia y la ansiedad que produce manifestar las emociones a las cuales hemos puesto límites para ganarnos el afecto de los padres. Para nosotros las primeras semanas de vida son fundamentales para el individuo, las fallas ambientales (en términos winnicottianos) y los primeros minutos son determinantes en la relación con el mundo. En este último sentido cabe esperar aportaciones de investigaciones que estén destinadas a valorar el efecto del primer encuentro con el mundo, que en los animales se conoce como impronta, pero aún así no tenemos porque evitar dar una explicación que es coherente con una visión evolucionista.

Cuando decimos que el educador puede conseguir resultados benéficos si está psicológicamente sano, estamos creyendo en una práctica educativa nueva, que trasciende la visión de autonomía tradicional en la que se ve necesario la internalización de las restricciones y los valores. Esta visión de autonomía tradicional muestra hasta que grado se duda de las posibilidades del ser humano (contrario a espontáneo y voluntario). Se dice que el hombre necesita ser conducido por los demás hasta que asimile, o interiorice las pautas de los demás, y a esto le llaman autonomía. La propuesta psicológica derivada de toda esta concepción no puede sino llevarnos a montar dispositivos para la sugestión, es decir, para la búsqueda de identificaciones. Qué terrible será tener como figuras de autoridad (introyectos) a maestros cuya personalidad neurótica o esquizoide no es cuestionada por los departamentos de educación, y terrible es tener frente a sí a un ser que promulga la insinceridad y la deshonestidad tolerada, pues el alumno rápidamente descubre la falsedad de quién lo educa, sólo que no puede hacer nada cuando no ha vivido en un ambiente de libertad, cuando se le ha educado en el miedo y el respeto acrítico, cuando ni siquiera es capaz de sentir su propia represión. *Un educador sano, es para nosotros, aquel ser que promueve prácticas de desarrollo individual y social basadas en el respeto al niño, que diseña ambientes de tolerancia y respeto, ambientes empáticos (en términos de Miller), cuyo único mandamiento es estar del lado del niño (como lo promulga Neill), cuya fuente curricular es el interés espontáneo de los niños y el conocimiento de sus estadios (Piaget), es sana la aceptación de sus propios sentimientos y su propia historia personal, aniquilada o superada: es aquel que ha podido reconocer la verdad de su propia historia personal (Freud también habló que uno de los objetivos de la educación es la superación del narcisismo, pero no lo citó en el sentido que lo venimos usando de los trastornos narcisistas producto de la falla ambiental que le corresponde a la madre en los primeros meses de vida). Es sano aquel que su práctica educativa no está determinada por la búsqueda de respeto y admiración que no tuvo en su infancia, sino por la creencia en el niño y por su completa disponibilidad ante las necesidades de éste, es aquel que basa su seguridad en el hecho de haber vivido sus propios sentimientos.* Esto lo puede conseguir de dos formas, o vivió en un ambiente de respeto y deseo, y le permitieron vivir su propia existencia emocional, lo que lo hace entender los verdaderos sentimientos de los niños (educandos) y tolerar los estadios narcisistas de los niños sin engancharse emocionalmente con los recuerdos de la represión, en ese sentido es capaz de vivir la transferencia infantil sin ser aniquilado por ello, o bien tuvo que vivir el duelo de su propia historia en un diván o en un sillón frente a un ser que le dotó del espacio (siempre censurado) de la vivencialidad emocional, que fue testigo y actor en el proceso de la "restitución de carencia" (que se constituyó en un ser real que permitió la integración e introyección de nuevas formas de relación con el otro). Esto es parte de lo que puede hacerse con la gran mayoría de los educadores del nivel básico, porque la carencia emocional afecta a su desarrollo armónico e integral, entendido lo anterior con verdadera prudencia y agudeza humana, la que debe desarrollar el docente. Esto de lo integral no ha sido verdaderamente comprendido, no es control obligatorio y rendimiento a presión, ni siquiera atención en todas las áreas, sino en las más importantes, definir estas es verdaderamente difícil. El orden sugerido sería, a nuestro juicio, el área emocional (vital), el área motora y de cuidados corporales, la intelectual y la social. Ninguna de estas se da de forma aislada y ninguna puede comenzar primero o después, aunque algunas son

consecuencia. El niño no desarrolla primero habilidades sociales, estas pueden ser consecuencia de un ambiente emocional y familiar de respeto y atención (o atributos superficiales y externos producto de la coerción), querer someter al niño para que aprenda rápidamente habilidades sociales es verdaderamente irracional y contra natura. No obstante ese ambiente familiar es parte de lo social y promoverá disposiciones para la solidaridad y la cooperación, o su completa aversión, así mismo podrá evitar la compulsión y el narcisismo maligno o engancharse en él. Si alguien dijera que ese ambiente de libertad choca con la realidad de intolerancia e hipocresía, eso es cierto, pero ante esa actitud cabe entonces la pregunta de Ginnot: "¿realmente queremos hijos tan adaptables que se adapten a una situación injusta?"²⁶.

Con respecto a lo educativo como el "saber necesario o indispensable" es importante precisar, porque anteriormente está señalado, que el problema de cuales deben ser lo contenidos que el niño no puede dejar de saber, no son de ninguna manera aquellos que se seleccionan de las disciplinas implicadas, yo lo creí en un tiempo, pero ahora creo que esos contenidos no pueden ayudar en nada al alumno que es sometido a un ambiente de supuesto beneficio a largo plazo. Recuerdo que un compañero que había sido el número uno en rendimiento académico durante la preparatoria y la universidad, me comentó que todo lo había hecho para demostrarle al mundo que eso no servía para nada. El número uno, el diez perfecto se había atrevido, con un par de vasos de sidra adentro, a hablar de la tragedia de su propia historia. Si el es honesto le dirá a los demás aquello que había sido una loa en la espalda, pero si se adapta, idealizará y les dirá que a final de cuentas ese sacrificio valió la pena, porque ahora puede tener acceso a puestos gerenciales o ejecutivos, de prestigio y status, sacrificará entonces su encuentro con la verdad de su propia historia y la repetirá con sus alumnos y sus propios hijos, pero los beneficios materiales (porque superficiales) y el beneficio del narcisismo le resarcirán del sometimiento a su renuncia. Un amigo mío, ahora asesor de un diputado, simpatizante de izquierda, diría que éste personaje no podrá ser engañado porque la ignorancia no es su rasgo fundamental, que la ignorancia (o la religión) es el opio del pueblo y que ese sacrificio le habrá hecho muy bien para enfrentarse a la realidad. Pero ese mismo prospecto de diputado, no puede decir otra cosa, porque vive en la mentira, porque vive tratando de mantener su lugar para poder pagar el status que el salario parlamentario le permite. Ningún conocimiento puede luchar contra la ignorancia en tales condiciones de obligatoriedad e hipocresía y deshonestidad. No hay verdadera liberación cuando se renuncia a la vida en aras del status o el narcisismo, sin ni siquiera cuestionar si esos partidos consiguen o no beneficios sociales. El narcisismo secundario es la única vía por la cual "el que no es" accede simbólicamente (imaginariamente) a lo que le han prometido que sería. La pedagogía contribuye a semejante pérdida de la subjetividad cuando promete recompensar al ciudadano que se ha educado, con valores artificiales (narcisistas) como el "ser respetado", "ser grande", "ser ejemplar", es decir, le promete aquello que no tuvo ni ha tenido en forma natural, y que se le ha negado como niño; el respeto y la aceptación como el ser que verdaderamente es. Para ser ejemplar, valioso, respetado por ello y admirado, debería cumplirse con una serie de sacrificios que reproducen la historia de nuestra educación infantil; la renuncia. Cuantas veces no hemos oído el grito de una madre decir: "si no levantas eso ya no te quiero", "si te portas mal ya no te quiero", "los reyes se llevarán tus juguetes si no te portas bien", etc. La única posibilidad en la que el aspecto disciplinario (en el sentido de disciplina científica) es fundamental para la construcción de programas de estudio, agregando las necesidades sociales, es la educación profesional, yo no aceptaría que un estudiante de psicología no tuviera en su plan de estudios una unidad destinada al estudio del desarrollo del niño, o sobre las teorías del aprendizaje, ello sería una fatalidad para su formación como profesional de la psicología, pero de ninguna manera acepto que se seleccionen objetivos y contenidos de aprendizaje en el área de matemáticas para primero o segundo grados, cuyo verdadero

26 Citado por Faber, A. y Mazlisch, E. en: "Padres liberados, hijos liberados" Ed. Diana México 1982, pag. 28

rasgo es constituirse en una superestructura artificial que se olvida fácilmente y mucho más rápidamente de lo que nosotros pensamos. Estas últimas palabras son de Montserrat Moreno, pedagoga española que llevó a la práctica (en el IMIPAE) las ideas de Piaget, una mujer sensible que comprende que lo realmente válido para la construcción de programas escolares son los intereses del niño, porque el niño sólo se interesa por lo que realmente pueden integrar y reconocer en sus estructuras. sólo puede aprenderse lo que está basado en una estructura más simple que le anteceda y que por ello sea verdaderamente significativo. Un educador sano, es además, en este sentido, un profundo creyente de un proceso así, y lo es porque reconoce los verdaderos mecanismos del aprendizaje en sí mismo, sólo el que se ha podido destinar por periodos prolongados al estudio en forma natural y voluntaria, sabe que ello es garante del aprendizaje significativo.

Este problema de la salud del educador, está íntimamente relacionado con el de la concepción de salud, y con el de psicología. Cuando precisábamos, a la hora de elaborar el proyecto de Atención Psicológica, que el psicoanálisis puede contribuir a redefinir los objetivos de la educación, sólo teníamos nuestra resistencia a creer lo que Postic o Filloux dijeron de la relación Psicoanálisis-Educación, pero al estudiar distintas aproximaciones al estudio del desarrollo infantil y al tratamiento psicoterapéutico de los trastornos psicológicos, sobre todo los narcisistas, descubrimos que puede haber ceguera intelectual al observar un mismo hecho. Las teorías pueden fundarse sobre esas malas observaciones. Efectivamente el psicoanálisis, como dice Filloux, no puede contribuir a la reformulación de objetivos educacionales, pero esto sólo sucede por la ceguera con la que han sido vistos ciertos hechos. Si bien el psicoanálisis ha dotado al educador de una posibilidad para el acceso científico del comportamiento humano, pues sin innegables sus aportaciones al estudio del inconsciente y a la importancia que éste tiene dentro de la formación de la vida psíquica del individuo, también es cierto que existen diferentes escuelas psicoanalíticas que ofrecen diferentes aproximaciones a las posibilidades de un saber aplicado al campo de otro saber. Si el psicoanálisis no puede contribuir a la reformulación de los objetivos educacionales es debido a que ciertas escuelas psicoanalíticas se han encargado de olvidar las aportaciones originales de Freud (del Freud joven) al sostener afirmaciones que el mismo Freud consideró que les faltaba mayor desarrollo. Muchas afirmaciones de Freud debieron ser planteadas como hipótesis, pero el mismo Freud no lo hizo, como la idea de que el niño es perverso y cruel por naturaleza, de que existe un instinto de muerte expresado ya en el niño. El que en el niño se hallen impulsos toscos y agresivos no merecen la valoración de cruel, esto es observar desde la perspectiva del adulto, creemos que la valoración conduce a descuidar el papel de dichos impulsos en el desarrollo del niño. Por otro lado, la existencia de pulsiones de muerte en el niño no es para nosotros algo que pueda constatarse cabalmente, en todo caso nosotros podríamos plantear una nueva hipótesis, que no hay supuesta división entre pulsiones sexuales y de conservación, pero tampoco entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte, para nosotros faltarían ser planteadas otras posibilidades, de ellas la siguiente: las pulsiones sexuales son al mismo tiempo pulsiones que sirven a la conservación de la especie, utilizan al placer para ejercer el designio del plasma germinal que se reproduce a costas de la voluntad conciente del individuo, el placer no puede servir a otro propósito que este en sentido biológico, pero el ser humano que arriba a la conciencia atribuye a su sexualidad un nuevo propósito, el placer y logra separarlo del propósito biológico, aún así el placer es un principio que tiende a la conservación aunque al principio sólo se comporte en el sentido de la constitución psíquica del sujeto. Esta hipótesis sólo puede sostenerse si acudimos a la observación del niño el velo de las ideas valorativas sobre el niño. Si aplicamos el razonamiento Freudiano al mismo Freud podemos sostener esto; el olor de las heces no es repulsivo para los niños, la repulsión se aprende socialmente, en la familia, cuando se le dice que eso es sucio, el aprende que eso es sucio y por tanto huele feo. Esto mismo pasa cuando pensamos que el niño de 11 meses es cruel porque ha mordido el seno de su madre. Podemos decir que este niño es cruel y esto es una valoración desde la perspectiva del adulto, podemos igualmente decir que el

niño es malo porque juega con los animales y en ocasiones los llega a matar, pero esto también es una valoración. Yo creí estas ideas durante mucho tiempo, pero no quedaba totalmente convencido, ahora se porqué, simplemente porque carecía de los elementos suficientes para poder observar al niño sin esas valoraciones. Es cierto que el niño de tres años golpea al adulto cuando no está de acuerdo con él, pero esto es parte de sus mecanismos de sobrevivencia psíquica, de sostenimiento de un egocentrismo y narcisismo sanos (Winnicott), que deben ser vividos para constituir su propio yo, su propia autoconciencia (tal como lo explica Mahler), el niño se defiende con su cuerpo porque es lo único que tiene ante la impotencia que le causa la realidad, aún la edípica. En muchas ocasiones el niño ni siquiera pega por enojo, es parte de su torpeza, pero eso no significa que el niño sea perverso o cruel, aún la idea de hacer desaparecer al padre no puede ser valorada como crueldad, ello es un deseo auténtico y legítimo del niño que superará con el tiempo y la tolerancia del padre que finalmente sobrevive a la violencia ejercida por el niño, ello contribuye (tal como lo señala Winnicott) a la interiorización de la figura paterna y la constitución psíquica del niño. De la misma manera el hecho de que la educación no haya hecho otra cosa que sojuzgar no quiere decir que ello deba de continuar. Millot dice que Neill no sabe a que se debió el éxito de su método educativo, no obstante al decir esto sostiene que tuvo éxito, pero que su poder estuvo basado en la sugestión y en la referencia a "la ley" (se refiere a las asambleas de cada viernes), pero no es lo mismo que en una escuela libre como la de Summerhill los niños respeten la ley emanada de sus asambleas a que la escuela someta al niño a seguir las normas que no han sido sometidas al análisis infantil y al cuestionamiento de todos los actores de dicho ambiente educativo, entre ellos los niños, es decir, los afectados. De la misma manera podemos ver el hecho de que la mujer ha ocupado un lugar secundario en el desarrollo de las sociedades, ello, por supuesto, no significa que la mujer deba de conformarse con ese papel desarrollado a lo largo de toda la humanidad, es más en los últimos años queda demostrado que no lo ha hecho. Desde la perspectiva del adulto, es decir, del niño adaptado socialmente, es posible decir que el niño es malo, perverso y todo lo que se ha dicho de él, incluso un adulto con esta perspectiva puede llegar a sentir que el niño puede asesinarlo, como me lo hizo saber una mujer recientemente (cosa absurda), y entonces justificar con estas observaciones tan subjetivas, que el niño debe ser sometido duramente por la educación, o en el mejor de los casos hallar el cauce entre la coerción (ni siquiera prohibición) y la licencia. Desde esta perspectiva no es posible decir que al niño se le debe permitir vivir sus propios sentimientos de enojo o ira. No es a caso lo que hacen algunas escuelas psicológicas en el campo de la pedagogía. Es cierto, como también lo dijo Catherine Millot, el psicoanálisis (más precisamente debió decir ciertas ideas, o escuelas, o ciertos autores) no puede contribuir a reformular las metas de la educación, pero no contribuyen dichas perspectivas a reformular objetivos educativos porque padecen de la falta de una observación aguda desde la perspectiva del niño, dicho esto, entonces es cierto: no hay vinculación en ese sentido, claro que no, pero esas perspectivas sí contribuyen a justificar prácticas educativas sojuzgantes y alienantes, profundamente arraigadas en el uso del narcisismo como medio compensatorio de las carencias afectivas. Millot trata de resolver esto cuando dice que el resto dejado por la educación es lo que le toca al psicoanálisis, éste se convierte en liberador en cuanto al levantamiento de la represión, pero entonces se convierte en un observador pasivo ante los malos tratos innecesarios, sofisticados y sutiles con que arremete la educación. El psicoanálisis en Miller, Mahler, Winnicott, Kohut, en educadores como Ginnot o Neill, incluso Fromm, parecen haber evadido semejante alianza con la pedagogía. Es cierto que Fromm no nos dió una teoría del desarrollo infantil que le permita inscribirse en la discusión sobre lo educativo, pero se manifiesta en contra de las prácticas que tienden a la cosificación del individuo y al narcisismo maligno. Las consideraciones de Fromm al respecto del narcisismo muestran que concede enorme importancia al trabajo para poder contener y disminuir el narcisismo maligno (ver el Corazón del Hombre), en este sentido complementa la parte social que a Miller le falta, pero faltaba el descubrimiento de la tragedia casi invisible pero terrible del "azacanamiento de la vida" a que hace mención Neill, que sería la parte desarrollada en el libro

"El Drama del Niño Dotado", es decir a las apreciaciones de Miller sobre el control obligatorio, el rendimiento a presión y la falta de respeto sobre sí mismo como formas de adaptación. Las perspectivas señaladas anteriormente coinciden en defender el derecho del niño a ser aceptado y respetado, pero sobre todo a ser observado objetivamente, a ser tratado como ser humano y desde un trato humano, el derecho a tener a un ser que lo constituya como ente libre, que lo quiera libre y sano psíquicamente. No obstante creemos que cualquier escuela psicoanalítica, la que sea, sólo podrá contribuir a la reformulación de las metas educativas cuando se alie, efectiva y sinceramente con el punto de vista del niño y no del adulto. Como dice Miller hasta ahora "el niño no tiene derecho a ser sujeto: no es más que el objeto de la pedagogía"²⁷, y si no ha habido psicología que contribuya a la reformulación de objetivos educacionales, es precisamente por su posición desde la perspectiva de las valoraciones, a mi parecer es producto de su alianza con la perspectiva de la sociedad adulta que desconoce cuales son las verdaderas necesidades del infante porque bajo amnesia ni siquiera reconoce sus propias necesidades. A quién se le ha ocurrido pensar que el niño necesita vivir sus sentimientos de celos, ira, terquedad, miedo, inseguridad, impotencia, euforia, alegría, etc., sólo a quienes son sensibles a la observación profunda del niño, Alice Miller está entre ellos, porque Ana Freud consideró que al niño no se le puede dejar en un estadio que lo ha seducido, según ella el adulto debe forzarlo a dejar ese estadio (para nosotros eso significa que hay que perseguirlo). Porqué no se les ha ocurrido que el niño, dentro de un ambiente social, necesitará tarde o temprano desarrollar una serie de facultades y habilidades para conducirse por ese medio inevitablemente social. Me pregunto de dónde sacan estos pensadores que no reprimirse las manifestaciones del narcisismo primario, entonces el niño será un ente asocial, más bien el miedo a relacionarse con otros es producto de esa práctica de persecución sobre las actitudes infantiles y esto es real y no imaginario. El efecto "apress coupe" al que hace mención Freud, se debe a que hay detrás de él un poder real que lo sostiene y no a la exageración subjetiva del individuo, la exageración o elaboración simbólica puede deberse a la forma particular de sentir del niño, es decir, el niño siente lo que siente y el adulto debe reafirmar su propia forma de ver las cosas, si a un niño se le niega ello y se le dice "no pasó nada, ya deja de llorar, ni te pegaste fuerte", estamos negando la forma particular de sentir del niño. Ahora, si para el adulto esto es exagerado y el niño interioriza su propia exageración, no es lícito negarle mérito a dicha exageración, en todo caso debemos reconocer las diferentes sensibilidades de los niños y aún aquí cabe esperar la participación de las fallas ambientales en las relaciones padres hijos. Para nosotros estas teorías dan al psicoanálisis freudiano una base que le hacía falta, creemos que independientemente de lo que promueve en sentido contrario, contribuye a darle un lugar libertario, despeja algunas hipótesis y revela el papel trascendental del narcisismo en la teoría psicoanalítica. Piaget sin ser psicoanalista parece ser uno de los que creen en que el desarrollo social surge de las necesidades del mismo niño, sólo que centra todo en lo cognoscitivo, lo emocional queda verdaderamente fuera en su teoría aunque lo mencione como base de todo el desarrollo. En realidad el niño sólo busca permanecer en un estadio de su desarrollo, cuando dentro de él no ha podido obtener algo, como el afecto de sus padres, su aprobación, su respeto y admiración y aceptación. El niño que no lo ha tenido lo buscará por todos los medios, incluso simbólicos, tal como un árbol buscaría al sol después de haber sido opacado por un edificio que le sobrepasa en altura, sólo el niño reprimido en su curiosidad sexual buscará morbosamente acercarse a las revistas con mujeres desnudas en forma compulsiva y tendrán miedo de acercarse a mujeres reales, y tampoco podrá respetarlas sexualmente.

Además, debo plantear otra nueva hipótesis, si el psicoanálisis, como señalaba Millot, o Filloux, no puede contribuir a la reformulación de la práctica educativa, es probable que se deba —y nos referimos a algunas posiciones dentro del psicoanálisis— a que busca la aceptación o vínculo con la pedagogía a toda costa, evitando con ello una toma de posición con respecto al niño. Freud

defendió el psicoanálisis a toda costa llegando incluso a cerrar sus filas contra aquellos que escaparon a sus lineamientos teóricos, esto era comprensible en su época de persecución al psicoanálisis, y sobre todo si se trataba de tomar posición y definir diferencias, pero no existía una teoría que abordara los problemas narcisísticos que ahora conocemos. Aunque nuestra última hipótesis es demasiado aventurada quizá si sea posible plantear que Freud, de haber conocido los nuevos planteamientos sobre el papel del narcisismo y la teoría del "drama del niño dotado", hubiera reconsiderado algunas de sus afirmaciones, en diversos momentos de la historia del psicoanálisis lo hizo, reconociendo a la vez que no sabía que decir ante lo que había afirmado y a lo que hoy hacía modificaciones sustanciales²⁸. Lo que hace falta no es la búsqueda de aceptación, sino la seguridad de que lo que se dice tiene un valor científico, que es además una observación comprometida, la seguridad de que además la educación es un valor específicamente humano y como tal es factible de transformación, creer en que la educación es algo que busca verdaderamente contribuir al bienestar del hombre y de la sociedad. El problema de la educación no es un problema de leyes estáticas e inalterables, sino un problema de prácticas sociales que pueden modificarse, creer esto es creer en la praxis. Es verdad que la educación de libertad es imposible, pero esto es válido sólo para la educación que se funda en una psicología cuya perspectiva es la del adulto adaptado, que tolera las prácticas sofisticadas y sutiles del maltrato a los niños, porque es la única forma de hacerle frente al miedo que provoca la verdad. Muchas psicologías nos han mostrado lo anterior, por ejemplo, para algunos pedagogos fundados en la psicología conductista lo esencial no es la forma de sentir del niño, impota conseguir un cambio en su comportamiento, lo esencial es el logro de la educación y no la dicha o la armonía en el niño. Pero, ¿en donde radica la verdad de lo imposible?. Para el niño es imposible juzgar a los padres, para el niño es imposible concebir el odio por aquellos que le destruyeron la vida, para el niño es imposible salir del atolladero en el que lo mete la educación escolarizada y forzada (el afanamiento innecesario que prepara al sujeto alienado para un trabajo enajenado), para el adolescente es prácticamente imposible decirles no a los designios de los padres que lo orillan a ser lo que no han elegido ser, lo imposible está en la impotencia del niño y el adolescente, no en una práctica pedagógica distinta, lo imposible está en no poder ver lo que no se quiere ver por miedo a lo inconcebible de la propia historia personal, por miedo a aceptar que ante semejante realidad uno fue impotente, por miedo a aceptar que ante semejante verdad, uno sigue impotente, y ante la imposibilidad de cambiarlo todo uno mismo se ha tenido que conformar con esa triste verdad cangeándola por teorías sofisticadas y pedagogías eficientes. Ahora creemos que ante las carencias resultantes de dichas imposibilidades, la "restitución de carencia" vía una relación psicoterapéutica, se convierte en una posibilidad reeducativa, pero no queremos considerar al psicoanálisis como reeducación (que bien vale la pena la analogía en cuanto a nuestra propia concepción de educación), sino como una relación humana que posibilita al otro un encuentro con lo faltante.

Reportar resultados de la investigación "Relación Psicoanálisis-Educación" sería revisar el proceso de cómo se fue llegando a semejantes conclusiones, por lo que no me queda sino mostrar algunas conclusiones, algunas ciertamente un tanto provisionales, y remitir al lector a los textos revisados y a su agudo análisis, honesto y sostenido. Aún así es posible aportar otra conclusión que se sintetiza en la siguiente idea de A. Miller: *"Gran parte del daño que hoy hacemos a los niños sería perfectamente evitable si nuestra sociedad adulta, los padres, los médicos, los maestros, los educadores y otros estuvieran mejor informados acerca de la situación del niño, de las consecuencias de los malos tratos y sobre todo acerca de una serie de hechos concretos"*²⁹. Esta

²⁸ Ver nota al pie N° 1 de Freud mismo en su Introducción del narcisismo, pág. 90. donde dice "no se que pensaba yo en ese momento, ..."

²⁹ Miller, Ibid. p 75

verdad tan simple no ha podido ser asimilada. El psicoanálisis debe volver lo ojos a los datos actuales de las estadísticas sobre el abuso sexual y el maltrato a los niños, es más debe buscarlas, ello es, como decía Freud, el fundamento de la ciencia y en ello se basa la teoría que no es otra cosa que "el punto de legado" y por lo cual puede y debe ser reinterpretada a la luz de los nuevos datos empíricos. No nos espanta el hecho de que deba ser reformulada alguna idea freudiana, por el contrario, con las nuevas aportaciones sobre el papel del narcisismo es posible ubicar al psicoanálisis en su verdadero sentido científico de búsqueda de la verdad. Tampoco puede menospreciarse el hecho de que muchas de las veces el niño sigue siendo un ser impotente para denunciar los malos tratos, sobre todo las niñas violadas o maltratadas. Un adulto apela a la creencia de que los niños son mentirosos para defenderse y negar que ha abusado sexualmente de una niña, es decir, se basa en esa creencia generalizada de que el niño es mentiroso y exagerado para evadir su verdadera culpa, yo he visto defenderse con este vergonzoso y ventajoso acto a hombres sin escrúpulos y he visto a las niñas denunciarlos, pero sólo una ocasión la niña salió victoriosa, en esa ocasión se le negó credulidad a la niña en una junta en que 50 maestros negaban las afirmaciones de la niña, hasta que una maestra se dió valor y acusó al maestro aludido afirmando que ella lo había sorprendido con la niña en sus brazos y que su negativa era la única mentira posible. Esta verdad es cierta a pesar de que carezca de una teoría que haga engorrosa su explicación para escabullirse en la afirmación de que la gran parte de lo que dice un niño son fantasías creadas por él. *Algo que nos ha enseñado Miller es que el niño nunca se inventa traumas, todo lo contrario, para poder vivir con una realidad negada, porque inconcebible, es necesario reprimir, fantasear e idealizar.* Aceptar la verdad de que tuvimos padres, que abusaron sexualmente de nosotros, o que simplemente nos explotaron como su servidumbre, o que fuimos hijos no deseados, que aún somos tratados como no deseados, que se nos condicionó el afecto a nuestros esfuerzos y controles, es una verdad inconcebible para el adulto, pero sobre todo para el niño. Esas verdades son inconcebibles para poder vivir, el niño tiene que idealizar que todo lo que hacen los padres ha sido por amor, es más, los mismos padres contribuyen a generar esta creencia diciendo: "todo este sacrificio es por tu propio bien", "por el nuestro", y "por el de la sociedad que me hace sentir tanta culpa" (a los padres les molesta que la gente note su deferencia y se refugian en las apariencias, forzando a los hijos a empalmarse con ellas, en ocasiones parece como si pensarán "no se vayan a molestar los demás porque eres amado, respetado y libre"). Sólo con la ayuda del levantamiento de las represiones será posible acudir a semejante verdad amarga y superarla, en esto estamos de acuerdo con Catherine Millot, pero sólo mediante la denuncia será posible, a través de las estadísticas denunciadas, acceder al reconocimiento de una verdad que parece condenada a seguir siendo idealizada u ocultada, solo mediante esos actos de valor se puede contribuir al desarrollo científico de la psicología del niño, y sólo mediante el valor que implica denunciar, será posible sentar las bases para la prevención de semejantes prácticas. *En el niño no tiene el mismo sentido la mentira o la fantasía que en el adulto, por lo que no deben ser valoradas sobre la base del mismo rasero.* Cuando se hable de la necesidad de enjuiciar a los padres, por parte de los hijos, de la necesidad de que estos denuncien los malos tratos y las humillaciones, torturas y maldiciones, entonces una madre tendrá que buscar otras vías para resolver sus conflictos narcisistas, mientras no suceda esto los niños serán el campo de catarsis de los padres afectados a la vez por un maltrato y un abuso sexual. De esa manera los padres y educadores ya no buscarán en el niño el respeto y la admiración (sustitutas) que en su tiempo les fueron negadas por sus padres, entonces se hará necesaria la psicoterapia. Entonces los sindicatos democráticos buscarán incorporar a sus demandas una educación verdaderamente distinta, defenderán al niño, a sus propios hijos de las humillaciones de que son objeto, lucharán por tener un servicio psicológico comprometido con sus hijos y porque la atención educativa sea en el sentido de la prevención y no en la deformación que más tarde requiere de rehabilitación. Cuando se vea abiertamente y se estudie con honestidad el efecto de semejante educación infantil, la que obliga a los niños a estar una hora en una formación antívvida, antidesarrollo, la que nos obliga a someter nuestras necesidades vitales y nuestras

emociones, la que no ve sino la perspectiva de la necesidad de respeto por parte del adulto, del narcisismo (satisfacción narcisista del Ideal del yo) y de la pedagogía tradicional, entonces se podrá hablar de las aportaciones de un saber a la reformulación de las metas de una práctica educativa. De lo contrario, no cabe sino mofarnos de nosotros mismos y de nuestra impotencia, tal como lo representa la caricatura de Mafalda en el séptimo derecho del niño: el derecho del niño a la educación. En esta caricatura vemos al niño diciendo, con justa razón, "no habrá alguien que se compadezca de nosotros y nos retire ese derecho".

He citado más a los teóricos de teorías psicodinámicas e incluso a Piaget solamente y no a Vygotsky o a al conductismo, porque creo que el psicoanálisis es la única disciplina psicológica que puede dar una explicación de los problemas fundamentales del ser humano, si lo consigue o no esa es la cuestión que estamos investigando y el motivo por el cual debe hacerse distinciones entre teorías psicoanalíticas, aunque creo que las teorías del narcisismo contribuyen a enriquecer la teoría iniciada por Freud, contribuyen sobre todo a generar un nuevo optimismo en los designios del hombre. Pero creo que a la teoría de Piaget se le cuela la verdad, aunque halla poca teorización al respecto. Piaget no puede negar que el niño se desarrolla bajo sus propias leyes y que estas pueden ser beneficiadas o impedidas socialmente. La cuestión de si el desarrollo puede acelerarse o no, depende de lo que veníamos discutiendo, es decir, de la concepción que tengamos del desarrollo infantil, de lo que consideremos qué es lo básico y esencial para aprenderse en la escuela y en general de lo que sea para nosotros la educación. Es verdad que el hombre es social, pero también es natural, y debe respetarse una educación integral que respete ambas direcciones y no una sola so riesgo de crear primacía de una sobre otra o caer en una versión parcial. Es verdad, como lo sostiene Henri Wallon, que los problemas educativos no son exclusivamente del orden de la pedagogía o la psicología, el problema educativo es un problema social, y nada de lo que hagamos servirá a un niño desnutrido, a un niño que carece de atención social y de un espacio donde desarrollarse, mientras sea tolerada la miseria no podrán resolverse verdaderamente los problemas psíquicos y educativos, pero no por que se debe luchar social y políticamente para acabar con la injusticia y la explotación debe justificarse una educación basada en la disciplina rígida, y la obligatoriedad en favor de una aceleración del desarrollo y un "supuesto bien cultural", es más el mismo Wallon se pronunció contra el autoritarismo en el aula lo que hace de su perspectiva una visión teórica que puede auxiliar al estudio de lo educativo desde una perspectiva psicológica. Aún así sigo pensando que Wallon sólo tocó por la superficie el problema esencial de toda la problemática del ser humano, es decir, no abordó el problema de cómo un ser humano es convertido en un ente sin vida emocional, ni de como esos intentos de acelerar el desarrollo llevaron a muchos sujetos al drama del rendimiento a presión y la falta de respeto por sí mismo y en cuyo extremo está el drama del niño dotado. Después de todo, de la idealización del tipo de sociedad que hagamos, será el modelo de adulto que pretendamos formar a través de la educación cueste lo que cueste. De allí que si creemos en una sociedad donde se respete al niño, donde la verdad sea ante todo un principio, la verdad tendrá que sostenerse científicamente, no negando los datos, sino asumiendo lo inconcebible que pueda ser para nuestro marco de referencia, superando los miedos y las idealizaciones como obstáculos epistemológicos y enfrentándonos también a la resistencia social y las prácticas políticas, negando a la vez el narcisismo de la ciencia.

En la terapia analítica se debe buscar esa verdad, despejar de entre tanta fantasía y tanto simbolismo el entramado de las formaciones psíquicas que tienen que ver con la educación, se debe analizar el conglomerado de símbolos que impiden, merced a la represión, ser puestos al descubierto fácilmente, y también se necesita trabajar con la confirmación de los sentimientos del paciente, si es verdad que la represión no tiene otro propósito que eliminar el monto de afecto ello nos autoriza a creer que un desprendimiento del mismo y la toma de conciencia de él son elementos que deben ser

puestos al descubierto, pero sobre todo se necesita ver al sujeto con ojos de sujeto, no es suficiente ver al otro como objeto de investigación. Es gracias al psicoanálisis que hemos descubierto la forma como operan los mecanismos de defensa en contra del descubrimiento de la verdad personal. Pero esto puede ser aplicado al conocimiento científico, cuando algo nos es inconcebible, no aceptamos esa realidad, mejor nos la explicamos con teorías para evadir la angustia que tal verdad nos ofrece. No debiera hacer falta salto epistemológico alguno para comprender el trágico paso del niño por las escuelas públicas del nivel básico, debiera ser cuestión de sentido común, pero esto no es una verdad, el acceso al conocimiento del hombre es mucho más difícil, se interponen nuestros miedos y angustias, nuestros terrores y fantasmas, nuestras figuras de autoridad y nuestros valores morales, y ahora las teorías científicas (de todos colores) que pretenden abordar científicamente el problema psíquico, todos ellos forman una barricada emocional que impide el acceso sencillo al conocimiento de nosotros mismos y de los niños, por eso es necesario trabajar con sentimientos pues el conocimiento intelectual no nos sirve de mucho, pero más importante es una teoría científica transparente y profunda. El único salto epistemológico posible, la única trascendencia de las apariencias sería reconocer que la subjetividad, en este caso, es imprescindible para la comprensión objetiva del otro. Sólo aceptando la verdad de la represión de nuestra propia historia será posible ver la verdad del otro y entender una explicación intelectual. Sólo reconociendo el daño que nos ha hecho nuestra propia educación, será posible creer en el daño a los demás. Paradójicamente el único criterio de verdad capaz de darnos fe científica, es uno mismo, paradójico porque pensaría uno que es más difícil acceder al conocimiento de lo psíquico (lo reprimido) desde la subjetividad, pero es justamente lo más difícil porque se juegan en ello las resistencias inconscientes, por más fuertes cuando la realidad corrobora la impresión interior.

La construcción teórica de ese conocimiento propio puede construirse en dos sentidos; para suavizar el efecto emocional de esa terrible verdad de la pedagogía o, para denunciar los hechos y contribuir a la transformación de esas prácticas educativas. En este sentido, podemos decir que la teoría de Piaget aligera la carga al convertir al niño y su emocionalidad (reducida a construcciones lógico-matemáticas) en objeto de estudio y evadir la denuncia abierta, quizá no lo hizo porque ni siquiera pudo verlo y por tanto no lo desarrolló, pero dijimos que la verdad se colaba y ello se justifica en la posición siempre de lado del respeto por el niño. De entre lo valioso de su teoría, está su descubrimiento de que el desarrollo del niño pasa por etapas que deben ser respetadas porque son esenciales para su crecimiento intelectual. Debemos precisar aún así que el ser humano no sobrevive sólo por intelecto, ni es afectado sólo por la privación de alimentos o agua, también sufre por la privación de afecto. Si las ratas de Skinner hablaran nos dirían mucho sobre la privación de alimentos, pero si el niño reprimido que llevamos adentro hablara, nos diría mucho sobre los efectos de la privación del afecto, nos narraría su llanto, su depresión, su frustración ante la impotencia, sus enfermedades psíquicas y aún físicas, es decir, conoceríamos mucho sobre la muerte emocional del niño, tal como nos hablaría la rata de su muerte trágica por inanición en el laboratorio. Piaget no habla de que el egocentrismo es necesario para la sobrevivencia emocional, se conforma con decir que esa etapa es una característica de todos los niños y que es necesario para el desarrollo cognoscitivo, si le hubiera agregado "es necesario para el desarrollo de la vida" entonces hubiera asumido un papel más amplio en la defensa del niño, pero esto no fue así, se quedó en el papel del científico. Piaget no llegó al estudio del efecto de la represión en la disponibilidad para aprender determinadas exigencias de los padres. Pero el papel neutral del científico sin compromiso es maligno, en este caso, ante su falta de desarrollo de las patologías, desarrolló un fuerte compromiso con el respeto por el niño y en ese sentido se alió con el hombre. A caso no es cierto que el científico sacrifica vidas (animales y plantas) en aras del supuesto saber científico. A caso el científico no ha aprendido mucho de las explosiones atómicas en el subsuelo. Cuantos de ellos no estarán investigando los efectos de los IMECA sobre el ser humano que vive en la urbe. No es posible poner

a Piaget en semejante nivel, yo sigo creyendo que es de los pocos que han hecho aportaciones al estudio del desarrollo psicológico del niño, sobre todo del aprendizaje (aunque algunos conductistas lo desconozcan y le llamen irónicamente pedagogo). Pero todavía me pregunto porque Piaget dejó su terapia, porque abandonó las nociones psicoanalíticas con las que se interesó por la psicología, porque no abordó su relación emotiva con sus hijos, porque sólo nos relata la relación entre un investigador agudo y un objeto de estudio. Independientemente de la validez de nuestras elucubraciones, queremos dejar claro que a la teoría de Piaget le corresponde una nueva visión a la luz de las investigaciones sobre los trastornos narcisistas y sobre todo a la luz de los mecanismos puestos en juego por el niño dotado.

La investigación ha dado pauta a un cambio de actitud al respecto de lo educativo, nos permitió ampliar el margen de conocimiento de la realidad infantil, pero este proceso no fué simple. Debo señalar, porque entiendo que la evaluación como el proceso en el que se analiza el proceso de aprendizaje de un conocimiento, que hubo un momento de la investigación en que me sentía paralizado, con miedos injustificados a avanzar, pero esto ahora me parece explicable, en ese momento estaba leyendo a Filloux, Postic, Furstenau, había terminado el libro de Catherine Millot y había vuelto a releer un artículo de Skinner. El panorama que dejaba su lectura era desolador, avasallante y reforzador de las resistencias y la represión; al exterior no se le dejaba lugar alguno en la etiología de los trastornos psíquicos y luchar contra ello parecía una tarea de locos, la ciencia se constituía en jerarca barrera de un paso en esa dirección. Sólo cuando pude acercarme a Alice Miller descubrí que no tenía porque aceptar la resignación de aquellas perspectivas ante la tragedia del hombre. Me hacía eco una idea de Alice Miller al respecto: Ante la impotencia desarrollaron, como Freud, teorías que, aunque brillantes y magníficas (porque fueron grandes pensadores), se convirtieron en aliadas de la pedagogía y la "represión institucionalizada" (término usado por Miller). Queda desde luego en cuestión si es posible la institucionalización de este mecanismo psíquico, pero el problema planteado daba lugar al componente externo que efectivamente queda legitimado en la teoría freudiana. En ella se observa que mientras que el ambiente es poco importante en la etiología de las neurosis, si es un componente que le permite al hombre escapar de su pulsión sexual vía la represión de la sexualidad perversa, lo que de no pararse evitaría la genitalidad, según Freud. El lugar asignado a las fallas ambientales merecía un mayor desarrollo teórico y un bagaje empírico capaz de demostrar lo contrario o reafirmarlo. Fué así que recurrí a otras aproximaciones, encontrando en Winnicott y Mahler un nuevo planteamiento que tenía su base en nuevos datos empíricos y en una elaboración e interpretación de ellos distinta a la freudiana. La distinción de estas posturas es el papel asignado al ambiente en el desarrollo de patologías. Es posible que la afirmación sea injusta de parte de Alice Miller y que le haya faltado un reconocimiento mayor a las aportaciones freudianas que ella misma debe reconocer en sus teorías, yo mismo creo que la teoría freudiana se complementa y enriquece con sus datos e informaciones, aquí sólo muestro como una lectura pudo, a pesar de todo, contribuir al optimismo entre la posibilidad o no de vincular un saber con otro. Aunque en su momento asumi una crítica implacable contra las tendencias legitimadoras, creo que reducir las valoraciones y retomar el papel de los descubrimientos así como su validez es mucho más importante que la crítica misma. Ahora me queda claro que el conocimiento es un proceso infinito y que por tanto se arriba a un acercamiento con la verdad y no es posible poseerla de una vez y para siempre, que la realidad cambia y en ese sentido cambian las conexiones y se reinterpreta mejor lo conocido. En ese sentido quisiera ubicar el trabajo de Freud, que, aunque a mi comprensión no queda totalmente explicado el hombre, ni siquiera el psicoanálisis lo puede pretender explicar totalmente, por ello deja de ser válido el conocimiento inicial que él mismo aportó al desarrollo de las teorías psicodinámicas, conceptos como inconsciente, o el desarrollo de la represión, los mecanismos de la regresión y la proyección, la interpretación vía la superación del simbolismo que esconde el mensaje que pretende arribar a la conciencia, el reconocimiento del papel trascendental que ocupa el

narcisismo en el desarrollo infantil, fueron ladrillos básicos en la construcción del edificio de una nueva psicología. Seguimos creyendo, tal como lo planteó Braunstein, que el psicoanálisis no es la psicología sino su fundamento, y agregaríamos que dicho fundamento no puede ni debe divorciarse de la psicología académica, sino por el contrario, luchar por compartir los resultados en aras de la definición amplia de lo que debe entenderse por desarrollo infantil, por psicología y también, porque no, de lo educativo como el ambiente que rodea al sujeto. La investigación nos ha llevado a asumir lo complejo que es estudiar al inconsciente y sus mecanismos, lo complejo que es definir conceptos en psicología y lo complejo de los postulados freudianos, en ello debo reconocer que a pesar de las conclusiones a las que he arribado, no por ello considero menos importante ahondar y conocer más ampliamente el trabajo freudiano. Como mencionamos en la parte teórica, Freud mismo se planteó múltiples opciones en todas sus aproximaciones a un fenómeno, llegó a plantear su propia crítica y la ajena, muchos de los resultados a que ahora llegan psicoanalistas como Mahler o Winnicott (quien fuera discípulo de Melanie Klein) no son sino desarrollo de puntos no desarrollados por Freud pero que en algún momento llegó a señalar. Por ejemplo, en su concepción de pulsiones Freud las consideró como decantaciones de la influencia externa sobre el organismo, es decir, nunca abandonó la idea de una participación de lo externo, pero en sus conclusiones se inclinó por una explicación en que predomina la fundamentación intrapsíquica y se nota el desdén por la influencia externa en la etiología de los trastornos psíquicos, justamente lo que desarrollan otros autores. En la investigación descubrimos también que no podemos pretender explicar todos los trastornos psíquicos mediante el reconocimiento de los trastornos narcisistas, en ese sentido, cabe la explicación del desarrollo de neurosis para múltiples afecciones que se dan tal como Freud lo explicó, en cuyo caso el papel de la fantasía es determinante y el alejamiento con la realidad es evidente, pero creemos también que la teoría del narcisismo, poco desarrollada por Freud, no es ni con mucho sólo un ladrillo más en la teoría analítica, nosotros la consideramos como el descubrimiento más importante de Freud y creemos que su desarrollo teórico más importante (al lado del reconocimiento de los mecanismos inconscientes) no está en Freud sino en autores como Mahler, Kohut o Winnicott. Creemos que incluso Miller, quien recurre finalmente a un rompimiento con el psicoanálisis, no deja de deberle a dicho descubrimiento freudiano la beta por la cual encontró su original plantamiento de los trastornos narcisistas. En nuestro desarrollo teórico, es decir, en la integración de lo logrado en la investigación, hemos sido autocríticos y reconocido que no podemos prescindir de las aportaciones freudianas, pero tampoco podemos hacerlo con las aportaciones millerianas, creemos que si bien se contraponen en algunos aspectos medulares, en otros sentidos uno complementa al otro, pero sobre todo las diferencias contribuyen a generar posiciones intelectuales que obligan a mayor rigor y mayor profundidad en el desarrollo teórico.

Si uno se conformara con una sola teoría o se abstuviera de buscar por nuevos caminos en que halla betas de pensamiento científico, no habría producción y reforzaría la claudicación intelectual y de pensamiento en general. Es por ello que nos hemos atrevido a sostener algunas ideas que aunque nuevas y provisionales, pretenden hacer frente a la claudicación intelectual. Hoy en día es más fácil que la gente tome la primera salida, porque vivimos en un momento de claudicación vergonzosa, se claudica en la lucha social, se claudica en principios políticos, se claudica ante la búsqueda de la verdad y ante la sinceridad, se claudica ante la defensa de los derechos de la mujer y se negocian los derechos del niño, pero la claudicación ante el derecho a vivir es insostenible; para nosotros se muere y se mata una parte del hombre al arrebatarle su expresión emocional y de pensamiento, en nuestro concepto de hombre no sólo se mutila o se maltrata físicamente, para nosotros la muerte del alma es la peor fatalidad del hombre, la prisión de hierro acaba, pero la del alma aniquila en vida. Para nosotros sigue siendo posible reformular las metas de lo que hasta ahora ha sido "la educación", pueden ser reformuladas sobre la base del conocimiento psicológico y negar esa posibilidad es para nosotros reducir al hombre a sus designios pulsionales, es negar que el

hombre puede construirse una sociedad más armónica y acorde a sus intereses, en otras palabras es dar primacía a lo biológico sobre el sujeto y con ello se renuncia a todo intento de transformación por el hombre mismo, en ese sentido se legitima no tanto la represión (a la que se refiere Alice Miller) como la necesidad de coerción externa. En este sentido quizá nuestros fundamentos son pocos para convencer a tantos —para nosotros no—, pero nos asite el derecho a buscar otras explicaciones al respecto de cómo se ha formado en el ser humano la disposición a la civilización y la cultura. Con los descubrimientos de Alice Miller sobre el "drama del niño dotado" creemos haber alcanzado una posible explicación que muestra como se consiguen las grandes realizaciones merced no a un trabajo de sublimación, sino merced a la adaptación del niño a las necesidades narcisistas de los padres, lo cual trae consigo distintas implicaciones que lo que a la sublimación se refiere.

Debo señalar que no se puede restar al psicoanálisis clásico las aportaciones a la construcción de una teoría científica en psicología, la cual da cuenta de fenómenos difíciles de alcanzar por la vía del método de la observación y la experimentación³⁰. Creo que en la medida en que podamos despojarnos de todo tipo de valoraciones, tanto en nuestras conclusiones sobre Freud, como en las conclusiones sobre Miller, será posible reconstruir una teoría psicoanalítica nueva y revitalizada. A pesar de la provisionalidad de algunas de nuestras conclusiones, tampoco nos abandona el derecho de rechazar posturas que le niegan el derecho al hombre por construirse a sí mismo un ambiente de libertad, respeto, amor y cuidados para sus hijos. Nos referimos al amor verdadero, no la cosa romántica con que nos escabullimos de la realidad, o con lo que nos venden fantasías para alejarnos de la problemática social, sino el deseo verdadero por el niño, la admiración por sus logros y la tolerancia y tenacidad ante sus fracasos, sino el respeto y el interés real por su crecimiento, por sus vivencias y aprendizajes, la aprobación a sus emociones y a la aceptación de su forma singular de vivirlas y representárselas, y la aceptación de su derecho a constituirse en un ambiente de libertad, con los mismos derechos que un ciudadano mayor de edad puede tener para enojarse y juzgar al mundo adulto que lo contiene, también con su derecho a ser valorado por raseros distintos cuando el adulto tiene ventaja sobre de él. Con ésta concepción es posible revalorar la afirmación de Lennon en el sentido de que a la humanidad todo lo que le faltaba era amor; el que en su día le faltó al niño que llevamos dentro.

Desde luego que no todo lo aquí dicho es psicología, pero el conocimiento psicológico por sí mismo tampoco nos traería resultados favorables a nuestro propósito de vincular un saber sobre el intento de comprender la práctica educativa, para ello fue necesario recurrir a puntos de vista filosóficos, sociológicos y a la llamada por Braunstein psicología académica, con ello establecimos los límites en los cuales es posible un vínculo entre psicología y educación.

Nuestra investigación no ha terminado se le debe mayor tiempo y nuevos análisis, no obstante, la práctica clínica, así como las nuevas investigaciones serán raseros a los que se deberán enfrentar las conclusiones aquí ponderadas.

³⁰ Aun los datos producidos en la investigación han sido reinterpretados a la luz de nuevas reflexiones y de nuevos datos.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

• CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo desarrollado a lo largo de casi dos años en la UPN, así como en la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria, ha pretendido ser coherente con las visiones críticas dentro de la psicología. Podría decirse también que una de las características del trabajo es que ha sido integral. Cuando se expresa integral, esto se refiere, en cuanto al trabajo desarrollado en la UPN, a que la docencia está vinculada con los avances de las investigaciones realizadas, éstas a su vez se han concatenado con un proyecto de extensión universitaria, dándole sustento y constituyéndose como resultado de una necesidad práctica: el proyecto de Atención Psicológica a Docentes. Una misma tendencia se puede observar en el trabajo desarrollado en el Departamento de Capacitación de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria, que a pesar de ser un trabajo de corte psicopedagógico y administrativo, procuró en todo momento recuperar el sentido técnico pedagógico y creativo de las funciones precisadas en el proyecto institucional.

El propósito central de la investigación en la UPN fue rastrear las aplicaciones del psicoanálisis al campo de la educación para, a partir de ello, dar sustento a la tesis de que todo lo que puede hacer un educador está relacionado con su salud psíquica, en este intento fueron despejándose algunas hipótesis y generándose otras¹. Una curiosidad intelectual general, derivó en una serie de inquietudes que contribuyeron tanto al diseño del proyecto de investigación, como a la reformulación de la práctica docente y a las conclusiones del presente reporte. En este sentido puede decirse que el trabajo tiene la característica de ser integral, además se vincula con los objetivos de la institución, en el sentido de que pretende contribuir "*al desarrollo integral del educando y la sociedad a través de la producción de conocimientos en el campo de la relación educación-psicología*", mediante la producción de conocimientos que pueden generar cambios de actitud en los docentes que participan en las licenciaturas (UPN), ya que se parte del supuesto de que es posible contribuir a la transformación de la práctica educativa con nuevas reformulaciones sobre lo educativo y mostrando que existen otras alternativas pedagógicas en el sentido de las prácticas y costumbres en nuestras escuelas de educación básica. En este sentido no es aventurado decir que el trabajo realizado contribuye de alguna manera al proceso de transformación social. El trabajo ha sido integral además, porque no son actividades que se dejan y que carecen de continuidad. La investigación en la UPN sirvió de sustento de la parte teórica del presente reporte y un resumen de la investigación se ha entregado para la publicación de un artículo en una revista, lo que sin duda contribuirá a generar discusión y opinión, pero independiente de esto lo que si se observa es la coherencia y la congruencia de todas las actividades desarrolladas, es decir, expresa que ha habido un campo de interés particular dentro de lo psicológico durante el tiempo en el que se desarrolló el trabajo que se reporta en este volumen.

Esta actitud con que se ha enfrentado las diferentes tareas encomendadas, así como las que parten de iniciativas propias, ha tratado de hacerle frente a la inercia con que casi siempre se dirige una institución pública, a partir de la cual es difícil la toma de decisiones académicas, en beneficio casi siempre de decisiones administrativas o políticas. Esta posición académica no puede dejar de ser política tampoco, pero ha hecho énfasis en el rigor del análisis teórico aplicado con el que deben ser tomadas las decisiones institucionales. Alguien podría decir que ésta posición es un tanto ingenua, yo diría que tanto como lo es creer en las bondades de la política. Está puesto el optimismo en la búsqueda de la articulación entre la teoría y la práctica, lo que se refleja en la búsqueda de espacios para tal finalidad, como lo fueron el proyecto de investigación (UPN), el proyecto de diseño

¹ Ver "Valoración y cambio de actitud con respecto a las ideas que sustentaba el proyecto Atención psicológica a docentes", en el interior de este apartado se precisan dichas hipótesis.

curricular (DGEP), el proyecto de atención psicológica a docentes en servicio, y principalmente la práctica docente que recuperaba los nuevos conocimientos descubiertos en las exposiciones y discusiones grupales con los alumnos (UPN).

Por otro lado debo decir que el trabajo desarrollado como coordinador del área de psicopedagogía, el cual no queda reportado por haberse iniciado a la par de la elaboración del proyecto para titulación, también recuperó los avances de la investigación. Por ejemplo: al interior del área había dificultad para enfrentar las resistencias de los docentes a asumir la carga de trabajo, había un par de asesores cuya modalidad de trabajo académico (excesiva rigidez en los criterios de evaluación) era constantemente denunciada por los alumnos, entre otros problemas. El director de la unidad y la coordinadora de docencia tenían su particular modo de hacer frente a semejante problemática (muy difícil por tratarse de adultos). Ellos trataron de buscar salidas como reducirles el trabajo poco a poco a fin de canalizarlos en otras tareas donde tuvieran contacto mínimo con los alumnos, lo cual indicaba cierta práctica de control y un escepticismo en beneficiar un cambio de actitud en los académicos por otras vías. En mi caso, al asumir la coordinación, propuse cambiar dichas prácticas por un trato más humano, en el sentido de creer que el individuo puede cambiar sus hábitos y actitudes, a partir de abrir espacios de formación docente donde se pudieran discutir los problemas enfrentados en diferentes frentes: como el institucional, el de los alumnos, el de los programas y contenidos, el de las condiciones de trabajo, el de la relación con las demás áreas, etc. El director y la coordinadora de docencia (desde luego tratando de asumir el compromiso emergente) creyeron poco en esta propuesta, "poner los pies en la tierra" afirmó la coordinadora, había prioridades y los alumnos estaban primero. No obstante, ahora que he concluido un año como coordinador, puedo reportar que aquellos maestros señalados en su momento, asumieron responsablemente la carga de trabajo encomendada y su actitud hacia su propio trabajo académico se ha expresado en ser menos rígidos y más abiertos a la crítica. Fue así que me negué al uso de las tácticas arriba mencionadas, lo cual me llevó a enfrentar diferencias de opinión con las demás Áreas. Aún así no seguí en mi intento por propiciar prácticas más humanas de relación social, considerando incluso que el análisis tocaba a mi propio trabajo con sus propios defectos y vacíos. A partir de la falta de interés y falta de disposición de tiempo por parte de los compañeros del área para abrir espacios de formación docente, tuve que recurrir a los espacios informales. Conociendo el mecanismo psicológico de la resistencia, no vi razón para continuar por vías frontales, pero tampoco creí conveniente prestarme a las actitudes mencionadas arriba, creyendo siempre en la posibilidad de cambio en el ser humano. Esta creencia conlleva una carga de gran optimismo, pues se que los cambios por esta vía son lentos e involucran una tolerancia y una comprensión de los mecanismos psicológicos como la resistencia, la transferencia, la compulsión, la obsesión y otros como proyección, simbiosis, narcisismo, etc. La tesis freudiana que contribuyó a romper la línea divisoria entre la cordura y la locura, así como la tesis frommiana de que "nada de lo humano me es ajeno", fueron fundamentales para expresar un cambio de actitud frente a los compañeros señalados en el Área. En relación con esto, es preciso comentar lo que creo son resultados de una relación así. Primero, los compañeros académicos nunca se negaron a asumir el trabajo. Cuando opusieron resistencia, dialogué con ellos, siempre asentido con respecto a los sentimientos que expresaban y su visión de los hechos, procuré no contraponer razones, les pedí un poco de análisis con respecto a que opciones podían aportar a la solución de los problemas del área en los que estaban siendo involucrados y finalmente aceptaron trabajar en la distribución de la carga de trabajo, así como participar en las charlas de formación docente para beneficio de carácter general las cuales hasta la fecha no se han podido realizar. A la fecha charlamos largamente sobre problemas escolares, sobre la problemática del académico y los vicios y errores que se pueden cometer, de cómo el docente busca satisfacer demandas infantiles en su relación con sus hijos o con sus propios alumnos. Son espacios de reflexión constante, donde no hay necesidad de poner un límite de tiempo para discutir y proponer soluciones. Creo que lo realizado puede tener varias explicaciones: entre ellas, que se posibilitó al "otro" tener una relación en donde él se siente identificado (distinguido) y no evaluado, donde a partir

del reconocimiento de sus propios sentimientos, en tanto que uno (el crítico) reconoce los propios y en ese sentido es uno espejo (evadiendo la línea frontal y la resistencia con ella ganada), es posible el reconocimiento del "yo auténtico", donde la realidad se hace posible a partir del reconocimiento de la realidad de los propios sentimientos (no rechazados); además es aprovechar la condición particular de ocupar, aunque momentáneamente, el lugar del Ideal del Yo, para fungir no como una autoridad autoritaria, sino como autoridad crítica y reflexiva, en ese sentido quizá es posible hablar haber cumplido una función de "yo auxiliar" vía la identificación, el mecanismo de la sugestión no se presenta sólo en los niños, esto es un fenómeno que puede observarse en adultos. Esto desde luego acarrea la responsabilidad de saber que se ocupa un puesto de autoridad y que con ello puede caer en el abuso y la manipulación. La explicación de esto es posible también a partir del reconocimiento de la importancia de una parte objetiva y otra subjetiva; por un lado, el narcisismo impide el reconocimiento del "otro" porque hay un velo que lo imposibilita (la imagen autoinflada) y ese velo es un "falso yo" (Winnicott) o una "autoimagen" débil (Ginnot) del sí mismo (YO), y ese "falso yo" es resultado de la negación primaria de los sentimientos auténticos negados desde la etapa del narcisismo primario (Mahler), de allí que todo lo que percibe el individuo narcisista (adulto), incapaz de ver la realidad objetivamente, deba estar magnificado y deformado incluyendo sus propios deseos y los de los demás. Por otro lado, sólo en la medida que los sentimientos personales son reconocidos y aceptados (subjetividad), dice Alice Miller, es que se puede repeler la demanda de asumir sentimientos distorsionados. Por lo tanto no parece aventurado pensar en este tipo de práctica en la que el tipo de relación que se establece entre compañeros de trabajo no pretende la inhibición de las cargas de afecto, sino por el contrario, su levantamiento a partir de un develarse humano, con toda la gama de afectos, desde los llantados "bucnos" hasta los despreciados. No es posible pretender una relación terapéutica entre compañeros, es antiético y es ubicarse en un pedestal narcisista como el "sano". Es simplemente creer en las potencialidades del ser humano, pero no las que pretenden fabricar o constituirse en cerebros, sino las que pueden devenir en un ser humano más auténtico, espontáneo y cuya seguridad esté puesta en la seguridad de que lo que se siente y se piensa le es propio y no está constituido en un deseo de "otro" u "otros". Esto que parece difícil de explicar mediante el lenguaje de la ciencia, es más fácil de observar en las producciones artísticas como la poesía, por poner sólo un ejemplo: en la poesía de Silvio Rodríguez se lee: "sólo el amor consigue encender lo muerto...sólo el amor convierte en milagro el barro". Pero sí lo que muchos poetas han visto le es imposible constatar a la ciencia, eso es un problema para el orden de lo epistemológico que deberá resolverse. Lo que no podrá negarse aquí es que el arte se ofrece como una práctica humana como otra forma de conocimiento del hombre, tal como Ovidio o Shakespeare lo ofrecieron al lenguaje psicoanalítico. Lo que aquí señalo está basado en los resultados de la investigación que he venido desarrollando sobre la relación Psicoanálisis-Educación y en este momento sólo es un intento de explicación de cómo he venido trabajando relacionando teoría y práctica, lo que no quiere decir que está ya agotada la explicación, o que haya logrado todo lo propuesto. Esto es además sólo una aproximación que deberá ser sometida a una praxis permanente, pero habla de la búsqueda de coherencia y congruencia entre la investigación, la práctica profesional y ahora la ética, lo que creo significa un gran paso. Cuando utilizo el término "congruencia" he hecho alusión a una práctica donde se reconoce el derecho del ser humano a ser escuchado y escuchar, a ser tomado en cuenta y a ser respetado y a la vez ofrecer una reflexión autocrítica, creer en un ser humano en el que sí se tiene esperanza en él (como la tendría uno por sí mismo) es posible observar cambios emanados de necesidades internas y voluntarias, y lo que no sería congruente sería creer en la aplicación del "Principio de incompetencia de Peter" a la relación cotidiana y hablar de lo que he venido hablando aquí.

En la relación humana he procurado ver al otro a través de la actitud empática de la que nos ha hablado A. Miller, algo que no podía hacer desde los planteamientos anteriores, nunca solapando responsabilidades, pero tratando de reconocer que aún el adulto puede ser tratado bajo los mismos señalamientos que para el niño, en el caso de la relación terapéutica como señala Miller; cuando nos

dice que una actitud obsesiva y compulsiva no hace otra cosa que exhibir a los padres (simbólicos) rechazantes, sobre todo si consideramos que en el adulto se observa la compulsión a la repetición como un legado de los acontecimientos infantiles. En la práctica de la psicoterapia con adultos uno como terapeuta reconoce que una censura o el rechazo y la reprensión pueden estar repitiendo lo mismo que los padres hicieron un día con sus hijos (hoy pacientes) y con ello sólo contribuir al mantenimiento del sintoma o la sustitución con otros nuevos. Creo profundamente que es a través de una relación empática y de comprensión de los sentimientos del "otro", en la que el paciente puede entregarse a un análisis psicológico en donde la transferencia puede permitirnos conocer las causas profundas que escapan a la conciencia del individuo y a la vez desactivar la producción de síntomas, esto último es resultado de la toma de conciencia, pero ésta no puede surgir si no existe un ser empático, "un testigo iniciado" (de los sentimientos), o mejor dicho un ser disponible que al reafirmarle su propia forma de ver las cosas posibilita el levantamiento de la represión, pero esto sólo puede ser si además este ser es auténtico, si además ello es resultado del conocimiento de mecanismos como transferencia y del papel de la modalidad del desarrollo infantil en la constitución sana del sujeto, si ello no fuera así, el paciente extinguiría su confianza en sí mismo y se entregaría nuevamente a la exigencia de represión mucho antes de que logre introyectar una nueva figura empática y disponible, a este hecho le he llamado "restitución de carencia" porque precisamente se constituye en un medio para el encuentro con otro ser humano que le permite reconocer que no todo en el mundo es amenazante, en ese sentido es restitución porque no sólo se trabaja con representaciones y porque además estas últimas no pueden ser por sí mismas levantadas ello requiere de un aligeramiento en las defensas y ello sólo es posible si existe un ser que lo posibilita². En este sentido, ello corresponde a una de las conclusiones más relevantes de nuestra investigación; para nosotros, se ha hecho evidente que el psicoanálisis requiere del levantamiento de la represión, sin ella no puede cumplir su papel terapéutico. El concepto de "testigo iniciado" en Alice Miller, pone en el centro un elemento que puede contribuir a la comprensión de como se da ese levantamiento de represión. Trabajando con esta idea de Miller, podemos plantear diversas elucidaciones, entre ellas, que ante un sujeto empático introyectado por un ser disponible que brinda seguridad existencial es posible librar la censura que impide la conciencia de los afectos y las representaciones; por otro lado plantearíamos que si el niño afectado hubiera desarrollado su propia seguridad interior, ello hubiera sido resultado de haber tenido una persona que funcionara como testigo, de haber reafirmado su propia forma de sentir y ver las cosas, de haber sido un testigo de la severidad con que fue tratado, de haber constatado la agresión que le profería el mundo adulto, de haberle reafirmado el sentido y necesidad de su llanto, enojo, ira, celos, tristeza y euforia. Creemos que en el dispositivo analítico no debe estar ausente dicho testigo, ello nos parece esencial antes de conseguir el levantamiento de represiones, es más, creemos que es condición necesaria la actitud del terapeuta en ese sentido. No puede haber restitución sobre la carencia sin ese levantamiento de represiones, no es posible cubrir la seguridad interior, así como el amor (cuya medida queda expresada en la confianza que se deposita en el ser que le reafirma su derecho a vivir y sentir). Insistiremos además, que el analista no puede ser testigo de lo que no puede ver por amnesia (su propia historia). En ese sentido creemos profundamente en una idea primaria de Freud en que dice: "Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia infantil es prueba de cuánto nos hemos enajenado de ella"³. Con estas ideas queremos dejar claro que no podemos prescindir del

2 Este concepto es aplicable a la relación entre educado y educador.

3 Freud, S. Interés por el psicoanálisis, pág. 191. En esta cita es posible ver el pensamiento freudiano que estaba impregnado de un cierto grado de humanismo, en el sentido de creer en las posibilidades de comprensión del niño vía la propia historia infantil. Hasta aquí Freud se proyectaba en defensa del niño, lo que sin duda no encontramos en sus trabajos sobre metapsicología. Aquí alude un componente que no hemos vuelto a encontrar, y es el hecho de que un educador solo puede educar si se compenetra empáticamente con el niño, es decir, si se identifica y comprende. En este sentido, el papel de la teoría desarrollada por Miller se constituye en continuadora de esta línea de pensamiento freudiano que posteriormente Freud abandona (No vuelve a desarrollar, ni profundiza en ello. Esta afirmación debe entenderse en el contexto de las lecturas revisadas, lo cual nos compromete a un estudio mayor del legado freudiano).

psicoanálisis del educador, no hay posibilidad de empatía con el niño si antes no se tiene el conocimiento de sí mismo, para nosotros el conocimiento de la infancia es mucho más difícil de alcanzar que el conocimiento de la ciencia. En el caso de la relación entre educador y educado también es posible hablar de transferencia y de la posibilidad de que el educador se constituya en un elemento externo participante de la constitución de la personalidad del niño, por ello es necesario hablar también de una relación "educador-educado empática". es necesario ampliar la comprensión de los mecanismos psicológicos como la compulsión y el narcisismo, y en todo esto del destino de los afectos anulados por la represión, pero sobre todo esto, es necesario tener la disposición y la conciencia a estar disponible a un ser humano en formación, sin ello es muy difícil evitar la coerción externa y las pérdidas en materia de "capacidad para el trabajo y el placer" como bien lo señaló Freud en 1913.

En pocas palabras, lo que he querido señalar es que mi práctica como académico, con las diferentes funciones desempeñadas en la UPN, ha tratado de ser coherente con una perspectiva particular de la psicología (en particular de algunas teorías y explicaciones psicoanalíticas y la psicología genética), pero además ha pretendido ser una práctica integral y crítica. Cuando digo crítica me refiero a la autocrítica también, pues debo reconocer las dificultades con las que me he encontrado y las cuales no me han llevado siempre a una solución satisfactoria, tanto por la falta de elementos de análisis como por las dificultades empíricas particulares. Cuando digo crítica me refiero también a que no he utilizado las teorías sin cuestionar sus propias bases empíricas y conceptuales, por ejemplo: en la investigación (UPN) he recuperado las explicaciones de diferentes escuelas psicoanalíticas, pero tratando de recuperar los principios que posibilitan una explicación a los fenómenos estudiados tratando de no caer en incongruencias conceptuales, pero también tratando de usar otras nociones que permitan despejar el campo hacia la producción de nuevos conceptos. Hacer esto ha sido muy difícil por cuanto la recuperación de diferentes enunciados pueden llevar a la incongruencia teórica, pero he procurado recuperar sólo los principios de carácter más general que no dificultan el trabajo teórico en tanto que refutan, precisan o corrigen otros conceptos relacionados con un mismo hecho. Ejemplo de ellos son el uso de los conceptos generales de "inconsciente"; "yo", "resistencia" y "transferencia" en Freud, el concepto de "autoimagen" de Ginnot Haim, el concepto de "narcisismo sano" de Mahler (que amplía el concepto de narcisismo primario en Freud), el concepto de "narcisismo primario y secundario" en Fromm, y los conceptos de represión y compulsión en Miller. Para no caer en el revisionismo a que nos llevaría contrastar las teorías y el uso de conceptos semejantes, he procurado simplemente una toma de posición que evidentemente no resuelve el problema de la incongruencia teórica, sólo que será difícil que alguien lo consiga sin arriesgarse a entrar en el camino de la producción científica, como lo decía Freud mismo: <ya en esta descripción [de los fenómenos] se hace inevitable aplicar al material determinadas ideas abstractas extraídas de diversos sectores y, desde luego no únicamente de la observación del nuevo conjunto de fenómenos descritos>⁴.

En cuanto a la aplicación de la psicología genética en los grupos de trabajo con los alumnos de las licenciaturas (UPN) y de capacitación (DGEP), intenté propiciar prácticas de evaluación entendida como evaluación del proceso de aprendizaje y no de resultados o marcas, de autoevaluación y evaluación grupal de los proyectos, de participación grupal en los procesos de planeación de las actividades y de su análisis crítico, lo cual es indicativo de una concepción particular del aprendizaje (Didáctica Crítica), muy socorrida por las aportaciones de Piaget y A.S. Neill (que recupera en buena parte las aportaciones psicoanalíticas del Freud joven). Procuré replantear constantemente la relación maestro-alumno, a partir del análisis de la relación implícita entre autoridad y grupo escolar, a partir del análisis de los aprendizajes inadvertidos (currículum oculto) y propiciados en el aula, producto en muchas ocasiones de una referencia ideológica actuando inconcientemente. La tolerancia y las dinámicas propuestas han reflejado no sólo una concepción de

⁴ Freud, S. "Los Instintos y sus destinos". Ed. Biblioteca Nueva. España, 1973, pág. 2039.

aprendizaje, sino una concepción general del desarrollo humano y de la educación, construidas y reelaboradas a lo largo de todo el proceso de formación en el campo de la psicología y confrontadas con la práctica profesional. Las grandes dificultades que encontré para poder llevar a cabo tales teorías fueron: primero, la institucional, puesto que hay tiempos específicos que lo presionan a uno a terminar proyectos que pueden enriquecerse aún más (con los grupos UPN) de no existir esas limitaciones, y la cultura pedagógica general, que a mi modo de ver ha sido una práctica basada en las referencias culturales de una educación tradicionalista que abusa del verbalismo y del control en lugar de la investigación grupal y la práctica de la democracia en el aula, que no busca que el alumno construya su propio aprendizaje, sino que pretende que repita los postulados y el conocimiento, como si el problema del aprendizaje fuera tan sólo un problema del discurso. A pesar de ello estoy convencido de que los intentos por superar esas dificultades ha sido un gran esfuerzo que poco a poco he ido enfrentado de mejor manera, sobre todo reduciendo la carga de trabajo del programa oficial y a través de un mayor énfasis en el análisis riguroso de los contenidos que deben sostener los alumnos, a través de un cuestionamiento mayor de su aplicación práctica y sobre todo del trabajo grupal en la planeación y evaluación de los programas pues me he convencido de que el compromiso es mayor cuando los alumnos se involucran en la reformulación y evaluación de un programa oficial de un curso.

En ocasiones he llegado a creer que un gran error de mi práctica profesional ha sido el trabajo casi individual, haciendo poco énfasis en las propuestas grupales, aunque pongo en duda si es en verdad un error, porque al hacer una visión retrospectiva, me doy cuenta que de haber esperado a que más compañeros tuvieran la misma visión y la misma necesidad y de haber procurado siempre el trabajo en equipo, seguramente no hubiera podido realizar gran parte del trabajo reportado en el presente escrito. Al elegir esta modalidad de titulación esperaba poder hacer un ejercicio de reflexión y análisis de la práctica profesional en las diferentes instancias institucionales, ahora que he arribado al final de este ejercicio, se que no hay práctica profesional perfecta y que en ese sentido lo único que vale es la tenacidad con que se pretende lograrlo y la congruencia con que se pretende hacer uso de todo el acervo asimilado, y que en ese camino uno descubre que lo que son errores pueden ser los elementos más valiosos que nos muevan a reformular nuestro quehacer profesional. El trabajo de equipo poco a poco se ha ido configurando, ejemplo de ello es el proyecto de Atención Psicológica a Docentes y la construcción de un marco referencial para el análisis de programas educativos en la Dirección Técnica de primarias (DGEP), pero no dejó de pensar en que ésta modalidad de trabajo sigue siendo y lo será la más difícil de concretar.

En lo que toca a la parte teórica, a la reformulación y al descubrimiento de nuevos postulados en psicología, creo haber consolidado mi creencia en que el psicoanálisis es la disciplina psicológica que más puede acercarse a una comprensión de los problemas profundos del hombre, sobre todo cuando hablamos de psicopatología. Pero me parece que esto va a ser posible sólo si se puede superar el dogma con que a veces lee uno las teorías. Freud restó importancia al papel de los acontecimientos externos del individuo en cuanto a la génesis de la neurosis, lo que me parece que es un tema que no ha perdido vigencia y que deberá ser corroborado o refutado vía las investigaciones más recientes en psicología, pero también puedo ver, gracias a Alice Miller, los obstáculos que impedían vincular un saber psicoanalítico al saber sobre lo educativo⁵. Creo que el tema polémico que me llevó a debatir con uno de mis asesores fué precisamente la diferencia entre estas dos posturas, por mi parte estoy convencido de que el medio ambiente, y en particular la disponibilidad de la madre ante la modalidad del niño, es efectivamente responsable de gran parte de los trastornos psíquicos del individuo, en que medida, no lo sabemos, pero esto implica un reconocimiento del papel fundamental de la madre frente a su hijo y en particular en los primeros meses de vida (primeras semanas es más correcto). Debo reconocer que efectivamente otra parte le corresponde al temperamento de cada sujeto y que tampoco es posible ver en que medida, en ese sentido la etiología

⁵ Ver páginas 160, 161, 162 y 163 de este trabajo.

de los trastornos psíquicos tiene dos vertientes, lo externo y lo interno. sólo que lo externo puede ser inhibidor de las predisposiciones biológicas, o corroborar mediante su percepción el grado de amenaza ante el mundo (lo cual se expresa en la exageración simbólica), y también el ambiente puede ser el favorecedor de un buen encuentro con la vida y generar la seguridad requerida para vivir en sociedad, seguridad que también posibilita el enfrentamiento al peligro natural de que la vida misma impone.

Permitir la crítica es sano y reflejo de la negación al dogma, además permite superar los temores al acceso a otros sectores de la realidad psíquica. Si bien la perspectiva de Alice Miller es relativamente nueva y merece una revisión con respecto a la ausencia de una perspectiva desde lo social más amplia, lo cierto es que es una mujer de edad avanzada cuya actividad intelectual es proveedora de un ánimo singular sobre la necesidad de denunciar la parte de la realidad que le toca a la etiología de las afecciones narcisistas. En este sentido debo señalar otra conclusión a la que he arribado, pues Freud mismo nunca terminó de explicar algo que incluso su misma hija Ana concluyó, y está expresado en la tesis de que solamente es reprimible aquello que está asociado con lo displacentero: según Laplanche y Pontalis <para algunos autores, en especial para Ana Freud, la pulsión sólo sería antiógena en la medida en que ofrece el riesgo de suscitar un peligro real>⁶, quizá podamos agregar "aquello que ha sido condenado por la realidad". Es por esa negación al dogma que aún a pesar del rompimiento de Miller con los postulados freudianos, creemos importante incorporar sus informaciones sobre los trastornos narcisistas, para nosotros existe una sola vía, el conocimiento, y en esa vía es válido el conocimiento de uno u otro que se configuren en dar una explicación cabal del ser humano. Es verdad, como lo señaló Freud, que las representaciones, es decir, el nivel del delirio y la fantasía, son los responsables del sostenimiento de buena parte del comportamiento de un neurótico o un psicótico, creemos que esto sucede porque el individuo ha introyectado y se ha creado su propia historia sobre la base de relaciones imaginarias o irreales, pero cuando esto sucede el individuo ya ha sentado las bases de su constitución psíquica durante las primeras relaciones con el mundo, es decir, el adulto que se ha creado dichas representaciones irreales o imaginarias, ha elaborado su mentira sobre la base de una historia particular que le compete y en cuyo caso ha utilizado las informaciones del exterior para poder sobrevivir a sus propias tragedias infantiles. Sin la base del pensamiento freudiano no hubiera sido posible arribar a la comprensión de las elaboraciones fantasmáticas, sólo que nosotros creemos que no podemos menospreciar el papel del ambiente en el desarrollo de tales elaboraciones. Ahora, pensar en que los fantasmas originarios o de castración sobreviven a la materia orgánica y se trasmudan en ella, es muy difícil de sostener, nosotros creemos que ese campo fue el más difícil para Freud, el mismo reconoció en un prólogo a la Enciclopedia Británica, que la teoría de las pulsiones era el campo más oscuro de toda la teoría psicoanalítica. Es por esta razón que consideramos importante el acercamiento con otras perspectivas psicoanalíticas. En este momento nos importan poco las valoraciones, creemos que la ciencia se beneficia poco con esa actitud (la cual estamos tratando de superar en el reconocimiento de lo que nos toca). En este camino de reflexión teórica, todavía falta mucho por recorrer, falta releer otros postulados freudianos, acercarse a otras escuelas psicoanalíticas para contrastarlas más detenidamente, para descubrir los atoladeros epistemológicos sin caer en revisionismos poco fértiles. Con los trabajos de Miller se descubre la importancia de las estadísticas y de los datos empíricos emanados de censos, entrevistas y demandas judiciales, pues de ellos puede obtenerse gran información para refutar o afirmar los postulados de las afirmaciones psicológicas (como los millones de mujeres a los que se les ha amputado el clítoris para reducir la excitación sexual). Me parece que estas nuevas aproximaciones contribuyen a continuar el trabajo que inició Freud, aunque no parezca así, todo es cuestión de ubicarse también en una perspectiva ética, de ponerse en el lugar del niño, de romper la barrera que impone la amnesia y la observación desde la perspectiva del adulto. Como el mismo Freud lo decía en su artículo "Pegan a un niño": « sólo merece el título de psicoanálisis correcto al

6 Laplanche, J.; Pontalis, J., "Diccionario de Psicoanálisis" Editorial Labor, España, 1977, pág. 51.

empeño analítico que ha conseguido levantar la amnesia que oculta para el adulto el conocimiento de su vida infantil desde su comienzo mismo (o sea desde el segundo hasta el quinto año, más o menos) »⁷. Nosotros sólo precisaríamos que esa amnesia corresponde a todo el proceso psicológico del niño, en el cual mucho de lo vivido queda no como representaciones lingüísticas, por más que lo deseáramos, sólo puede quedar como vivencias vivificantes, como señales de seguridad, de afecto y amor, de reflejo y eco, o como amenaza permanente, odio, repugnancia y abandono, es decir como inseguridad o como inseguridad interna, en este sentido es la única posibilidad de concebir una amnesia a la edad de menos de dos años. En este sentido cabe señalar que hay autores como Margaret Mahler que consideran que todavía es más importante la experiencia de las primeras semanas de vida, Winnicott se basa en la diferencia de comportamiento entre niños nacidos prematuros y niños que cumplieron sus nueve meses para afirmar que los orígenes del individuo comienzan a los 9 meses de gestación. Independientemente de la dificultad que implica la constatación de estas afirmaciones, lo cierto es que se constituyen en trabajos que lejos de alejarse del psicoanálisis lo impulsan, sea por la vía de sus nuevas constataciones o enfoques o por la polémica que en sí mismas encarnan para el discurso psicoanalítico. Ahora estamos convencidos de que la riqueza del psicoanálisis se debe precisamente a la diversidad de enfoques y teorías y a ello nos ha conducido el debate externo y el reconocimiento de la dificultad propia de la materia que estamos estudiando: el comportamiento del hombre. El trabajo de ésta investigación continúa y el compromiso, como he tratado de mostrar, estará puesto en la búsqueda de la verdad, de la coherencia, como en aplicación de los nuevos descubrimientos (congruencia) a diferentes espacios profesionales: la docencia, la extensión universitaria, y los servicios psicológicos a la comunidad.

Creo que ha llegado el momento en que se observa la asunción de una postura ética. Desde una perspectiva histórica, se concibe al individuo como un ser que deviene precisamente sujeto del desarrollo social. De esto creo que pueden hablar varios hechos, como la consabida maleabilidad de la sexualidad humana (que cambia de objeto y de fin) y de que ello varía con la cultura y cuyos hábitos y costumbres constituyen a la vez a un individuo singular. Si esta consideración, basada en una perspectiva histórica y social, se llega a ver socorrida por la investigación clínica, como parece ser la tendencia de algunas teorías psicológicas, no habrá razón para evadir una postura ética con respecto al problema de la educabilidad de las pulsiones. Le queda bien a este campo el discutir un problema que creo no ha sido resuelto por la psicología, en particular tampoco por el psicoanálisis; el de si el hombre es libre o no, y si es posible su educabilidad y su constitución fuera de los límites de lo biológico (lo heredado filogenéticamente). De ser así, a la pedagogía como a la psicoterapia le queda bien adoptar una postura acorde con las necesidades de bienestar y armonía del individuo y el medio ambiente con el que se relaciona (natural y social, sobre todo el primero), asumiendo la responsabilidad de lo que implica la maleabilidad del sujeto que se educa o con el que se establece un compromiso de "cura". Es cierto que el psicoanálisis nos alerta sobre el precio de esa educabilidad pulsional (la neurosis) y con ello nos advierte respecto a la medida, sólo que el problema de si esa neurosis es o no un mal necesario para el desarrollo de la cultura y la civilización, parece, por el momento, ser un problema que le compete más a la ética y a la filosofía.

Uno podría pensar que la perspectiva psicoanalítica es del orden de la psicología clínica, pero como vimos en la parte teórica o en el análisis crítico, lo educativo parece no estar divorciado de la parte que le toca a la etiología de las neurosis u otros traumas como los trastornos narcisistas, pero sobre todo lo psicológico nos enseña mucho sobre lo que debe hacerse en educación y en ese sentido contribuye a la reformulación de la práctica educativa y, desde nuestro particular punto de vista, a la redefinición de lo "educativo".

Me gustaría concluir diciendo que no espero que mi trabajo sea visto como la última palabra, muchas de las conclusiones no están acabadas y podrían considerarse provisionales (como lo señalaba uno de mis asesores) en tanto son nuevas aproximaciones que merecen el análisis de más

puntos de vista externos y quizá deban ser problematizadas bajo nuevos horizontes. Debo precisar que ahora no tengo la necesidad de ver como impreciso lo que en realidad es un paso obligado del conocimiento humano: las hipótesis y los errores que subyacen a sus planteamientos. Cuando pude, gracias a uno de los asesores, darme cuenta de que este documento podría ser leído por otros y que tenía que pensar en dirigirme a ellos, pude entonces darme cuenta de que la verdadera motivación del científico debe ser su necesidad de comunicar lo que se propone saber con miras a su confrontación y a medir sus posibilidades de constatación, con ello contribuye no sólo a la transformación de la realidad, sino a constatar un criterio de verdad en la praxis. Otro tanto es su necesidad de denuncia, cuando el científico asume una postura ética, está en capacidad para poder ofrecer observaciones y conocimientos que se consideran importantes, que a la vez favorezcan el fortalecimiento de todo lo que beneficia al ser humano, de otra manera el conocimiento se convierte en "júbilo herbido con trapo y lentejuela"⁸.

Autoras como Millot ilustran brillantemente las ideas de Freud sobre la educación, pero autoras como Alice Miller contribuyen a superar el escepticismo respecto de las posibilidades del ser humano. En ese sentido debo confesar que el trabajo que más me deja satisfecho, fue precisamente el que se relaciona más con lo que el psicólogo puede hacer en el campo clínico, me refiero al proyecto de Atención Psicológica a Docentes, así como a la investigación desarrollada en relación con el vínculo entre Psicoanálisis y Educación. Esto se reporta en la última parte del análisis crítico, pero para su comprensión completa ésta parte del reporte se complementó con la parte teórica presentada al principio del presente reporte. En una ocasión alguien me dijo que hubiera sido mejor hacer una tesis, que para el esfuerzo que yo estaba invirtiendo era preferible haber realizado algo más valioso, pero no tengo porque menospreciar un reporte de trabajo profesional que contiene todos los elementos que podría contener una tesis, un manejo teórico, una investigación que pretende sostener un conjunto de tesis que pretenden contribuir a establecer nuevas formulaciones y generar conocimiento sobre lo psicológico⁹, así como una práctica que ha pretendido sostener una praxis efectiva en el campo de la relación psicología-educación, y además porque todo esto ha sido rasero y temple de las posturas teóricas que sustentaba hasta antes de ponerlas al crisol. Creo que a lo largo de este documento se expresan una serie de ideas que pueden ser vitales para la comprensión de lo educativo, en ese sentido, el reporte de trabajo profesional se inscribe también en la discusión teórica de uno de los temas más polémicos no sólo de la de la pedagogía sino de la psicología misma: la concepción del desarrollo infantil.

El presente trabajo deja abiertas muchas hipótesis que estoy seguro contribuyen a generar polémica, la que no alcanzamos a resolver en las mismas asesorías de tesis, no obstante sin pretender ser definitivas, dejan claro que el conocimiento mismo es un campo de múltiples misterios que todavía deben ser asumidos con gran compromiso vía nuevas investigaciones, las que faltan y que vendrán a refutar o precisar, complementar o refutar las ideas aquí vertidas.

⁸ Pequeño verso del poeta Silvio Rodríguez

⁹ Como creo que es el concepto de "reconstitución de carencia" al que me he referido en la parte teórica, en las observaciones finales, y en la última parte del análisis crítico.

CAPITULO V
PARTE I

PRODUCTOS DESARROLLADOS EN:

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA
DIRECCION TECNICA
DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION
ACADEMICA

PROYECTO 05.31

"INTRODUCCION DE LA COMPUTACION ELECTRONICA EN LA EDUCACION BASICA"

DISEÑO CURRICULAR-CURSO 2

PLAN DE TRABAJO

JUSTIFICACION:

Como es sabido, el programa COEEBA ha venido ofreciendo capacitación a maestros del nivel primaria con un primer curso de introducción a la computación electrónica en la educación básica. Este curso ha venido operando con el nombre: "La microcomputadora como auxiliar didáctico en el aula". En las entrevistas que se han aplicado a maestros, así como en los comentarios externados en las sesiones de trabajo, los maestros han manifestado la necesidad de dar continuidad a las expectativas creadas a través del primer curso (No.1) mencionado anteriormente. Se entiende que la forma de dar continuidad es posible en dos sentidos: por un lado atendiendo las solicitudes de directores de incorporación de sus escuelas al proyecto COEEBA, así como dotando de mejores y más equipos y PCEs a las escuelas ya incorporadas; por el otro lado, brindando otras posibilidades de capacitación en áreas de la computación relacionadas con la educación.

Las acciones llevadas a cabo para dotar equipos y programas ha sido una tarea permanente, tal es el caso de la entrega de 500 equipos realizada el 4 de marzo de este año. Las acciones en materia de capacitación han ofrecido una segunda opción: el llamado Curso 2 de "Introducción a la computación". El diseño y conducción de este segundo curso ha sido responsabilidad del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Entre otras diferencias con el curso 1, aunque éste tiene una duración de 40 horas, no se otorga constancia con valor escalafonario, pero lo fundamental es que su contenido no está directamente relacionado con lo didáctico; el contenido de este curso es: comandos del sistema operativo y paquetería Works, que incluye a los procesadores de palabras, base de datos y hoja de cálculo.

En tal sentido, el equipo técnico de la Dirección Técnica de Educación Primaria ha visto la necesidad de continuar con la línea de trabajo en la que se inscribe el primer curso, es decir, instruir en el manejo y el aprovechamiento del recurso computacional como auxiliar didáctico, a los docentes que aspiran a enriquecer su labor pedagógica a través de conocer otras posibilidades tecnológicas y didácticas. Para lograr lo anterior se ha pensado en el diseño de un curso que haga énfasis en dos aspectos: 1) el juego educativo ; y 2) el análisis de la estructura didáctica de los programas computacionales que hasta ahora se conocen.

1) ¿Porqué el juego educativo computacional?. No sólo porque en el mercado han aparecido un sinnúmero de juegos computacionales (los menos con intenciones pedagógicas), sino esencialmente porque el juego, que no necesariamente constituye la actividad principal del niño, si es determinante de su desarrollo motor, biológico, afectivo, intelectual y social. Es a través del juego que el niño adquiere un sin número de hábitos sociales, lingüísticos e intelectuales, pero sobre todo, es el medio, creado por el mismo, mediante el cual el niño se destina por periodos prolongados al ejercicio de actividades que de otra manera no haría, por ejemplo: el juego reglado, donde tiene lugar la aceptación de normas establecidas por él mismo, en cuyo caso, la renuncia a la satisfacción inmediata de algunos impulsos le permite la socialización. El adulto ha querido dar solución a ésta socialización a través de la conducción casi siempre forzada hacia modelos preconcebidos, pero pocas veces toma en cuenta los deseos del niño, pocas veces remite la demanda de los alumnos hacia sus propios deseos de saber y pocas veces se reconoce el papel del juego en el desarrollo del niño .

2) ¿Porqué análisis de la estructura didáctica?. Porque consideramos que no basta que el maestro se confie del programa computacional para alcanzar metas educativas. El juego computacional educativo y los programas (PCE) necesitan de la valoración y creatividad del maestro, es él quien adecua los materiales didácticos. Un PCE a pesar de haber sido creado con la tecnología más avanzada puede ser usado en el marco de una perspectiva tradicionalista o tecnocrática, y no alcanzar verdaderamente el status de recurso innovador. No basta con presentar los contenidos en formas más novedosas y atractivas, si la presentación del contenido sigue siendo el criterio para la enseñanza, de esta forma se vuelve al enciclopedismo. El análisis implica retomar los elementos técnicos, así como los contenidos que se favorecen, y la forma como se favorece esa adquisición, para, de este modo ir más allá de concebir los problemas educativos como asuntos meramente escolares. Es importante que el maestro tenga elementos teórico-metodológicos que le permitan adecuar las características del contenido a la realidad en que se está trabajando así como a las características de los alumnos a los que se dirige.

PROYECTO DE TRABAJO Y CRONOGRAMA

En tanto concebimos al currículo como parte de la didáctica y constituido como un campo dentro de la problemática educativa (Pansza 1989), la forma de abordar el diseño curricular, en este caso específico el diseño de un programa para la implementación de un segundo curso dentro del programa COEBA-SEP, será a partir de un proceso de investigación que aborde los aspectos señalados anteriormente: el juego educativo computacional y análisis de la estructura didáctica de los PCEs, y otra dimensión del trabajo curricular: la planeación.

En la medida de lo posible procuraremos el trabajo interdisciplinario, en tanto creemos que es imposible que un fenómeno pueda ser abordado "satisfactoriamente desde la perspectiva de una disciplina única, ya que estas siempre implican un recorte de la realidad"(Pansza, 1989). Para dar cuenta de esto buscaremos, de ser necesario, el apoyo de los profesores encargados de la formulación de guiones computacionales en el ILCE, así como la participación de algunos especialistas (pedagogos, psicólogos, programadores, etc.) y maestros de primaria. En este último caso trataremos con maestros que hayan trabajado con el programa COEBA-SEP. De ellos nos interesarán sus apreciaciones respecto del trabajo directo con los PCEs y su relación con los alumnos, así como sus comentarios acerca de las necesidades específicas en materia de capacitación¹.

ESTRATEGIA DE ABORDAJE:**I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El equipo técnico de la Dirección Técnica de Educación Primaria ha visto la necesidad de continuar con la línea de trabajo en el que se inscribe el primer curso, es decir, instruir en el manejo y el aprovechamiento del recurso computacional como auxiliar didáctico, a los docentes que aspiran a enriquecer su labor pedagógica a través de conocer otras posibilidades tecnológicas y didácticas. Para lograr lo anterior se ha pensado en el diseño de un curso que haga énfasis en tres aspectos: 1) Planeación educativa, 2) el juego educativo; y 3) el análisis de la estructura didáctica de los programas computacionales que hasta ahora se conocen.

¹ Se utilizarán dos instrumentos: los cuestionarios que los maestros llenan al terminar su curso 1 y las guías de supervisión a escuelas.

II MARCO TEORICO

Consideramos que no basta que el maestro se confíe del programa computacional para alcanzar metas educativas. El juego computacional educativo y los programas (PCE) necesitan de la valoración y creatividad del maestro, es él quien adecua los materiales didácticos. Un PCE a pesar de haber sido creado con la tecnología más avanzada puede ser usado en el marco de una perspectiva tradicionalista o tecnocrática, y no alcanzar verdaderamente el status de recurso innovador. No basta con presentar los contenidos en formas más novedosas y atractivas, si la presentación del contenido sigue siendo el criterio para la enseñanza, de esta forma se vuelve al enciclopedismo. El análisis implica retomar los elementos técnicos, así como los contenidos que se favorecen, y la forma como se favorece esa adquisición, para, de este modo ir más allá de concebir los problemas educativos como asuntos meramente escolares. Es importante que el maestro tenga elementos teórico-metodológicos que le permitan adecuar las características del contenido a la realidad en que se está trabajando así como a las características de los alumnos a los que se dirige.

Consideramos al alumno como un sujeto en situación, como una síntesis biológica y social que permanece a una determinada cultura y clase social (Pansza, 1989), y a la escuela como la institución encargada de la transmisión de conocimientos..."(Ibid).

El juego, que no necesariamente constituye la actividad principal del niño, si es determinante de su desarrollo motor, biológico, afectivo, intelectual y social. Es a través del juego que el niño adquiere un sin número de hábitos sociales, lingüísticos e intelectuales, pero sobre todo, es el medio, creado por el mismo, mediante el cual el niño se destina por períodos prolongados al ejercicio de actividades que de otra manera no haría, por ejemplo: el juego reglado, donde tiene lugar la aceptación de normas establecidas por el mismo, en cuyo caso, la renuncia a la satisfacción inmediata de algunos impulsos le permite la socialización (Vygotsky, 1989). El adulto ha querido dar solución a ésta socialización a través de la conducción casi siempre forzada hacia modelos preconcebidos, pero pocas veces toma en cuenta los deseos del niño, pocas veces remite la demanda de los alumnos hacia sus propios deseos de saber y pocas veces se reconoce el papel del juego en el desarrollo del niño .

III HIPOTESIS Y OBJETIVOS

La primera hipótesis con la que trabajaremos, en relación con las necesidades sociales que sustentan este proyecto, será creer que un curso con las características que pretendemos diseñar constituye una necesidad educativa digna de ser abordada por una acción de capacitación desde nuestra perspectiva. Procuraremos hacer un sondeo al respecto, a través de dos instrumentos: la entrevista y el cuestionario. Recuperaremos otras fuentes, como los documentos que dan sustento a la creación del programa COEEBA-SEP, el Programa para la Modernización Educativa y otros. Para sustentar teóricamente esta hipótesis haremos uso de textos relacionados con los tópicos mencionados, a la par se desarrollara la investigación bibliográfica de textos relacionados con la planeación educativa con el propósito de dar sustento al diseño del curso.

IV PROCEDIMIENTOS Y ETAPAS

A) INVESTIGACION DE CAMPO:

- ENTREVISTAS A MAESTROS
- ENTREVISTA A ESPECIALISTAS (responsables de elaboración de guiones, programadores, psicólogos, etc.)
- CUESTIONARIOS A MAESTROS

ANALISIS DE PCes Y JUEGOS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

- RECOLECCION DE PROGRAMAS: COMERCIALES Y SEP-ILCE
- RECOLECCION DE JUEGOS: EDUCATIVOS Y OTROS CON POSIBILIDADES EDUCATIVAS

B) INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA:

- PLANEACION EDUCATIVA
- APRENDIZAJE Y DESARROLLO
- EL JUEGO
- USOS DE LA COMPUTACION EN EDUCACION

C) INVESTIGACION DOCUMENTAL:

MARCO LEGAL:

- Acuerdo Nacional para la modernización educativa y Programa Nacional para la Modernización Educativa

- Introducción de la computación electrónica en la modernización de la educación primaria. (Fase experimental) (Distrito Federal), Documento de Trabajo, SEP, Dirección Técnica, México, 1990

- Manual del curso "La microcomputadora como auxiliar didáctico en el aula". ILCE, México, 1990. (tres versiones)

V RESULTADOS:

Programa del curso. (Documento)

Presentación de un cuadernillo (manual) como recurso didáctico para la capacitación a maestros. El cuadernillo consistirá en la compilación de materiales teóricos sobre los temas a desarrollar en el curso. Este cuadernillo será concreción del proceso de investigación general.

Se establece un procedimiento de informe permanente tanto de la recolección de datos como de sus interpretaciones, considerando la discusión y análisis grupal de los resultados (Ver esquema 1).

CONSIDERACION DE LAS FUENTES PRIMARIAS :

- 1) DISCIPLINAS IMPLICADAS: Textos y Programas.
- 2) NECESIDADES SOCIALES: Descripción de la problemática; Marco legal y Condiciones actuales de capacitación.
- 3) MAESTROS A LOS QUE SE DIRIGE EL CURSO: Cuestionarios y entrevistas

TEXTOS:

- 1.-Criterios para el análisis curricular. Cuadernos de Educación 102, Ed. Cooperativa, Caracas Venezuela, 1983.
- 2.-Díaz Barriga Arceo, Frida et.al. Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior. En: Revista Perfiles Educativos, No. 7 (Nueva Epoca), CISE-UNAM, 1984.
- 3.-Taba Hilda. Elaboración del Currículo, Ed. Troquel, S.A. Séptima Edición, Buenos Aires, 1987.
- 4.-Pansza, Margarita. "Notas sobre Currículo y Plan de Estudios". En: Pedagogía y Currículo, Ed. Gernika, México, 1989.

- 5.- "Punto de vista teórico sobre el juego". En: Distintos puntos de vista sobre el juego, Impresiones UNESCO, No. 34 1980, p.5-8.
- 6.- Vygotski, L.S. "El papel del juego en el desarrollo del niño" En: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979, p. 141-158.
- 7.- Leif, Joseph y Brunelle, Lucien. "La verdadera naturaleza del juego". Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1978, p. 26-37, En: "El niño: aprendizaje y desarrollo" Antología. UPN, México, 1988.
- 8.- "Teoría curricular y elaboración de programas". En: Díaz Barriga Angel. "Didáctica y Currículum" Ed. Nuevomar, México, 1989.
- 9.- "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio". En: Díaz Barriga Angel. "Didáctica y Currículum" Ed. Nuevomar, México, 1989.
- 10.- Diplomado Marco Normativo. Documento de trabajo (proyecto). División de Educación Continua. ENEP-I, UNAM.
- 11.- Revistas Micro-Aula. SEP. México. Varios números; 2, 4, 5, 8.
- 12.- Papert. Seymour....
- 13.- Pansza, Margarita. "Elaboración de programas" En: Operatividad de la Didáctica. México, 1986; Ediciones Gernica 137 pp.; 9-47

JUEGOS:

Juegos Computacionales Educativos. Algunos están en existencia (Ernies big splash, Carmen San Diego, Fantavision), otros deberán ser adquiridos.

Juegos Computacionales en general; Garfield, Block Out, Sokoban, Chess, Backgamon.

PROGRAMAS:

Programas Computacionales Educativos SEP-ILCE.

Programas Computacionales Educativos de origen comercial: Interactuante activo de algoritmos (LOGO), Proyecto Galileo, LOBO, PCGLOBE, ATLAS, etc.

ESQUEMA 1

ESQUEMA DE TRABAJO

		MES	DIA
I N V E S T I G A C I O N	BIBLIOGRAFICA	PLANEACION EDUCATIVA (DISEÑO CURRICULAR)	V 11 A 22
		MARCO JURIDICO	V 18 A 29
		EL JUEGO APRENDIZAJE Y DESARROLLO ESTRUCTURA DIDACTICA DE PCEs	V 21
		CUESTIONARIOS	V *
	DE CAMPO	ENTREVISTAS A MAESTROS	VI **
		ENTREVISTAS A ESPECIALISTAS	

PRIMER AVANCE (MAYO 1992)**CONTENIDO DEL CURSO 2 (Tentativo)****OBJETIVO GENERAL:**

Que el maestro capacitado en el primer curso del programa COEEBA, e interesado en buscar nuevas formas de aprovechamiento del equipo computacional, conozca y analice otras posibilidades educativas; como el análisis de la estructura didáctica y el juego educativo computacional y su inserción en ella.

OBJETIVOS:

Analizará las ventajas de la planeación, en particular del análisis previo de los PCEs y del análisis de la estructura didáctica que los sustenta, y el marco teórico pedagógico de referencia, para que el maestro, al final del curso, tenga elementos que le permitan innovar en la planeación, manejo y aprovechamiento de los programas computacionales.

Comprenderá las ventajas del juego infantil como recurso para el aprendizaje y el desarrollo del niño, al mismo tiempo analizará su inserción en la planeación educativa, para finalmente, ubicar las posibilidades del juego educativo computacional como recurso didáctico.

CONTENIDOS:**1-Planeación Educativa:**

-Distintos niveles de la planeación educativa a nivel micro, a nivel macro; el papel del maestro en la elaboración de guiones y su labor en el aula.

-Características del trabajo curricular: interdisciplinarietà, trabajo de equipo, carácter participativo (el papel del niño) y su carácter sistemático (el papel del responsable y evaluación del trabajo realizado).

-Las teorías del aprendizaje.

2-Otros usos de la computadora en el ámbito educativo:

- Ejecutante interactivo de algoritmos (LOGO)
- Procesador de sonido
- Procesador de gráficas

3-Distintos puntos de vista teóricos sobre el juego:

- UNESCO
- Vygotsky
- Piaget
- Brunelle

4-El papel del juego en el desarrollo del niño:

- Vygotsky
- Wallon
- Piaget

5-La verdadera naturaleza del juego:

- Brunelle, Leif
- Vygotsky

CURSO

"INTRODUCCION A LA COMPUTACION"

PROGRAMA DE TRABAJO

OBJETIVOS:

Que el participante comprenda los conceptos básicos relacionados con el uso del equipo PC

Que sepa distinguir sus principales componentes

Que sea capaz de operar adecuadamente su computadora

Que el participante acreciente su capacidad operativa a través del uso de programas de aplicación

Que el participante busque posibles aplicaciones del software al campo educativo, tanto en el trabajo directo con alumnos como en lo que a su uso en la administración educativa se refiere.

Con estos conocimientos, el participante estará en condiciones de iniciar el estudio y práctica de programas específicos de cualquier marca y versión como: bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de palabras, etc.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA TRABAJAR EN LAS 5 SESIONES

-En la primera sesión se realiza un sondeo para analizar la homogeneidad en el uso de términos y conceptos generales relacionados con la instalación del equipo y el reconocimiento de los componentes de un sistema de cómputo.

-Al iniciar cada sesión se presenta al grupo el contenido o los objetivos con que se trabajará en la sesión

-Antes de presentar conceptos específicos o temas aislados, es importante presentar el tema de manera que el participante se lleve una visión de conjunto, por ejemplo: si iniciamos con el tema "Procesador de palabras", lo indicado sería explicar que es un procesador de palabras, después se procedería a inducir al participante a que busque posibles aplicaciones en general y dentro del campo educativo en particular, después se explica la forma como se inicia el trabajo en un procesador y de palabras y,

finalmente, se conduce la sesión exponiendo los pasos necesarios para abrir un archivo de procesador de palabras (en Works), pero sería incorrecto comenzar la sesión guiando al participante entrando al programa Works, después pidiéndole que presione Alt, después busque archivo, y después presione enter en la opción abrir archivo, y así, sucesivamente, y sería incorrecto porque lo importante no es que el participante genere un producto, ni que siga instrucciones, sino que distinga, que comprenda, que analice, para que ello lo lleve a incrementar su capacidad operativa del equipo de cómputo.

-No se pretende que el participante domine un programa al finalizar el curso, pero si es necesario que utilice los procedimientos y conceptos correctamente.

-En todo tiempo es preferible trabajar directamente con el programa de trabajo en lugar de los discos de aprendizaje (tutoriales), ya que hemos visto que el avance es mucho mayor cuando el participante observa directamente los cambios generados. Como el uso del Aprendizaje de Works no permite errores, se anula, para fines didácticos, el aprovechamiento del aprendizaje ocurrido a partir de los errores cometidos por los alumnos en el uso del programa original.

-El grupo de participantes tendrá que anotar permanentemente las dudas que surgan del uso de los programas. Dichas dudas podrán ser resueltas por los conductores, pero también podrán ser motivo para investigación y para esto se hará uso de los discos de Aprendizaje de Works a partir del índice de ayuda que ofrece la opción de ayuda.

-Al finalizar el día se reúne el grupo para evaluar el trabajo de la sesión procurando hacer una integración de los conocimientos adquiridos y evaluar la conducción y el desenvolvimiento del grupo.

-Se procurará que los ejemplos utilizados tengan relación con el campo educativo.

1a SESION

OBJETIVOS: Conocerá y alicará algunos comandos del Sistema Operativo, necesarios para trabajar adecuadamente con cualquier programa de aplicación, por ejemplo: keyb la, format, copy, edlin, dir, date, time y diskcopy.

Conocerá las características de una base de datos, procurando siempre identificar posibles aplicaciones dentro del ámbito escolar.

Elaborará un archivo de base de datos a partir de los datos que se tiene de los participantes. Este archivo puede ser un registro de inscripción, una agenda, un directorio del grupo escolar, registro de notas, etc.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

- 1.- Presentación del curso; objetivos, contenido, lineamientos generales, evaluación, horario de receso, etc.
- 2.- Evaluación (sondeo) y repaso de términos y conceptos básicos que posee y debe poseer el grupo antes de iniciar a trabajar con el contenido de este curso:

Componentes: hardware, CPU, periféricos, dispositivos de entrada y salida, microprocesadores, drive, monitor, impresoras, discos flexibles y fijos, tipos de memoria, unidad de medida de memoria, etc.

Software: lenguajes de programación, sistemas operativos y programas de aplicación.

Señales: prompt, cursor, directorios, extensiones, etc.

- 3.- Análisis de las principales características del sistema computacional: almacenamiento, procesamiento e interacción; referencia al concepto de sistema y al esquema cibernético (input-process-output).

Estas dos últimas actividades pueden ser abordadas en forma de preguntas al grupo:

- 4.- Dinámica de grupo: Se informa al grupo que la información obtenida de esta dinámica será con la que

trabajen a lo largo del curso. Los participantes buscan un compañero que no conozcan y se entrevistan con él, presentándose y tratando de conocer algo más que datos personales. Lo anterior lo hacen un par de veces y después se reúne el grupo para poder presentar a alguno de los compañeros que conocieron.

- 5.- Se informa al grupo que esa información nos servirá para crear una base de datos de este grupo específico. Se pregunta qué es una base de datos. Se procede a explicar con más precisión qué es una base de datos y sus posibles aplicaciones. Se pregunta al grupo que otras aplicaciones podemos encontrar para el campo educativo.
- 6.- Se entrega un disco por equipo con el cual trabajarán toda la semana para guardar sus archivos de trabajo. Se procede a darle formato y a recapitular las funciones de este comando externo.
- 7.- Se pide el directorio y se recapitula la función del comando dir; se explican sus parámetros en el pizarrón.
- 8.- Se carga el teclado latinoamericano y se procede a explicar la función del comando externo keyb.
- 9.- Se actualiza la hora y el día y se recapitula sobre la función de estos comandos y sobre la importancia que tienen cuando se trabaja con programas de aplicación.
- 10.- Se procede a abrir un archivo de base de datos. Se explica como cargar el programa, como abrir un archivo y como se introducen datos en campos y registros mediante el uso de la pantalla de Lista. Esta actividad tiene la característica de ser una actividad muy dirigida dada la complejidad del trabajo con PC en grupos numerosos. El conductor debe observar el trabajo del grupo y en particular a cada participante, para ir aclarando dudas y confusiones. La información cargada será obtenida de aquella que reporten los maestros sobre los participantes que conocieron en la dinámica anterior. Si es necesario se precisa la información y se amplia según las necesidades del ejemplo escogido; se sugiere que sea un registro de inscripción.

R E C E S O

- 11.- Se explica como llenar una base de datos desde la pantalla de Forma.
- 12.- Se explica como dar formato a nuestra base de datos a

partir de la pantalla de informe.

- 13.- Finalmente se explica como dar formato a celdas y caracteres.
- 14.- Se reúne el grupo una media hora antes de terminar la hora de salida y se evalúa la conducción, el aprovechamiento y los contenidos o aprendizajes adquiridos. Esta actividad tiene la característica de permitir los comentarios del grupo, en forma tal que permita ir integrando los aprendizajes grupalmente, así como mejorar la conducción y la programación del curso.

RECURSOS: Pizarrón y/o pintarrón

EVALUACION: Se pretende que se de al final de cada sesión tal como se describe en la última actividad descrita anteriormente, pero también es posible ir evaluando las dificultades con las que se enfrenta el participante en el trabajo cotidiano. Para lograr lo anterior el o los conductores deben hacer un trabajo arduo de atención individualizada, mesa con mesa y en todo momento, sobre todo cuando el participante lo demande. Cabe decir que son los productos de aprendizaje, obtenidos en cada sesión y al final del curso, los que pueden dar un criterio de aprovechamiento y comprensión del grupo de trabajo.

2a SESION

OBJETIVOS: Conocerá las características de una hoja de cálculo, procurando siempre identificar posibles aplicaciones dentro del ámbito escolar.

Elaborará un archivo de hoja de cálculo a partir de los datos de su base de datos. Este archivo puede ser un registro de calificaciones, un registro de asistencia, un registro de contabilidad de cooperativa escolar, lista de promedios, etc.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**5a SESION****CONTENIDO:**

Teclas de función rápida: para aplicar formatos de caracter y de párrafo, copiar, extender, mover, y moverse dentro del documento.

OBJETIVOS:

El participante desarrollará, como ejercicio final, un documento que integre el uso de todas las herramientas revisadas, así como las teclas de función rápida.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

- 1.- Presentación del contenido y/o los objetivos de aprendizaje.
- 2.- Presentación en el pizarrón de las combinaciones que puede hacer con las teclas de caracter y las teclas de función, para facilitar las tareas y ahorrar tiempo en los diferentes procesos.
- 3.- Mientras que en la 4a sesión los participantes habían sido guiados para construir un documento integrado, ahora es tarea suya hacerlo con los conocimientos que ellos poseen, contando con la asesoría individualizada que los conductores del curso ofrecen.

- 4.- Los participantes eligen el tipo de documento que necesitan para elaborar suejerccicio por ejemplo: estadística escolar, agenda, directorio del personal docente, contabilidad de la cooperativa escolar, avance, recordatorios, lista de calificaciones, lista de promedios, etc., siempre y cuando tengan aplicación en el ámbito escolar.

R E C E S O

- 5.- Si se cuenta con impresora, se procede a configurar páginas y márgenes, si esto no es posible, entonces se puede hacer uso de la opción Pre-Ver del menú Imprimir.
- 6.- Se reúne el grupo para evaluar el desarrollo del curso, el aprovechamiento y los productos de aprendizaje.

RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE:

Pizarrón

Discos: Disco de Programa

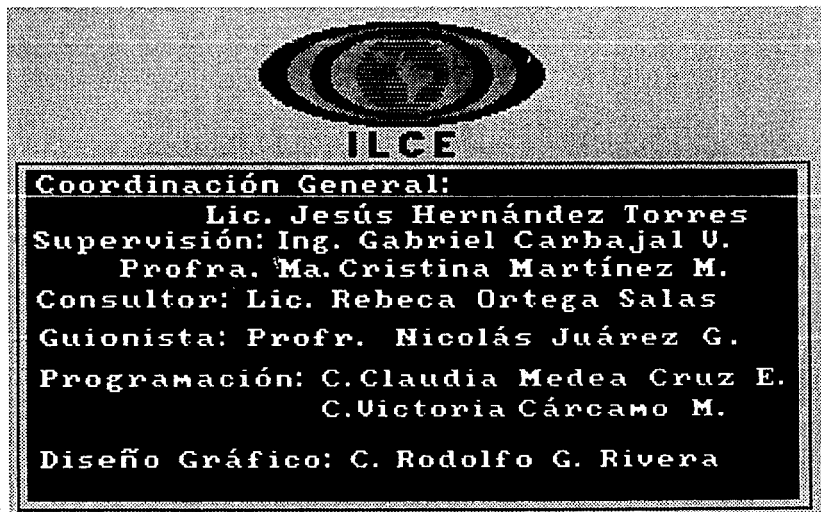
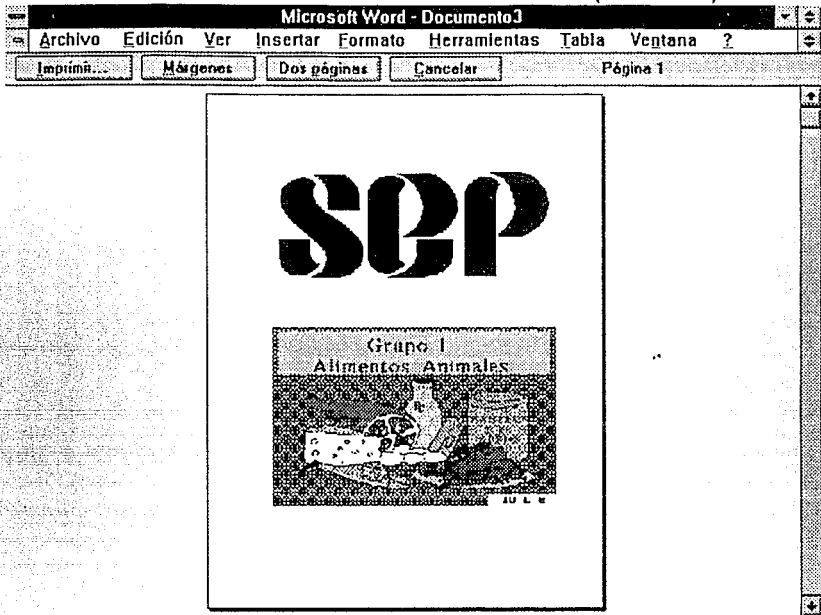
Discos de aprendizaje

Disco de Ortografía

Disco de Archivos

Impresora y papel.

(ELABORACION DE MATERIAL DIDÁCTICO)

PRESENTACION DE PANTALLAS DE UN PCE (MUESTRA)

S E P

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION
PRIMARIA

DIRECCION TECNICA

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y

SUPERACION ACADEMICA

PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE

PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION

COMO APOYO A LA EDUCACION

PRIMARIA"

PROPUESTA DE MARCO REFERENCIAL PARA EL ANALISIS DE
PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

PROPUESTA DE MARCO REFERENCIAL PARA EL ANALISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

CONTENIDO

- Claridad de conceptos
- Secuencia lógica
- Si está ajustado a las características del niño; edad, grado, nivel cultural.
- Si se ajusta a los objetivos de la educación primaria
- Si se relaciona con situaciones concretas (prácticas).
- Si tiene una perspectiva integradora de los aprendizajes
- Es posible apreciar alguna noción de ciencia o conocimiento (implícito)
- Qué tipo de relación teoría práctica se puede apreciar.

ASPECTO FORMAL

- Señales y signos de fácil decodificación y discriminación
- Adecuada redacción, considerando el grado escolar al que se dirige
- Ortografía
- Gráficos adecuados al contenido
- Sonido: qué relación tiene con la totalidad del programa (usos).
- Fácil movilidad dentro del programa

ASPECTO DIDACTICO

- Permite una interacción dinámica entre el alumno y las diferentes partes de que se compone el programa
- Relación de contenidos con los objetivos del PCE
- Uso y aplicación del PCE en relación con el programa de Educación Primaria
- Evaluación en cuanto a dificultades del alumno para la comprensión de contenidos y posibilidades de evaluación del programa mismo (PCE)
- Modelo pedagógico: si propicia la integración y una visión totalizadora o es atomista y fragmentario.

ASPECTO PSICOLOGICO

- Lógica del proceso enseñanza-aprendizaje
- El papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje
- Propicia el trabajo de investigación
- Propicia el trabajo grupal
- Qué lugar ocupa el juego dentro de la estructura global del PCE
- Están considerados los intereses del niño
-

GUÍA PARA INTERPRETACION DE LA PROPUESTA PARA EL ANALISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

CONTENIDO

- Claridad de conceptos

El análisis de este rubro es de tipo cualitativo. Se pretende detectar contradicciones en el uso de conceptos, así como la no explicitación (no explicación) de términos usados en los letreros que se presentan, tanto los que están destinados a alumnos como los que aparecen en los menús de ayuda y diccionarios.

- PROBLEMA 1.- Se detecta algún tipo de contradicción en los términos usados, o en las ideas expresadas a lo largo del programa.
- PROBLEMA 2.- Por ejemplo: se considerará falta de claridad en un concepto cuando para explicar éste es usado otro término que necesita a su vez explicación, p.e.: "área = superficie".
- PROBLEMA 3.- Cuando se pretende explicar un concepto a través del uso de tautologías, p.e.: La biología estudia los seres biológicos, esto es una tautología, es decir, se pretende explicar un término "biología" a través del uso de otro término semejante, lo "biológico".

- Secuencia lógica

- PROBLEMA 1.- Los conocimientos presentados deben tener una secuencia que permita su asimilación. Un conocimiento debe ser precedido por otro de menor complejidad, otro que sea necesario. Un conocimiento presentará problemas de secuencia cuando no contempla ésta característica, p.e.: se presenta la propiedad distributiva de la multiplicación cuando el alumno todavía no ha comprendido la propiedad conmutativa, o cuando todavía no maneja el algoritmo de la multiplicación.
- PROBLEMA 2.- Se considerará también un problema de secuencia lógica cuando, dentro del programa, un conocimiento de menor complejidad aparece con posterioridad a uno de mayor complejidad.

- Si está ajustado a las características del niño, edad, grado, nivel cultural.

Un programa debe tener integración con respecto al plan de estudios de educación primaria, tanto en lo que a secuenciación se refiere (por grado), así como con respecto a los programas de las diferentes áreas, es decir, debe mantener integración horizontal y vertical.

- PROBLEMA 1.- Si un programa no está justificado en términos de integración vertical, esto significa que sus contenidos no están adecuados al grado escolar para el que fué creado, púdiere ser que son demasiado superficiales y no se justifican para un grado superior, o,
- PROBLEMA 2.- por el contrario, los contenidos presentan un grado de dificultad superior para los cuales se necesitaría un programa previo y de menor complejidad. En pocas palabras, el contenido del programa está mal ubicado en cuanto al nivel de estudios especificado en la pantalla de identificación.
- PROBLEMA 3.- Es preciso que los programas se elaboren con base en un lenguaje accesible a los alumnos, pero además, es imprescindible que el lenguaje usado tenga "continuidad cultural" con el tipo de comunidad con la cual se está trabajando. Aunque esta continuidad no es posible lograrla para todas las clases sociales dentro del aula, ni para todas las regiones del país, si es necesario, por lo menos, pensarla en cuanto a los términos y valores de índole nacional. Por ejemplo: hablar en matemáticas con el término "problema gordo" podría facilitar la comprensión para niños españoles, pero no tanto para los mexicanos, que entenderían mejor si se habla en términos de "gran problema" o "problema difícil". Aunque este tipo de problema pudiera no ser muy frecuente, es importante tomarlo en cuenta. Si se encuentra un problema de este tipo será necesario apuntar en que parte del programa se ubica el término (de uso poco frecuente o confuso) y si es ocasional y no presenta mayor dificultad, o si afecta a la totalidad del programa.

- Si se ajusta a los objetivos de la educación primaria

No todos los programas están pensados en función de cada objetivo programático, pero puede tener alguna utilidad de tipo curricular, o sea que puede facilitar la adquisición de otros aprendizajes curriculares importantes, tal es el caso de un programa de nutrición que permita la integración de contenidos de biología, geografía, ecología y educación para la salud. Esto sería posible si para trabajar con dicho programa el niño tuviera que remitirse a los componentes nutricionales de la lecheca, en cuyo caso investigaría sobre el tipo de proteínas, carbohidratos, etc.. Podría servir para ubicar los tipos de ganado y sus derivados, el suelo donde deben alimentarse, etc. Finalmente podría ser usado para favorecer una mejor alimentación a través del conocimiento del contenido de los alimentos chatarra, por ejemplo: los conservadores como el benzoato de sodio, los saborizantes artificiales, etc.

PROBLEMA 1.-

Como los nuevos lineamientos en educación, implican cambios muy constantes, a la vez que programas flexibles que permiten la incorporación de otros contenidos, se considerará como problema de falta de ajuste a los objetivos de la educación primaria a todos aquellos programas o contenidos que tengan la característica de la gratuidad, entendida esta como la carencia de importancia de los contenidos, y, ésta última puede ser interpretada porque el contenido no estimula ningún aprendizaje significativo, ni estimula ninguna habilidad donde se ponga en práctica la creatividad y el análisis, lo cual es un objetivo muy general plasmado en el artículo 3° constitucional.

- Si se relaciona con situaciones concretas (prácticas) -

PROBLEMA 1.-

Por el nivel de abstracción que requieren muchos contenidos, es necesario que cada programa utilice ejemplos prácticos que le permitan al niño una mayor asimilación del contenido y un mayor desarrollo de habilidades. Si un programa no contiene dichas características, puede decirse que es muy abstracto o demasiado teórico, con pocas

posibilidades de relación con situaciones concretas. Esto se relaciona también con la falta de ejemplos prácticos y simples.

- Si tiene una perspectiva integradora de los aprendizajes

PROBLEMA 1.- Es importante que cada programa haga una recapitulación de su contenido (resumen), o en todo caso que en cada momento o fase del programa se procure hacer una integración de los aprendizajes. Los contenidos que aparecen en forma fragmentada hacen que se pierda de vista la importancia de los aprendizajes significativos, en muchas ocasiones se pierde la idea global de lo que se pretende que aprendan los alumnos. Si un programa tiende demasiado a la fragmentación, es decir, presenta demasiados contenidos aislados, se dice que obstaculiza el hecho de que el niño obtenga una perspectiva integradora, donde cada contenido tiene una relación, a la vez que cada actividad lo tiene también.

- Es posible apreciar alguna noción de ciencia o conocimiento (implícito), y si hay coherencia teórica con ella.

PROBLEMA 1.- En ocasiones es posible deducir una propuesta didáctica implícita en cualquier plan o programa, es decir, si un programa utiliza métodos inscritos en alguna teoría de aprendizaje, por ejemplo: si utiliza métodos intuitivos, métodos tradicionales de exposición del contenido, si pretende el activismo a través de las teorías del reforzamiento, o si procura ser consecuente con las teorías constructivistas a través del juego y la interacción sujeto objeto de conocimiento.

PROBLEMA 2.- Un problema relacionado con este punto es la falta de coherencia teórica de las propuestas didácticas, esto se observa cuando se utilizan elementos teóricos de diferentes corrientes de aprendizaje, lo cual genera incompatibilidades prácticas, un ejemplo de ello sería: procurar un método activo basado en las ideas de Piaget y procurar que el niño adquiera la noción de peso a través de simples percepciones visuales basadas en filminas (gestalt) o actividades de

reforzamiento a través de figuras televisadas en el monitor de la computadora. La computadora se brinda como auxiliar, pero no puede sustituir a la acción directa, ni a la manipulación de los fenómenos por parte del niño. Un programa que utilice métodos intuitivos y que recupere aspectos de la teoría genética deberá sugerir explícitamente actividades que lleven al niño a completar su experiencia en función del logro de ciertos aprendizajes, de lo contrario se considerará incoherente debido a la fusión ecléctica de los postulados de ambas teorías, a menos que sea un programa eminentemente de corte tradicional o intuitivo y no haga referencia a la acción.

De no ser posible deducir alguna corriente de aprendizaje en el programa, sólo se podrá sugerir algunas hipótesis para el análisis del programa.

- Qué tipo de relación teoría práctica se puede apreciar.

- PROBLEMA 1.- Si al niño se le permite construir conceptos. Esto puede facilitarse si el programa permite que las respuestas de los niños sean a partir de la comprensión de conceptos. El programa puede exigir que se den definiciones y entonces, aunque el niño haya adquirido los conceptos puede fallar al no dar una definición precisa. Si esto sucede, el programa es demasiado rígido e impide que el niño construya sus propias definiciones, y por lo tanto puede decirse que no hay la relación teoría práctica, pues se menosprecia el hecho de que el niño produzca sus propias teorías a partir de sus observaciones y experiencias prácticas.
- PROBLEMA 2.- El programa podría no tener este problema y permitir, con ejercicios posteriores, que el niño demuestre la comprensión o asimilación de conceptos en lugar de dar definiciones, aún así pudiera proponer algún tipo particular de relación entre la teoría y la práctica, por ejemplo: que el niño haga la réplica de algún proceso matemático o de alguna definición en el campo de la biología lo cual sería un gran paso,
- PROBLEMA 3.- pero podría también procurar que el niño aplique esos conceptos a situaciones problemáticas que impliquen el análisis y el

uso de conceptos dentro de una problemática más amplia, esto desde luego sería una gran virtud del programa, por lo que simplemente se registra si tiene o no esta cualidad o las anteriormente descritas.

ASPECTO FORMAL

- Señales y signos de fácil decodificación y discriminación

PROBLEMA 1.- Todos los signos del tipo denominado "íconos" deberán ser de fácil identificación, lo cual se consigue sometiendo a prueba dichas representaciones gráficas. Se les pide a varios niños que lo interpreten, formalmente, no en cuanto al significado del signo. Este debe tener relación con el significado. Si se encuentra que a los niños les cuesta trabajo identificar una figura, entonces el programa carece de claridad en el uso de signos.

PROBLEMA 2.- Si además un programa no explica que utilidad tiene el sistema de signos y gráficos utilizados, entonces presenta dificultades para el movimiento interno del programa, por ejemplo: los signos indican una puerta y al presionar enter esto no sucede porque la puerta significa otra cosa, o simplemente en ese momento no debería de aparecer el signo de la puerta porque en ese momento está clausurada esa posibilidad.

- Adecuada redacción, considerando el grado escolar al que se dirige

PROBLEMA 1.- Se considerará inadecuada redacción cuando los textos del programa no sean claros y se presten a múltiples interpretaciones.

PROBLEMA 2.- Se considerará inadecuada redacción cuando el lenguaje utilizado sea demasiado complejo para el nivel escolar al que se dirige, por ejemplo: utilizar "mas" por "pero", "empero" por "sin embargo" para niños de 3° de primaria cuando ello no es necesario. El uso de este tipo de términos implica formas de

razonamiento específicas que se consiguen con el desarrollo de las operaciones hipotético deductivas más complejas, las cuales ubicaremos en los niños de 5° grado en adelante.

- Ortografía

PROBLEMA 1.- Se considera problema ortográfico cuando se localiza una falta en la acentuación o en la forma correcta de escribir las palabras.

PROBLEMA 2.- Se considera falta de ortografía cuando algún signo de puntuación cambia el sentido de la oración, o cuando obstaculiza la comprensión de las indicaciones dadas en pantalla.

- Gráficos adecuados al contenido.

PROBLEMA 1.- Deben tener una justificación dentro del programa y no aparecer en forma gratuita, su aparición sin justificación implica un problema de falta de adecuación de los gráficos. Se debe entender la justificación en términos de una funcionalidad, es decir, porque implica completar una idea, o porque permite la simulación, o porque muestra gráficamente una idea expresada en palabras, o porque lo abstracto de una cita necesita auxiliarse de alguna imagen, etc.

PROBLEMA 2.- Se considera un problema de falta de adecuación cuando el tiempo de aparición de un gráfico no es suficiente y no ha sido leído completamente.

PROBLEMA 3.- Se considera un problema de falta de adecuación cuando el tiempo de aparición de un gráfico ha sido excesivo y permite la distracción y la falta de continuidad en la interacción con el equipo computacional.

PROBLEMA 4.- Se considera un problema de falta de adecuación cuando el gráfico está demasiado cargado de información y eso impide su decodificación simple y funcional.

- Sonido: qué relación tiene con la totalidad del programa (uses).

PROBLEMA 1.- El sonido debe tener una justificación dentro del programa y no aparecer en forma gratuita,

su aparición sin justificación implica un problema de falta de adecuación del sonido. El sonido puede ser utilizado para recordar algo al usuario, o para indicar error, o para indicar acierto, o para dar una idea más global del contenido que se esté trabajando, por ejemplo: dentro de un programa de ciencias sociales, en cuyo contexto sea necesario hablar de las manifestaciones culturales y en específico musicales de una cultura en particular.

PROBLEMA 2.-

Como el sonido puede estimular la capacidad auditiva de un niño, es importante que las melodías, en caso de ser tonadas de canciones populares y tradicionales y en general todas las que sean conocidas, sean ejecutadas con la métrica y tonalidades correctas, de otra forma se considerará como una deformación que puede contribuir a la distorsión, y ya no a la recreación o interpretación, de la música popular.

- Fácil movilidad dentro del programa

PROBLEMA 1.- Si el programa no permite una movilidad cómoda y para trasladarse a una parte del programa es necesario dar demasiados rodeos (demasiados pasos) se considera que el programa impide la interacción dinámica y simple.

ASPECTO DIDACTICO

- Permite una interacción dinámica entre el alumno y las diferentes partes de que se compone el programa

PROBLEMA 1.- El programa debe permitir la movilidad, es decir, que el niño pueda hacer uso del programa fácilmente. En este apartado se señala la posibilidad de que el niño utilice cualquier menú, o parte de él, cuando tenga necesidad de hacerlo, por ejemplo: si el niño se halla realizando un ejercicio y en ese momento requiere trasladarse al diccionario o a una pantalla de contenido. Esto pareciera ser un aspecto técnico más que didáctico, pero no es así. Hay programas que funcionan con pasos

secuenciados (tandem) y que no es posible salir de allí a menos que se dé la respuesta correcta, en estos casos el programa permite equivocarse en tres ocasiones, al término de las cuales ofrece automáticamente la respuesta correcta. Cuando el niño ha desarrollado hábitos de investigación, este hecho le impide buscar la respuesta a través del estudio de contenidos y el niño se conforma sin haber investigado. Esta es la razón por la que la facilidad del programa para permitir esta interacción. Aún cuando mantenga la secuencia de tres posibilidades para responder, será necesario que el programa cuente con la posibilidad de trasladarse a otra parte del programa para después regresar. Seguramente muchos programas están en esta situación, luego entonces lo que hay que analizar es si el hecho anteriormente descrito se presenta sin afectar demasiado el aspecto didáctico de favorecer el aprendizaje a través de la investigación, aclarando que carece de dicha virtud.

- Relación de contenidos con los objetivos del PCE

PROBLEMA 1.-

El programa debe señalar en las primeras pantallas el, ó, los objetivos que pretende alcanzar mediante el uso del recurso. El contenido debe tener relación en todo momento con dicho objetivo, y debe estar justificado en todo momento; una pantalla con contenido que no se relacione con los objetivos, se considerará fuera de lugar y por lo tanto se considerará un problema de falta de relación de contenidos. Cualquier contenido que aparezca dentro del programa, podrá parecer desconectado de éste último, y sólo se salvará cuando, dentro del mismo programa, se indique el motivo de aparición y la vinculación con la totalidad del programa (PCE).

- Uso y aplicación del PCE en relación con el programa de Educación Primaria

PROBLEMA 1.-

La mayor parte de este aspecto fué tratado en el apartado de contenido, por lo que aquí sólo se señalará la flexibilidad del programa para ser abordado desde diferentes perspectivas de la planeación didáctica. Un programa puede permitir su uso independientemente de la teoría de aprendizaje que se maneje, pero

otros sólo permitirán una aplicación basada en principios rigurosos de alguna teoría de aprendizaje (o propuesta didáctica). Esto no se considerará como problema, pero deberá ser señalada la posibilidad de flexibilidad del programa. Aunque ésta guía presenta suficientes elementos basados en la pedagogía operatoria, este apartado no es una contradicción respecto del marco de referencia, pues un programa elaborado bajo una perspectiva conductista puede, si así se requiere, ser utilizado y manejado desde otra perspectiva didáctica.

Evaluación

En este caso se utilizará el concepto evaluación para designar únicamente aspectos de retroalimentación, así como para indicar si el programa ofrece información al respecto de los aprendizajes mínimos que se pretende alcanzar con el programa. Esto va a depender de los objetivos planteados por cada PCE, es decir, cada objetivo debe especificar cuales serán los aprendizajes mínimos que se espera del alumno después de haber trabajado con el programa. De esto se deriva que el programa debe permitir esta evaluación y ofrecerla al término de los ejercicios. Como la evaluación es un proceso más complejo que la simple cuantificación, el criterio para la acreditación y certificación del alumno no podrá ser únicamente los puntajes que ofrezca el programa.

PROBLEMA 1.- Los ejercicios del programa permiten la retroalimentación de los contenidos con los cuales ha tenido contacto el alumno.

PROBLEMA 2.- Los ejercicios del programa permiten la aplicación de los aprendizajes a situaciones diferentes de las que se utilizaron en las situaciones didácticas, por ejemplo: existen partes del programa cuyos ambientes son diferentes a aquellos que se utilizaron para el proceso enseñanza aprendizaje, y cuyas características son permitir al niño la generalización de conceptos adquiridos. Un programa que contemple este aspecto didáctico, estará en situación ventajosa con respecto a otro que sólo pretenda evaluar a partir de situaciones semejantes a las que se utilizaron en el proceso de aprendizaje.

PROBLEMA 3.- El programa ofrece información con respecto al avance del alumno. Si es así, el programa debe especificar al niño que esa parte corresponde a evaluación y que su actuación será decisiva para la asignación de notas, de no ser así, el

resultado arrojado por el PCE no puede ser objetivo, y por tanto no deberá ser usado para la asignación de notas. Si un programa cuenta con ejercicios que ofrecen una calificación, se deberá señalar si tiene o no las características descritas anteriormente.

- Modelo pedagógico: el
propicia la integración y una
visión
totalizadora o es atomizista
y fragmentario.

PROBLEMA 1.- Esto se abordó en el apartado destinado a contenidos. Considérense y abórdense desde una perspectiva didáctica. Por ejemplo, señalar cuales fueron las estrategias para abordar los contenidos desde una perspectiva integradora, o cuales fueron los ejercicios concretos en que se observa el carácter fragmentario con que son tratados los contenidos y las actividades de aprendizaje.

ASPECTO PSICOLOGICO

- Lógica del proceso
enseñanza-aprendizaje

PROBLEMA 1.- En este apartado se hace énfasis en la propuesta teórica de aprendizaje. El análisis cualitativo de este problema consiste en definir el tipo de paradigma de aprendizaje que sustenta la propuesta didáctica. Por ejemplo: se analizará si el programa tiene una propuesta basada en el paradigma estímulo-respuesta, o si es una propuesta basada en la percepción (intuitiva), o si se fundamenta en la pedagogía operatoria y la psicología genética.

-El papel del maestro en el
proceso de aprendizaje.

PROBLEMA 1.- Se analiza cual es el papel atribuido al conductor de las sesiones de aprendizaje. Si el programa está diseñado para prescindir del maestro se señalará un papel nulo al maestro o asesor. Por el contrario, si se hace alusión a la participación del docente se deberá

especificar que papel se le atribuye al docente.

- Propicia el trabajo grupal

PROBLEMA 1.- Se analiza cual es el papel atribuido al grupo. Si el programa está diseñado para prescindir de la participación del grupo se señalará un papel nulo al grupo. Por el contrario, si se hace alusión a la participación colectiva, sea de investigación o cualquier otra, se deberá especificar que tipo de trabajo colectivo se señala en el PCE.

- Propicia el trabajo de investigación

PROBLEMA 1.- Este rubro está íntimamente relacionado con el de lógica del proceso enseñanza-aprendizaje, pues dependiendo del tipo de teoría de aprendizaje que se sustente será el tipo de importancia que se le otorgue a la investigación. La investigación puede ser entendida como el proceso a través del cual el alumno recurre a referencias bibliográficas para responder o realizar algún ejercicio dentro del PCE, también se considerará fuente de la investigación a los datos de campo obtenidos en su comunidad, la familia o la escuela.

PROBLEMA 2.- Pero además se deberá señalar si esa investigación es individual o colectiva.

- Están considerados los intereses del niño

PROBLEMA 1.- En este caso estamos hablando de varios aspectos difíciles de diferenciar. Por un lado se analizará el grado de motivación utilizado para interesar al alumno en los contenidos y actividades del PCE. Se detectará en un primer momento cuales son las estrategias del programa para atraer la atención y el interés del alumno.

PROBLEMA 2.- Por otro lado, se tratará de analizar, de ser posible, si el programa utilizó para su elaboración aquellos contenidos, o problemas, o situaciones, basados en el juego y los intereses de los niños. Definir este problema es sumamente difícil, de no ser porque el

programa lo indique, sólo nos formaremos algunas hipótesis al respecto.

PROBLEMA 3.- Finalmente se deberá detectar si el problema hace alusión a actividades elegidas por ellos, por ejemplo: un programa puede haber sido diseñado pensando en una amplia gama de posibilidades en cuanto a ejemplos, ejercicios o experimentos, justamente para dar al niño la posibilidad de elegir de entre todas esas opciones, la que más le interese o por aquella por la cual sienta mayor curiosidad. Esto garantiza, en alguna medida, que el niño vaya desarrollando los conceptos necesarios a partir de un ritmo más flexible. Si las posibilidades que brinda el programa son mínimas, esto será señalado también como un problema. Se deberá ser cuidadoso porque algunos programas pudieran haber sido diseñados no para interactuar tanto con el alumno, sino como simples simulaciones o ejercicios, por lo que, aún a pesar de no contemplar la posibilidad de elección de los alumnos, éste tipo de programas no presentan este problema.

— Qué lugar ocupa el juego
dentro de la estructura global
del
PCE

PROBLEMA 1.- Es importante señalar el papel que se le atribuye al juego dentro de los PCEs. El juego se constituye en un recurso valioso de los educadores para desarrollar algunas habilidades y conceptos en el niño. Por ejemplo, Vygotsky señaló, basado en los estudios de Piaget, la importancia del juego reglado en la conformación del espíritu de cooperación y socialización en el niño. Se señalará que tipo de juego es utilizado por el programa y, si además es reconocido como juego por los niños.

PROBLEMA 2.- Se señalará además si él o los juegos utilizados tienen relación con los objetivos del programa o si su incorporación dentro del PCE carece de justificación, o su importancia es mínima para el desarrollo de los conceptos o habilidades deseadas.

**FORMATO PARA EL ANALISIS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
COMPUTACIONALES (MUESTRA)**

ASPECTO: CONTENIDO

CLARIDAD DE CONCEPTOS

SI

NO

TIPO DE PROBLEMA: Refiérase a la guía de análisis

AFECTACION: Marque con una cruz

 El problema afecta al PCE de tal forma que es inusable

 A pesar del problema, el PCE puede ser utilizado

 El problema es tan mínimo que no afecta al PCE

SECUENCIA LOGICA

SI

NO

TIPO DE PROBLEMA: Refiérase a la guía de análisis

AFECTACION: Marque con una cruz

 El problema afecta al PCE de tal forma que es inusable

 A pesar del problema, el PCE puede ser utilizado

 El problema es tan mínimo que no afecta al PCE

S E P

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA

DIRECCION TECNICA

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION ACADEMICA

PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION COMO
APOYO A LA EDUCACION PRIMARIA"

VALORACION DEL SOFTWARE EDUCATIVO "SEIDI"

ASPECTOS GENERALES

La característica esencial de los programas SEIDI es que constituyen herramientas para la reafirmación de contenidos. En este sentido el software podría ser interesante, sólo que presenta un buen número de problemas de contenido así como problemas técnicos que dificultan su manejo y ponen en cuestión su uso eficiente durante las sesiones de trabajo con grupos escolares.

En tanto no se ha agotado la búsqueda de ingeniosas estrategias didácticas para conducir al alumno por el camino del aprendizaje de conocimientos significativos a partir del recurso computacional, esto no deja de ser una tarea fundamental para la elaboración de software educativo, bajo esta consideración el programa SEIDI sólo ofrece un recurso para la reafirmación o la evaluación de contenidos quedando minimizada la posibilidad de la enseñanza o el aprendizaje de contenidos nuevos, en este sentido podemos decir que SEIDI no ofrece estrategias para la adquisición de conocimientos nuevos. No obstante, no se puede menospreciar el papel de la reafirmación y la ejercitación dentro del proceso de aprendizaje, en ese sentido el paquete SEIDI, de resolver todos los problemas

técnicos y de contenido que hemos encontrado, podría coadyuvar en el proceso de aprendizaje, pero creemos que una de las necesidades didácticas del programa COEEBA así como la de los profesores, es sin duda la de promover mejores formas de aproximación didáctica al conocimiento, en este contexto se inscriben los concursos de elaboración de guiones educativos computacionales y tal búsqueda ha sido responsabilidad de ILCE y preocupación del equipo técnico del centro COEEBA del Departamento de Capacitación de la Dirección Técnica. Lo que queremos decir es que el software podría ser utilizado con algunos efectos positivos en la reafirmación del aprendizaje escolar de aquellos niños que ya han adquirido los aprendizajes deseados, pero carece de formas ingeniosas para el aprendizaje de los niños que no los han adquirido aún o que han tenido dificultades para adquirirlos, además no permite el desarrollo de las formas particulares como el niño ha ido construyendo su conocimiento es decir, no permite el ejercicio de los algoritmos que construye el propio alumno (ver figuras y fórmulas) ya que el alumno tendrá que seguir al pie de la letra el algoritmo de todas las operaciones que presentan los programas SEIDI, en otras palabra podemos decir que al no permitir trabajar con resultados matemáticos ni con procesos diferentes para resolver las operaciones, SEIDI ofrece sólo una forma de resolver problemas y nada más.

Por otro lado, lo que el alumno puede resolver mediante dicho software puede ser sustituido por otras herramientas más simples, por el software que desarrolla el ILCE, e incluso por papel y lápiz. Esta ha sido una preocupación fundamental al interior del programa COEEBA, procurar que los programas educativos computacionales sean diseñados contemplando todas las posibilidades de un sistema de cómputo, en otras palabras, que la computadora no se convierta en un rotafolio, o pizarrón, o cuaderno. Esto es así porque las características fundamentales de las computadora, las que la hacen un recurso único e insustituible, son precisamente la facilidad para procesar información y manipularla según las necesidades específicas -entre ellas está la simulación de fenómenos físicos y la enseñanza intuitiva o métodos objetivos de enseñanza-, la rapidez con la que puede hacerlo y, sobre todo, la interacción del usuario con el recurso computacional. En este sentido podemos agregar que el paquete SEIDI hace muy lento el trabajo de elaboración de operaciones, lo que sin duda se haría más rápidamente con papel y lápiz. Otro problema general hallado en el paquete SEIDI, es que no presenta la posibilidad de que el usuario interactúe flexiblemente con la computadora, ya que no hay guía de tránsito permanente y de ese modo es difícil trasladarse rápidamente de un lugar a otro dentro de los programas.

Un problema de orden didáctico hallado en los programas SEIDI es que presenta el contenido en forma totalmente fragmentada, el conocimiento aparece aislado y no es posible obtener aprendizajes significativos, que muestren una visión global de la realidad que se estudia, así sea esta una realidad hipotética como lo es el conocimiento matemático. En el demo revisado se puede apreciar más fácilmente esto, ya que los ejemplos utilizados para la elaboración del software nos muestran la falta de congruencia entre la realidad que vive el niño y los objetos o elementos propuestos para ejemplificar los ejercicios.

En cuanto al aspecto técnico también podemos decir que el ILCE se encuentra desarrollando otras formas alternativas para la programación de guiones educativos, lo cual hace más atractiva y fácil de interpretar una pantalla. Esto no lo hallamos en SEIDI, pues sus recursos de programación son muy elementales y poco atractivos visualmente.

PROBLEMAS ESPECIFICOS DE CONTENIDO

OPCION SUMA/EJERCICIOS: No indica cuando el usuario comete errores, por lo que difícilmente un alumno sabrá cual operación fué realizada correctamente u cual no.

OPCION RESTA/EJERCICIOS: Mismo problema que en adición.

OPCION MULTIPLICACION/EJERCICIOS: Cuando uno ha detectado un error el programa no permite moverse hacia atrás, por ejemplo: hacia las decenas (si es que ya se ha avanzado hasta las centenas).

OPCION DIVISION/EJERCICIOS: El programa no permite terminar la resta final para obtener el residuo y comprobar el acierto, es más no permite terminar de poner la cantidad del residuo.

OPCION FIGURAS/EJERCICIOS/MENU 1: No hay antecedente, ni teoría, ni repaso, sería conveniente que hubiera un breve repaso pues de ello depende la ejecución dentro del programa, es cierto que esto lo podría hacer el maestro pero de esta manera el programa-por sus características-ya presenta alguna deficiencia significativa.

OPCION FRACCIONES/SUMA/EJERCICIOS: En la resolución de los ejercicios primero hay que colocar los numeradores, lo cual no es lógico pues primero se deben convertir las fracciones a sus equivalentes y encontrar de esta manera el denominador que las hace comunes.

PROBLEMAS ESPECIFICOS DE ORDEN TECNICO:

OPCION FIGURAS/TEORIA: El fondo azul y las letras rojas crean un efecto de tercera dimensión que lastima y cansa la vista. Cabe aclarar que este problema se repite durante todo el programa en diferentes secciones.

OPCION FRACCIONES/SUMA/EJERCICIOS: Se salió del programa y pidió disco uno en lugar de entrar a la opción elegida.

OPCION SUMA/EJERCICIOS 2: El programa reportó errores: RUN ERROR CB40.

El programa tiene problemas técnicos cuando se pasa de una pantalla a otra, de sección a sección y de menú a menú. La pantalla se oscurece y no hay manera de sacarla de allí, ni mediante la interrupción por Ctrl + C, ni por Esc, ni por Enter. A veces pasa con Enter pero la mayoría de las veces no.

S E P

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA

DIRECCION TECNICA

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION ACADEMICA

PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION COMO

APOYO A LA EDUCACION PRIMARIA"

**ANALISIS Y DICTAMEN SOBRE EL SISTEMA DE VIDEO EDUCATIVO
"SOCRATES"**

ELABORÓ: NICOLAS JUAREZ GARDUÑO

CARACTERIZACION DEL SISTEMA

En el instructivo en español el sistema se caracteriza a si mismo como una computadora que enseña paso a paso y de una manera sencilla el manejo de las computadoras y que a través de ello el niño repasa las actividades escolares. Además, el programa dice ayudar al niño en la educación bilingüe. En la caja empaque del sistema se lee: "Socrates...helps yor child keep on learning" (Socrates le permite a su hijo continuar aprendiendo). En síntesis, Socrates se caracteriza como un sistema con características educativas para niños de 5 años en adelante.

VALORACION Y ANALISIS

Es cierto, Sócrates es un sistema de video electrónico con características educativas. Se pueden mencionar entre ellas las siguiente:

- Permite la ejercitación de las operaciones básicas; adición, sustracción, multiplicación y división.
- Permite el ejercicio de la ortografía (en inglés)
- Permite la discriminación visual a través de juegos y ejercicios como los rompecabezas y el memorama.
- Permite la ejercitación de la memoria y la atención.
- Presenta juegos atractivos a través de los cuales el niño puede desarrollar habilidades de dibujo.
- Presenta juegos atractivos a través de los cuales el niño puede desarrollar habilidades de diseño y arquitectura.

- Permite la creación de pequeñas melodías (en forma muy elemental) así como la discriminación auditiva de otras conocidas (sobre todo para la cultura musical norteamericana).
- Permite la familiarización con los teclados de las máquinas de escribir y las computadoras personales, lo que facilita que el niño vaya adquiriendo habilidad en el manejo de un sistema de cómputo.

No todas las partes de que se componen los programas del sistema son juegos, pues algunos programas son simplemente programas para el repaso de operaciones básicas y contenidos escolares, lo cual es congruente con el nombre del sistema *EDUCACIONAL VIDEO SYSTEM*.

Una característica importante de Sócrates es que en ningún momento utiliza etiquetas o refuerzos negativos hacia los niños que cometen errores dentro de los ejercicios, lo cual es interesante pues se ha visto reacciones de competencia e ira en los usuarios que practican juegos en que se castiga o se refuerza negativamente una respuesta a través de la burla de perros, gansos u otros personajes. En lugar de ello Sócrates utiliza indicaciones verbales que indican al niño que una respuesta no fué correcta. Esto permite al niño simplemente conocer si su respuesta fué acertada o no sin menosprecio o burla por su actuación. A la vez estas indicaciones pueden facilitar la práctica y discriminación del idioma inglés para niños que hablan idioma español. No creemos que el programa esté hecho para enseñar el idioma inglés, pero indudablemente permite el aprendizaje del mismo a través de su sistema de trabajo en el que no sólo se observa la indicación en pantalla sino que además el usuario escucha las indicaciones. En este sentido es posible decir que, si además hubiera cartuchos con programas en idioma español, el sistema Sócrates sería un recurso magnífico para el ejercicio de problemas escolares en nuestro idioma. Las compañías interesadas en exportar este tipo de productos deberían pensar en ofrecer mayores alternativas para usuarios de otros países.

Otra característica importante del juego es su facilidad de operación, ya que ofrece varias posibilidades de interacción con el cerebro del sistema, ellos son: teclado, control del cursos (tipo ratón). Además de estos periféricos integrados al sistema Sócrates, se pueden adquirir otros como el Sócrates Mouse System ó el Sócrates Touch Pad System.

Podemos precisar que el sistema de video Sócrates, por ser un recurso educacional, debería ofrecer al usuario un precio accesible, lo cual facilitarí su adquisición.

Por lo anterior se puede concluir que este sistema de video educacional proporciona la alternativa de lúdicamente ejercitar aquellas acciones que dentro de la escuela en algunas ocasiones son atendidas mínimamente. como lo son

S E P

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA

DIRECCION TECNICA

DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION ACADEMICA

PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION COMO

APOYO A LA EDUCACION PRIMARIA"

VALORACION DEL JUEGO EDUCATIVO "LITTLE TALKING SCHOLAR"

ASPECTOS GENERALES

El programa se caracteriza a sí mismo como una super-computadora para el pequeño estudiante que le permitirá iniciarse en la matemática, deletreo, música, inglés y lógica.

El único paquete de tarjetas analizadas (el cual fué el único entregado con el paquete) constituyen un recurso para el desarrollo de habilidades escolares entre 6 y 10 años aproximadamente. Este juicio se basa en las operaciones lógico-matemáticas que el niño debe ejercitar para responder correctamente los ejercicios. Estas operaciones son: clasificación, seriación, adición, sustracción, discriminación visual, simetría, manejo elemental de adición con monedas, y la identificación temporal a través del uso de las manecillas del reloj. Otras habilidades que puede desarrollar son la identificación de colores, la escritura (que no es deletreo, sino más bien secuenciación de grafías) de algunas palabras (en inglés), construcción espacial de figuras (rompecabezas), relaciones lógicas entre objetos, entre otras.

Los problemas encontrados son básicamente que las instrucciones aparecen en idioma inglés, lo que para un niño que a penas maneja el idioma español pudiera significar un obstáculo en el desarrollo correcto de tales habilidades citadas anteriormente, esto pudiera ser contraargumentado diciendo que, dado que conocemos la capacidad del niño para descubrir rápidamente la lógica de un juego, esto pudiera no tener demasiada importancia, no obstante cada programa educativo computacional debe ser adaptado a las necesidades del niño, de tal manera que constituya una herramienta accesible y de fácil identificación y comprensión, en este sentido es indispensable que las tarjetas sean convertidas al idioma español tal como se hizo con las indicaciones habladas del mismo juego. Si se argumentara que estas instrucciones en inglés permiten al niño iniciarse en el idioma inglés, creemos que esta no es la forma indicada de hacerlo, pues no ha habido alguna introducción, ello debería de hacerse con intencionalidades explícitas y precisas. En este mismo sentido puede considerarse como problema el ejercicio para el desarrollo del "deletreo" (que más bien es secuenciación de grafías), pues las palabras deben ser secuenciadas en idioma inglés. Si al niño se le especificara que puede hacer uso de un diccionario "inglés-español; español-inglés" el ejercicio sería más claro para los niños y facilitaría el trabajo de investigación en los niños, pero sucede que estas instrucciones no aparecen.

Lo anterior nos remite a un problema esencial que es la falta de un instructivo general que de instrucciones de cómo resolver los ejercicios de las tarjetas.

Uno de los ejercicios que difícilmente se pudieron resolver son los que están contenidos en las tarjetas "Guess Wath?", lo cual nos condujo a pensar que dichos ejercicios demandan habilidades más complejas que sobrepasan el rango de edad al que responden las cuarenta tarjetas restantes. Lo anterior está basado en el hecho de que el descubrimiento de la respuesta es conseguida por una necesidad lógica del usuario después de buscar la clave y manipular el tablero y las tarjetas durante algún tiempo. El estar demasiado tiempo en un ejercicio con la intencionalidad de encontrar una lógica no es una característica de niños de 6 o 7 años, sino de niños que ya no necesitan manipular objetos concretos, sino que pueden construir el conocimiento a partir solamente de hipótesis.

De corregirse tales problemas el juego puede ser usado con buenos resultados en la ejercitación de las habilidades mencionadas al principio, sólo que debe ampliarse el número de ejemplos sobre cada ejercicio.

De no corregirse el problema del inglés, la caja del juego debe especificar que el juego sólo puede facilitarse si hay un adulto que le especifique o traduzca ciertas instrucciones a los niños, de lo contrario se desperdiciarían aquellas tarjetas que el niño no pueda comprender por la falta de traducción, pues no sólo hay que adivinar o descubrir la respuesta correcta, sino que debe aprenderse y descubrirse la lógica con la que funciona el tablero, que no es precisamente la de una computadora, pues éste juego se caracteriza por el uso de los colores como símbolos intermediarios de comunicación.

Algunos ejercicios funcionan como programas Tandem, es decir, solamente aceptan las respuestas en determinado orden, como las figuras de animales con partes del cuerpo incompletas, o la suma y resta. Si el sistema tuviera más flexibilidad el niño podría dar respuestas válidas a pesar de presentar los elementos en distinto orden. Si esto no se corrige el niño sólo ejercita el aprendizaje pero además con una condición, es decir, el niño aprende además que hay secuencias aunque estas carezcan de justificación, es decir, es un aprendizaje secundario o colateral sin sentido, sin justificación, casi gratuito. En el caso de las operaciones (sustracción y adición) esto puede retrasar el tiempo invertido en el ejercicio y hacerlo fastidioso.

Algunos ejercicios necesitan, para su valoración, de un pilotaje con niños mexicanos. La valoración anterior es una valoración teórica, pero se requiere pasar por jueces que identifiquen la validez de los aprendizajes que se pretende lograr, así como la confiabilidad de los resultados reportados, dichos jueces son precisamente los propios niños. El juego es ingenioso porque ofrece al pequeño la posibilidad de aprender de forma entretenida pero debe ser puesto a prueba dentro de nuestra realidad educativa para ser considerado total y estrictamente pedagógico, de no ser así sólo se considerará simplemente como un juego con cierta orientación en el sentido educativo.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA
DIRECCION TECNICA
DEPARTAMENTO DE CAPACITACION Y SUPERACION ACADEMICA
PROYECTO 05.4 "EMPLEO DE PROGRAMAS DE MICROCOMPUTACION COMO
APOYO A LA EDUCACION PRIMARIA"

**LINEAMIENTOS QUE NORMAN LA ACTIVIDAD DE LAS ESCUELAS
INCORPORADAS AL PROGRAMA COEEBA**

ELABORÓ: PSIC. NICOLAS JUAREZ GARDUÑO

INDICE

I	DEL EQUIPO COMPUTACIONAL
III	DEL USO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES
IV	DE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR DE ESCUELA
V	DE LAS FUNCIONES DEL RESPONSABLE DE ESCUELA
VI	DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL MAESTRO DE GRUPO
VII	DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS ALUMNOS
VIII	DE LAS FUNCIONES DEL RESPONSABLE DEL PROYECTO COEEBA EN CADA DIRECCION

II

DEL AULA DIDACTICA

- 1.- El espacio destinado para el uso del equipo computacional debe apearse estrictamente a los lineamientos que se precisan en el manual para la instalación eléctrica que se entrega a cada escuela cuando se incorpora al programa COEEBA.
- 2.- El aula didáctica COEEBA no puede ser usada para fines distintos al uso del equipo computacional, por lo que no deberá fungir como biblioteca, sala de usos múltiples, sala de eventos sociales, sala de juntas, u otro que no tenga que ver con el programa COEEBA.
- 3.- El aula didáctica deberá ser compartida por ambos turnos, no importa que escuela haya hecho los trámites de incorporación al programa COEEBA.
- 4.- La responsabilidad del aula deberá ser compartida por ambos turnos y cualquier dificultad deberá ser asumida en forma mancomunada.
- 5.- El aula didáctica requiere de acciones de mantenimiento constante por lo que es responsabilidad de cada turno conservarla limpia y en condiciones óptimas para el empleo del recurso.
- 6.- Durante los períodos vacacionales el aula didáctica deberá permanecer cerrada bajo la supervisión de las autoridades educativas con el propósito de brindar la mayor seguridad al equipo computacional.

II

DEL USO DEL EQUIPO COMPUTACIONAL

- 1.- El equipo computacional deberá permanecer en su mueble de seguridad y se procurará, dentro de lo posible, no ser movido del sitio que se le haya asignado, el cual deberá cumplir con los requerimientos del manual para la instalación eléctrica. Por ejemplo, que esté orientado en sentido contrario a la luz del día y que además sea observado correctamente por la mayoría de los alumnos, que se encuentren próximos los contactos de corriente, etc.
- 2.- Podrán hacer uso del equipo, sin excepción, todos los maestros que se encuentren trabajando frente a grupo.
- 3.- El uso del equipo computacional tendrá siempre como objetivo un uso educativo, por lo que queda restringido para uso particular de docentes o directivos, uso administrativo, u otro que no sea auxiliar el trabajo pedagógico que se realiza directamente con los grupos escolares.
- 4.- La adquisición de equipo adicional, accesorios, o periféricos, será responsabilidad e iniciativa de cada escuela. Como ello implica, en muchas ocasiones, esfuerzo adicional para adquirir nuevos recursos, ese equipo podrá ser usado por ambos turnos si es que han trabajado conjuntamente en el logro de las adquisiciones, no obstante, todo equipo adquirido, lo use o no, deberá ser inventariado por cada escuela.
- 5.- El equipo no podrá ser removido del aula didáctica.

III

DEL USO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPUTACIONALES

- 1.- Los programas educativos computacionales (PCE) son recursos para el aprendizaje, por lo que se considerarán con la misma importancia con que son usados los libros de texto, por lo que cada aula didáctica deberá llevar un control (lista) de todos los programas con que cuenta la escuela. Esta lista constituirá un Índice temático semejante al que tiene una biblioteca escolar, para que el maestro pueda fácilmente recurrir a los programas educativos de la forma más práctica y funcional que sea posible.
- 2.- Se podrá hacer copia de respaldo de los discos que contienen los programas educativos computacionales, solamente con la finalidad de conservar el disco original y evitar que sea dañado por el uso frecuente, pero de ninguna manera queda autorizada la copia con finalidades comerciales o para uso personal.
- 3.- Cualquier juego computacional, educativo o no, o cualquier programa de aplicación, que no hayan sido elaborados por el ILCE o algún centro COEEBA, podrán ser usados, siempre y cuando se justifique su utilidad dentro del marco de alguna finalidad didáctica.
- 4.- Los programas educativos computacionales, los originales y los de respaldo, deberán contar con un mueble que los resguarde, el cual debe permanecer en un lugar de temperatura media.
- 5.- Los maestros de ambos turnos tendrán acceso a los mismos programas educativos computacionales y se deberá contar con una forma orgánica de comunicación para informarse mutuamente sobre cualquier anomalía o novedad respecto de discos y programas.
- 6.- La adquisición de discos compete a las escuelas participantes y sólo recibirán, del responsable del programa COEEBA en cada dirección, aquellos discos que contengan programas educativos computacionales (PCEs)

IV

DE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR DE ESCUELA

- 1.- Para incorporarse al programa COEEBA es indispensable que la solicitud sea signada por el director de la escuela interesada.
- 2.- En todo momento le compete al director de escuela, hacer cualquier solicitud relacionada con el programa COEEBA.
- 3.- Será responsabilidad del director, supervisar la operación del programa en su centro de trabajo. Para ello se auxiliará de aquel profesor que haya sido elegido como responsable del aula didáctica COEEBA.
- 4.- Será responsabilidad del director de escuela supervisar que el equipo no esté inactivo y que se encuentre operando bajo los lineamientos del presente documento.

V

DE LAS FUNCIONES DEL RESPONSABLE DE ESCUELA

- 1.- El responsable de escuela del programa COEEBA debe ser electo en junta general de Consejo Técnico.
- 2.- Los criterios para la elección de este responsable deberán ser considerados en los mismos términos en que son elegidos los responsables de cualquier otra comisión, es decir, en función de su carga de trabajo y de las condiciones administrativas, en este sentido, puede o no tener responsabilidad frente a grupo, lo cual depende, como se mencionó anteriormente, de las condiciones de la propia escuela y sin afectar las funciones prioritarias de atención a grupos.

- 3.- A la vez debe haber sido capacitado dentro de los cursos de capacitación oficiales del programa COEEBA-SEP.
- 4.- El responsable de escuela debe organizar, en forma individual o con la participación de toda la planta docente, un mecanismo a través del cual todos los grupos tengan acceso al aula didáctica. Debe colocar en lugar visible los horarios para el uso del equipo computacional.
- 5.- Debe procurar resolver, en la medida de lo posible, los problemas con que se enfrenten los maestros en el uso de programas educativos y equipo físico. En todo momento es únicamente auxiliar del profesor que se encuentre frente al equipo, pero de ninguna manera es conductor directo de las actividades frente a los grupos.
- 6.- Es responsabilidad del responsable de escuela, generar espacios de autocapacitación para los compañeros de su planta docente que no hayan recibido tal beneficio. Estas actividades de autocapacitación pueden darse dentro de los horarios alternos (3/4 de tiempo) o dentro del marco de los consejos técnicos según lo acuerde cada escuela en asambleas generales, procurando en todo caso no afectar el trabajo que desarrollan los grupos en horario ordinario.
- 7.- El responsable de escuela debe contribuir al cuidado del equipo a través de acciones de mantenimiento preventivo como limpieza y revisión de cableado, así como detectar en que momento debe ser reportado el equipo para mantenimiento correctivo. Para ello debe haber leído cuidadosamente los manuales para la instalación eléctrica y los manuales del usuario de la computadora. Ambos manuales deben ser entregados por los responsables del proyecto de su dirección respectiva.
- 8.- A su vez, el responsable de escuela deberá buscar mecanismos para que todos los profesores de su escuela conozcan y tengan presentes las indicaciones generales para el uso y mantenimiento del equipo computacional.
- 9.- Es responsabilidad del responsable de escuela, supervisar la seguridad del acceso al aula durante el horario que tenga encomendado, para lo cual deberá formular normas que regulen el acceso durante las actividades escolares.
- 10.- Es tarea del responsable de escuela coordinarse con el coordinador del proyecto en su dirección en todo momento que sea necesario, así como para solicitar algún tipo de apoyo.

VI

DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL MAESTRO DE GRUPO

- 1.- Cada maestro es responsable del desarrollo programático con el que trabaje, por lo que sólo él conoce las particularidades del desarrollo cognoscitivo de sus alumnos. En este sentido el maestro de grupo es el único capaz de incorporar recursos de aprendizaje que tengan alguna justificación didáctica.
- 2.- Por lo anterior, es su responsabilidad conocer previamente los programas educativos computacionales con que trabajará con su grupo, para lo que deberá auxiliarse del profesor responsable de escuela, de quién obtendrá asesoría técnica al respecto de como operar el equipo y como sortear las dificultades que se presenten en el uso del software educativo (programas).
- 3.- Es responsabilidad del maestro de grupo capacitarse en forma individual dentro del marco de los cursos de capacitación que ofrecen los centros COEEBA, lo que lo llevará a mejorar su capacidad operativa del equipo computacional y consecuentemente a hacer un mejor uso de él dentro de su planificación didáctica.
- 4.- Los maestros de grupo que tienen tres cuartos de tiempo o tiempo completo mixto, podrán hacer uso del equipo con fines de recuperación de niños con atraso escolar, o incluso para la investigación educativa con niños de su mismo centro de trabajo, toda vez que dicho proyecto sea justificado con algún programa de trabajo, el cual debe conservar a la mano para cualquier momento en que se le solicite.

- 5.- Es responsabilidad del maestro de grupo procurar formar hábitos de protección del equipo en su grupo de trabajo, lo cual implica mantener limpia el aula didáctica, así como operar el equipo en forma adecuada.
- 6.- El maestro de grupo es el único responsable del aula en el momento en que se encuentre trabajando con el equipo computacional.
- 7.- Es responsabilidad del maestro de grupo socializar todos aquellos conocimientos relativos al buen uso del equipo y programas. Esta actitud de cooperación puede convertirse en actitudes de sensibilización hacia los maestros que aún no han hallado formas de incorporar el recurso en su planificación y actividades didácticas, lo cual puede hacerlo dentro de las actividades de los consejos técnicos.

VII

DEL USO DEL EQUIPO POR PARTE DE ALUMNOS

- 1.- Son responsabilidad de los alumnos mantener en buen estado y funcionamiento el equipo computacional y el aula didáctica.
- 2.- Los alumnos deberán hacer uso del equipo durante el espacio de tiempo que le sea asignado, para lo cual tendrán la guía y apoyo de su profesor de grupo.
- 3.- Los alumnos, que, a juicio de su profesor de grupo, puedan hacer uso del equipo en horarios alternos, podrán hacer uso del equipo siempre y cuando se halle con él el responsable de escuela o algún profesor que tenga a su cargo algún proyecto particular. (ver funciones del profesor de grupo).

VIII

DEL RESPONSABLE DEL PROGRAMA COEEBA EN CADA DIRECCION

- 1.- Es tarea del responsable del programa COEEBA en cada dirección, supervisar que las escuelas se encuentren efectivamente haciendo un uso didáctico del recurso computacional. Para ello se coordinará con el responsable de escuela.
- 2.- En caso de que no se justifique el empleo del equipo en alguna escuela incorporada al programa COEEBA, lo cual supervisará el coordinador del proyecto de cada dirección, se considerará el retiro del equipo que haya sido entregado por la oficina de proyectos académicos de su respectiva dirección.
- 3.- Es responsabilidad del coordinador, entregar los manuales para la instalación eléctrica así como el manual del usuario de la computadora que se entregue a cada escuela incorporada.
- 4.- Es responsabilidad del coordinador, hacer entrega de los programas educativos computacionales (PCE) a cada escuela incorporada.
- 5.- Es responsabilidad del coordinador encauzar los trámites para el mantenimiento correctivo de los equipos en cada escuela
- 6.- Es responsabilidad del coordinador, hacer llegar a los responsables de escuela, cualquier cambio en los lineamientos de operación del programa COEEBA.

CAPITULO V
PARTE II

PRODUCTOS DESARROLLADOS EN:

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D.F. CENTRO
AREA DE PSICOPEDAGOGIA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 094
ESQUEMA DE TRABAJO: PROYECTO CURRICULAR; MAESTRIA

ANTECEDENTES: A partir de las nuevas políticas y acciones en materia de reestructuración de las instituciones formadoras de docentes se ha visto la necesidad de cambios a nivel orgánico, organizativo y de orden curricular. Ante este tipo de presiones y ante las nuevas necesidades de formación del maestro en servicio, al interior de la UPN se ha visto la necesidad de generar nuevos planes de estudio que justifiquen su existencia como institución de educación superior y en particular como una institución ligada a los intereses del magisterio nacional. Esto ha llevado, en el caso muy particular de la UNIDAD 094 D.F. Centro, a generar un proyecto de investigación tendiente a generar un plan de estudios de maestría en educación. En el caso particular de las unidades UPN es posible decir que la posibilidad de crear un plan de estudios nuevo en el nivel de posgrado, se debe fundamentalmente a dos causas: primero que existe la oportunidad política; y, segundo, que existe un problema social definido en este caso la necesidad de los maestros en servicio, con grado de licenciatura, de obtener elementos que les permitan ejercer de mejor manera su práctica social-docente y de investigación.

PROYECTO GENERAL

OBJETIVO GENERAL: Que través de un proceso de investigación sobre el campo profesional, las necesidades de capacitación de los maestros en servicio y las disciplinas implicadas en el diseño curricular, el equipo conformado para el diseño de la maestría en educación elabore un documento que recoja: la elección de un objeto de estudio, la fundamentación de un plan de estudios sus objetivos generales un mapa curricular y elementos para la implementación y evaluación del plan.

ACTIVIDADES

1.- Listado de aspectos a desarrollar: de acuerdo a un marco teórico.

2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACION: (con carácter interdiscipli-nario)

3.- CALENDARIZACION DE LOS EVENTOS; ETAPAS, TIEMPOS.

-PRESENTACION DEL DOCUMENTO DE FUNDAMENTACION: Marco legal, Marco Teórico disciplinario y Marco pedagógico

-INFORMES SOBRE EL AVANCE EN LOS DIFERENTES EQUIPOS DE LA INVESTIGACION

-REDACCION DE UN DOCUMENTO PREVIO PARA PRESENTACION A ALGUN ESPECIALISTA

-PRESENTACION DEL DOCUMENTO FINAL

EN CADA UNA DE LAS ETAPAS SE TOMARA EN CUENTA EL CARACTER PARTICIPATIVO DEL TRABAJO CURRICULAR (PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR).

ELABORACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

I	Delimitación del problema:
II	Marco Teórico
III	Hipótesis u Objetivos
IV	Procedimientos
V	Cronograma de trabajo
VI	Resultados

I-Delimitación del problema:

En el caso particular de las unidades UPN es posible decir que la posibilidad de crear un plan de estudios nuevo en el nivel de posgrado, se debe fundamentalmente a dos causas: primero que existe la oportunidad política; y, segundo, que existe un problema social definido en este caso la necesidad de los maestros en servicio, con grado de licenciatura, de obtener elementos que les permitan ejercer de mejor manera su práctica social-docente y de investigación.

En cuanto al primer aspecto podemos decir que es política de la actual administración en la UPN impulsar el trabajo académico realizado en las Unidades UPN, además de que se pretende justificar su existencia a partir del crecimiento en cuanto a servicios profesionales y vida académica se refiere; esto está muy relacionado con el segundo aspecto que toca a las necesidades de los maestros en servicio, los cuales demandarán en un futuro mediato el beneficio de un sistema de formación en prácticas profesionales que les permitan generar proyectos de investigación, asesoría y docencia de mayor calidad. Estos beneficios académicos tienen relación con otros de orden económico y escalafonario ya que el gobierno mexicano se ha comprometido, a través de la Carrera Magisterial, a considerar la preparación y experiencia de los maestros en un sistema que garantice mejoras económicas.

Lo anterior nos lleva a considerar el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes en servicio, así como las necesidades institucionales, y las posibilidades que, dentro del contexto del posgrado en nuestro país, se ofrecen a los egresados de licenciaturas que desean continuar su preparación y formación profesional.

MARCO TEORICO

Pensamos que es posible trabajar el currículo¹ como un problema de investigación, concebido como parte de la didáctica y como un problema fundamental dentro de la investigación educativa en nuestro país. "Relacionamos el currículo con la escuela, que es la institución por excelencia del sistema educativo formal, usado este término, para las experiencias educativas que tienen lugar en la escuela." (Pansa, 1989, p.12)

¹ "Currículo es un término polisemántico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica." Tomado de: Pansa, M. "Notas sobre currículo y plan de estudios" En: Pedagogía y Currículo, Ed Gernika, México, 1989, p. 12

"El diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios, representa una concreción de la relación educación-sociedad. La escuela centrada en sí misma, aislada y academicista no es la respuesta para esta relación dinámica y cambiante, de ahí que sea necesario considerar al plan de estudios en todas sus etapas como un proceso, y por lo tanto, sujeto a una transformación permanente." "La complejidad del plan de estudios, con su red de relaciones internas (escolares) y externas (con la sociedad) hace evidente la necesidad de hacer de éste un objeto de investigación permanente".²

"La complejidad del plan de estudios, con su red de relaciones internas (escolares) y externas (con la sociedad) hace evidente la necesidad de hacer de éste un objeto de investigación permanente". p11

"Relacionamos el currículo con la escuela, que es la institución por excelencia del sistema educativo formal, usando este término, para las experiencias educativas que tienen lugar en la escuela." (Pansza, 1989, p.12)

"Para nosotros, el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje...el currículo está inserto en un sistema escolar, que es estructurado, intencional, y persigue siempre una finalidad, ésta bien puede propugnar el cambio social pero también tender a conservar el status quo. No es sólo un asunto académico, es esencialmente político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas."(Ibid p.17).

"El trabajo sobre currículo representa una acción social importante, pues implica la organización para la transmisión de los conocimientos y la producción de nuevos a partir del trabajo educativo. La complejidad del mismo implica abordarlo desde la óptica interdisciplinaria. Para nosotros el currículo no constituye un campo disciplinario autónomo, lo situamos dentro de los objetos de conocimiento de la didáctica...En el currículo es importante la consideración de lo manifiesto, lo real, y lo oculto para poder apreciarlo en toda su magnitud. Debe ser vívido como un proceso y por lo tanto en un movimiento dialéctico permanente. Al interior del mismo se dan conflictos y contradicciones."³⁴

"...el primer trabajo que hay que hacer como en cualquier otra investigación, será delimitar y definir el problema, para así poder buscar los procedimientos científicos, que permitan por aproximaciones sucesivas, llegar a proponer varias alternativas de solución".Ibid 17

"La elaboración de un proyecto de trabajo, es una de las primeras tareas curriculares. Este debe cubrir las características propias del diseño o de investigación social. Delimitar su problema, señalar su marco teórico, plantear hipótesis u objetivos, fijarse etapas, procedimientos tiempos y resultados. Esta etapa de elaboración del proyecto, puede parecer tediosa pero a la larga, ahorra mucho tiempo, ya que orienta la acción y da margen a concretar las discusiones entre el grupo de trabajo" Ibidem

"Hay cuando menos cuatro núcleos disciplinarios, cuya intervención es indispensable en relación a un plan de estudios: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía..."además...hay la concurrencia de las disciplinas propias del currículum que se diseña y de las cuales se obtienen los contenidos específicos" ibid p. 18

"De la epistemología, o teoría de la construcción del conocimiento científico, se toman elementos muy importantes para la ordenación y secuenciación de los conocimientos en

función a criterios validos" 18 "De las reflexiones epistemológicas, se derivan importantes criterios para la implementación del currículo, como son el concepto de ciencia, de conocimiento, las disciplinas sus límites y sus relaciones internas, el papel de la práctica, la relación teoría y práctica, el problema de la investigación y sus métodos y criterios para la metodología didáctica" 20

- "LA SOCIOLOGIA, el otro núcleo disciplinario, que hemos considerado fundamental en el trabajo curricular, tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones. Siendo el currículo una concreción de la relación educación sociedad, tomará de esta disciplina criterios que le permitan clarificar las relaciones intangibles del conocimiento y la ideología.

- "LA PSICOLOGIA. De esta disciplina, cuyo objeto de estudio es la conducta humana, se extraen importantes datos para la construcción del sujeto...La psicología explica desde la perspectiva del sujeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí.

- "LA PEDAGOGIA, estudia la educación en general, esta no puede limitarse a los estrechos perímetros de la escuela; es una función social global por ser fin y medio para la transformación social." p 23

Será especialmente importante hacer énfasis en el carácter participativo del trabajo curricular."...no toda la institución puede participar en la reelaboración o evaluación del plan de estudios, pero es responsabilidad del equipo de trabajo organizar una serie de eventos que permitan una participación organizada.. Estos eventos, no sólo deben pensarse, como cuestionarios o encuestas que se apliquen a los miembros de la comunidad. Talleres, seminarios, ciclos de conferencias, pueden ser de un gran valor para lograr una participación representativa." 24

"Los planes de estudio y programas de una institución están influidos por las diferentes concepciones que sobre aprendizaje, enseñanza y finalidad educativa se dan al interior, así como por las políticas estatales de educación y las tendencias tanto disciplinarias como del mercado de trabajo."... "Hay por lo menos tres determinaciones importantes que hay que tomar en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de los planes y programas de estudios:...marco legal,...marco teórico disciplinario,...y marco pedagógico..." p 26 La explicitación de estos tres marcos constituye la fundamentación del plan de estudios.

Entendemos al plan de estudios como: "documento político y científico pedagógico contentivo de un proyecto educativo, revelador de un estilo pedagógico, aunque éste no se encuentre formal y claramente expresado. Cumple función de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, de reglamentar la obtención de títulos, de orientar la elaboración y aplicación de programas instruccionales más específicos." 26

- "Las fuentes del plan de estudio son:

PRIMARIAS

NECESIDADES SOCIALES:
"generan las demandas de profesionistas, para resolver problemas concretos en la práctica social". 26

DISCIPLINAS IMPLICADAS:
"que dan cuenta de los conocimientos y métodos de trabajo" 27

LOS ALUMNOS: "como seres humanos en situación, o sea como una síntesis de naturaleza y sociedad, que permanecen a una determinada cultura y clase social".²⁷

SECUNDARIAS

Otros Currículos similares

Datos que redondean la visión de conjunto

"La metodología, está referida a la necesidad de trabajar el currículo como un problema de investigación. Es decir, trabajar científicamente, ejerciendo una vigilancia epistemológica, en los términos que señala Bachelard, "un hecho mal interpretado es un obstáculo". El cuidado metodológico, nos ayuda a alejarnos de la opinión y aprender a plantear problemas, que deben llevarnos a nuevos problemas. "El hombre animado por el espíritu científico desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor" p 27

"La posibilidad de la evaluación permanente del plan de estudios, se da a través de la modificación de los programas, que actualiza contenidos pero que respeta el modelo básico del plan de estudios" p 30 Esto no quiere decir que no sea posible un cambio más profundo, incluso de objetivos y metas curriculares, considerando las nuevas relaciones escuela-sociedad y los avances teórico-disciplinarios, pero esto sólo es posible cuando existen dos cosas: primero, si esta necesidad es sentida por toda la comunidad escolar; y, segundo, cuando existe una infraestructura mínima que garantice un proceso de esta naturaleza.

"Podemos hablar de planes de estudios organizados por materias aisladas, por áreas de conocimiento, por módulo o bien de tronco común³ y diversas opciones terminales. Estos modelos representan una síntesis epistemológica, ya que implican la concepción de ciencia, conocimiento, práctica. El modelo de plan de estudios refuerza a la implementación didáctica, si este es atomista y fragmentario, la actividad pedagógica puede hacer bien poco para lograr la integración global del plan" p 31

HIPOTESIS U OBJETIVOS

Diseñar un Plan de Estudios de maestría a partir de un trabajo interdisciplinario de investigación sobre los problemas sociales que se pretende atender con esta opción en materia de educación superior para maestros del sistema de educación básica.

3 - "...el reconocimiento de la parcialización del conocimiento, en ámbitos cerrados y sin relación entre sí, llevó a la búsqueda de modelos con troncos comunes, que pretenden romper con las seudo especializaciones disciplinarias para propiciar que se den eventos interdisciplinarios..." p 31

Diseñar un plan de estudios novedoso que ubique posibilidades prácticas de desarrollo profesional para el egresado de la maestría.

PROCEDIMIENTOS

En tanto los integrantes del equipo de diseño se encuentran en etapa de formación en materia de diseño curricular y elaboración de programas, un aspecto recurrente dentro de las tareas de investigación, será el fortalecimiento teórico de ésta práctica específica. No se pretende un procedimiento único ni lineal, pero la intención central estará en los intentos de continuar con una vigilancia sistemática y científica de las fases necesarias para cumplir el objetivo de conformar un plan de estudios de maestría.

-ESTRATEGIA DE ABORDAJE-

Consideraremos las fuentes más importantes del plan de estudios, abordando en primera instancia las fuentes primarias, ya que de ellas obtendremos los elementos centrales que constituirán la fundamentación del plan de estudios. Esto no quiere decir que no pueda ser posible el estudio de fuentes secundarias como los son otros currículos que ofrecen opción similares.

"PROPUESTA CURRICULAR"

I) LINEAS GENERALES DE TRABAJO.

Se hará énfasis en el carácter participativo del trabajo curricular, procurando impulsar actividades que lo posibiliten.

Se procurará el trabajo de equipo interdisciplinario en todo momento, procurando una revisión y discusión amplia, tratando de abarcar la mayor parte de perspectivas posibles alrededor del objeto de estudio.

Los equipos encargados de desarrollar tareas específicas expondrán los resultados de sus investigaciones en sesiones plenarias cada ocho o quince días.

II) AREAS DE INVESTIGACION

A) NECESIDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

1.-Análisis de la problemática socioeconómica.

2.-Análisis de la problemática educativa en general y de la educación básica en particular.

3.-Estudio del campo profesional: Análisis de Mercado o demanda potencial. "es importante contar con estudios de mercado que justifique su creación, ya que muchas veces estos responden simplemente a presiones en los grupos de poder, y sus egresados no cuentan con una incorporación real en el mercado de trabajo, lo que recrudece el problema del desempleo de graduados" 4

De la consideración de estos datos, primordialmente, se pretende delimitar el objeto de estudio de la maestría

B) MARCO LEGAL Y CONTEXTUALIZACION

- GENESIS Y CONFORMACION DEL POSGRADO EN MEXICO (1965-1989)
- DEFINICION DEL POSGRADO Y MAESTRIA
- EL POSGRADO EN LA UPN, DEFINICION, OBJETIVOS Y LINEAMIENTOS
- ESTADO ACTUAL DEL POSGRADO
- POSGRADO Y MAESTRIAS EN HUMANIDADES Y EDUCACION Y SU VINCULO CON EL SISTEMA PRODUCTIVO.
- NORMATIVIDAD E INFRAESTRUCTURA EN LA UPN.
- LA UPN EN EL CONTEXTO DE LA POLITICA EDUCATIVA
- PROYECTO ACADEMICO
- DECRETO QUE CREA LA UPN
- PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA
- ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA
- RECURSOS MATERIALES, FINANCIEROS Y HUMANOS EN LA UNIDAD 094

C) ALUMNOS Y DOCENTES

Como seres humanos en situación, se pretende obtener información acerca de las necesidades de formación académica. Esta información puede servir tanto para la definición del objeto de estudio de la maestría como para definir criterios de diseño de los programas del plan de estudios. Los docentes pueden participar en lo que a la experiencia en la situación concreta de docencia se refiere, y compartir con el equipo de diseño sus puntos de vista para la conformación de una perspectiva didáctica del plan de estudios.

El estudio de estas fuentes es de suma importancia y será posible a través de eventos que permitan, por un lado la participación de la comunidad, y por otro la recolección de información específica. Cursos, seminarios, talleres por un lado y entrevistas y cuestionarios por otro. "Estas entrevistas estarán centradas en aspectos evaluatorios del programa mismo, así como en la detección de los problemas de aprendizaje que se encontraron, como, por ejemplo, si el mobiliario escolar propicia el trabajo grupal, hay interés en los alumnos, etc."5p 25

PLAN DE ESTUDIOS

1.-FUNDAMENTACION

La fundamentación del plan de estudios será síntesis del proceso de investigación centrado en las áreas antes mencionadas y deberá contemplar los siguientes aspectos:

- a) OBJETO DE ESTUDIO DE LAS MAESTRIAS UPN
- b) Marco legal
- c) Marco teórico disciplinario. Perspectivas desde las cuales es abordado el objeto de estudio y la formación del profesionista.

-CONCEPCION TEORICA

-FILOSOFICA. Concepto de hombre, de realidad.

-EPISTEMOLOGICA. Concepto de ciencia, de conocimiento, metodología.

-SOCIOLOGICA. Concepto de sociedad, de rol social, contexto, sociedad-educación, ideología, etc.

-PSICOLOGICA. Concepto de aprendizaje, de individuo, relación maestro alumno, autoridad, evaluación, etc.

d) Marco pedagógico

-CONCEPCION PEDAGOGICA. Concepto de educación, finalidades, docencia investigación y difusión, proceso de enseñanza-aprendizaje, relación contenido-método, etc.

2.-PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS

1-FINES, OBJETIVOS Y METAS

2-DEFINICION DE PLAN DE ESTUDIOS y ESPECIFICACION DE LA PERSPECTIVA PSICO-PEDAGOGICA: Líneas de investigación, y líneas generales para el diseño de programas: (módulos, unidades, semestres, trimestres)

3-DEFINICION DE PROGRAMAS. Descripción del tipo de unidades didácticas y criterios para la formulación de objetivos (tipo de perspectiva), objetos de transformación o problemas ejes.

4-PERFILES de INGRESO Y EGRESO

5-MAPA CURRICULAR

6-CRITERIOS PARA LA ACREDITACION-EVALUACION Y LA CERTIFICACION

-ASPECTO ADMINISTRATIVO

- 1- Estructura académico-administrativa
- 2- Requisitos de ingreso, permanencia y egreso
- 3- Mecanismos administrativos necesarios para la obtención del título (grado)

CRONOGRAMA

RESULTADOS

Se prevee la presentación de los avances en forma permanente y en sesiones plenarias. Así mismo se plantea la exposición de los resultados previamente a su autorización institucional, a los docentes y alumnos de la Unidad 094.

Los resultados esperados son:

Resultados de la investigación. (Encuestas, cuestionarios, análisis documental-bibliográfico, datos oficiales, etc.

Fundamentación del plan de estudios. (Documento)

Plan de estudios. (Documento)

Programas de estudio. (Documentos)

BIBLIOGRAFIA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 094 D.F. CENTRO
DIFUSION Y EXTENSION UNIVERSITARIA
AREA DE PSICOPEDAGOGIA

PROYECTO> ATENCION PSICOLOGICA

RESPONSABLES:	PROFRA. MARTHA YAM MOHAR Y PROFR. NICOLAS JUAREZ GARDUÑO
---------------	---

JUSTIFICACION:

Haremos precisión de algunas consideraciones que son fundamentales para justificar un proyecto de tal naturaleza:

Primero, gran parte de lo que puede hacer un educador está relacionado con su salud mental, lo cual está reconocido por gran parte de las teorías psicoanalíticas aunque varía el concepto de salud mental.

Segundo, el vínculo entre el psicoanálisis y la educación tiene un punto de apoyo en cuanto a las aportaciones de un saber (psicoanalítico) sobre otro (pedagógico).

Tercero, existe una necesidad de fortalecer una práctica psicológica en la escuela que no sea únicamente la encargada de asuntos de aprendizajes cognoscitivos.

Cuarto, la alianza entre psicólogos y educadores no ha sido muy bien socorrida en las escuelas públicas¹ ni desde el punto de vista institucional ni del docente, veamos cuantos psicólogos hay en las escuelas públicas de educación básica.

Quinto, también en algunos casos la relación psicólogo educador ha sido interpretada en un sólo sentido, reduciéndose a la valoración y canalización al tratamiento psicológico solo a alumnos o padres de familia, quedando fuera el docente (ni para ser informado de los avances en el proceso terapéutico ni para que el docente se analice o reciba algún tratamiento psicológico si ello es necesario).

Sexto, no existe la necesidad y por lo tanto tampoco la demanda de análisis psicológico por parte de docentes y autoridades, es decir, hay un desconocimiento de las posibilidades de un tratamiento psicológico dentro de la comunidad académica.

Séptimo, la Unidad 094 cuenta con profesionales de la psicología conscientes de tal problemática y que podrían contribuir con su esfuerzo a resolver problemas psicológicos.

¹ A excepción de los llamados "grupos integrados" de educación especial, donde el psicólogo tiene una participación restringida a la atención de problemas de aprendizaje, retardo en el desarrollo y, en escasas ocasiones a problemas del comportamiento con niños de grupos ordinarios.

Octavo, esta atención constituye un espacio para la extensión de los servicios universitarios, cuya función sustantiva no ha recibido la suficiente atención en las Unidades UPN como para agrupar proyectos de tal naturaleza, en realidad lo educativo ha sido visto desde una perspectiva social y sobre todo académica quedando descuidado el aspecto psicológico del fenómeno educativo.

Por estas razones, los responsables del proyecto (psicólogos-académicos) nos hemos dado a la tarea de diseñar un proyecto de atención psicológica destinado fundamentalmente a profesores en servicio de los niveles de preescolar y primaria, sobre todo de aquellos que asisten regularmente a las licenciaturas.

Este proyecto se refiere a la posibilidad de atender fundamentalmente a docentes que deseen analizar las relaciones que mantienen con los actores del ámbito escolar, principalmente con alumnos, compañeros, padres de familia y autoridades. También se refiere a la posibilidad de atender a docentes que reconozcan cierta problemática que les impide desarrollar adecuadamente su tarea educativa. En dichos casos partiremos de la perspectiva psicoanalítica, la cual da cuenta de las elaboraciones del inconsciente, de fenómenos relacionados con la relación maestro-alumno y las relaciones humanas en general. Nos auxiliaremos de conceptos como la transferencia, contratransferencia, resistencia, represión, sublimación, sugestión, proyección, narcisismo, simbiosis y otros. La posibilidad de recurrir a otras técnicas psicológicas dependerá en todo caso del proceso mismo de análisis, ya que lo que se pretende es justamente que el maestro, con ayuda de un psicólogo, analice, a partir de un proceso de "análisis psicológico", elementos dinámicos presentes en su práctica educativa, que descubra nuevos sentidos presentes en su acción pedagógica, que los explique, para que pueda tomar conciencia de su problemática psíquica y la resuelva, y que, finalmente, éste proceso de análisis le permita tomar los distanciamientos necesarios para reformular sus relaciones en las diversas instancias del contexto educativo en el que se desenvuelve.

Hemos visto, también, la necesidad de que se trascienda ese encargo social de atención psicológica a los problemas de inadaptación de los alumnos al sistema escolar, creemos que es necesario un rol nuevo, un "rol posible", a partir del análisis de las determinaciones sociales del contexto en el que se dan los problemas psicológicos. "Por ello responder por el rol del psicólogo es preguntarse qué hace, para qué y a pedido de quién..." (Gloria Benedito "Psicología, Ideología y Ciencia p 407) En este sentido, creemos que el psicólogo puede acceder a una práctica de toma de conciencia de las relaciones objetivas de su propia problemática y contribuir al esclarecimiento de la de los docentes (analizados) a partir del trabajo terapéutico. Estamos concientes de que el proceso de análisis posibilita ese esclarecimiento, en la medida en que tiende a hacer del Inconsciente un problema que puede ser llevado al nivel conciente. Pero consideramos al análisis como un proceso esencialmente humano con características particulares que lo hacen distinto a un proceso puramente "educativo", por lo cual, no pretendemos convertir el análisis en la búsqueda de nuevas identificaciones (Ideal del Yo), sino en un proceso que posibilite, primero, la toma de conciencia de los problemas educativos con los que se ve enfrentado el docente (relaciones objetivas: principio de realidad) y, segundo (como demanda aparece primero), el esclarecimiento de la problemática particular de cada ser humano singular en análisis.

DESTINATARIO: Maestros en servicio y estudiantes de la licenciatura y personal de la institución educativa (Unidad 094) que lo solicite.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

1.- Dar atención psicológica terapéutica fundamentalmente a maestros en servicio y más específicamente a la comunidad estudiantil que asiste a las licenciaturas así como al personal de la institución que lo solicite.

2.- Consideramos que el trabajo psicoterapéutico en general debe tener necesariamente un carácter científico, en la medida en que procure el trabajo de investigación, ya que la relación psicólogo-paciente es un proceso en el que se plantean hipótesis que se comprueban o se rechazan con el trabajo terapéutico. La recuperación de esa experiencia, plantea la posibilidad de teorizar tanto en el campo psicológico como en el educativo, tanto en lo que concierne a la relación psicoanálisis-educación, como al campo específico del psicoanálisis. En este sentido, creemos que es posible plantearnos como objetivo, la producción de escritos que redunden en una problematización de aspectos relacionados con la participación del psicólogo en la educación y en una toma de conciencia por parte de los maestros sobre la necesidad de considerar el análisis psicológico como un recurso valioso donde hay en juego relaciones humanas. El trabajo, producto de esta práctica, procurará siempre y en todo caso respetar los acuerdos y pactos de confidencialidad establecidos en todo proceso terapéutico.

3.- Generar espacios para la discusión y análisis sobre la necesidad de la participación del psicólogo en la educación, procurando destacar la necesidad de trascender la función que tradicionalmente se le ha dejado al psicólogo (los problemas de aprendizaje), para reconocer otras alternativas de solución y prevención a los problemas emocionales y del comportamiento que se presentan en la cotidianidad de la comunidad escolar.

Con esto se precisan dos dispositivos para el logro de los objetivos; en primer lugar la terapia analítica a educadores y en segundo los espacios de reflexión (seminarios) a donde se puede recurrir a un saber (psicoanalítico) para explicar y reformular las relaciones humanas establecidas en el ámbito escolar y, de ser posible, también las concepciones didácticas.

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO PSICOLOGICO:

1.- Sesiones individuales.

2.- Tiempo de duración de las sesiones: 50 minutos.

3.- Horarios: según las posibilidades de compatibilidad de uso de cubículos en el área de psicopedagogía de la Unidad 094.

ESPACIO DE TRABAJO:

Area de psicopedagogía.

EVALUACION DEL PROYECTO:

Se prevee que el psicólogo se comprometa con su propio proceso de autoformación en el campo de la psicoterapia, también a partir de cursos de actualización, de sesiones de seminario para la revisión de materiales teóricos, y, segundo, por la invitación a ciertos especialistas para que puedan contribuir al análisis del proyecto y a la revisión de materiales teóricos útiles a los intereses del proyecto.

Como en cualquier proyecto, la única forma de evaluar objetivamente el desarrollo de las actividades, es a partir de la puesta en marcha de ellas, es decir, la praxis misma se constituye como criterio de reformulación y evaluación del proyecto.

1992

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D.F. CENTRO

PROYECTO DE INVESTIGACION

TITULO: RELACION PSICOANALISIS-EDUCACION: POSIBILIDAD DE
APLICACION DEL PSICOANALISIS AL CAMPO DE LA EDUCACION

TIPO DE INVESTIGACION: DOCUMENTAL

RESPONSABLE: PROFR. NICOLAS JUAREZ GARDUÑO

ESTRATEGIA DE ABORDAJE:

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION

Durante algún tiempo (un año) hemos realizado intentos por generar nuevos espacios para el ejercicio profesional del psicólogo dentro de la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta actividad, tanto de sensibilización (a los compañeros del área, tanto a los que son psicólogos como a los que no lo son) como de gestión (ante las autoridades UPN), se ha concretado en la aceptación de un proyecto de atención y asesoría psicológica a docentes en servicio (fundamentalmente a aquellos que asisten a las licenciaturas UPN). En la actualidad se espera el dictamen oficial de aprobación del proyecto para su implementación. Esta actividad ha sido encarada como un proyecto *sui generis* en tanto no existe precedente de este tipo dentro de las unidades UPN.

Esta actividad es muy importante porque se presenta como parte de las funciones sustantivas de Extensión Universitaria y Servicios a la comunidad en las Unidades UPN, a la vez que se caracteriza por tener funciones de planeación y prevención, así como de rehabilitación, y, de alguna manera a funciones de desarrollo, funciones todas ellas que encara el ejercicio profesional del psicólogo. Para lograr estos propósitos hemos reconocido la necesidad de continuar con la formación psicoanalítica con la que hemos adquirido un compromiso¹, a la vez que reconocemos la exigencia de continuar con la investigación sobre fenómenos singulares donde tenga alguna aplicación el psicoanálisis. Este otro campo es el educativo. Destinar un servicio psicológico a docentes implica no sólo el ejercicio de conceptos y teorías psicológicas, sino el conocimiento de lo educativo, de como lo conceptualizan los propios docentes y a que tipo de problemática se enfrentan. Hemos planteado la posibilidad de organizar algunos cursos y/o seminarios, cuyo objetivo de estos últimos sería: sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la actividad profesional del psicólogo cuando trabaja conjuntamente con educadores, en particular en lo que se refiere a la asesoría psicológica y al tratamiento psicoterapéutico a educadores desde una perspectiva psicoanalítica. En el fondo pretendemos también ampliar nuestro conocimiento del educador a través de dichos espacios en los que ellos mismos son objeto de estudio. Para hacerse responsable de un seminario y diseñar un programa de trabajo, se requiere de un dominio del tema, a la vez que demanda la investigación constante sobre el conocimiento y la problemática de que versará el seminario. Es por esta razón que se ha agregado a la estrategia general la realización de un proceso de investigación sobre el tema Psicoanálisis y Educación.

La investigación tiene a la vez la importancia de constituirse en un intento por demostrar que el desarrollo del niño no es solamente el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, y que éstas son el resultado de predisposiciones logradas en el desarrollo afectivo del niño durante su primera infancia y su etapa preescolar. La presente investigación se inserta dentro del marco de las tendencias críticas y progresistas que pretenden devolver a la escuela el lugar para el desarrollo armónico e integral del ser humano. Creemos que la escuela, contrariamente a la justificación en programas y planes de estudio, se ha dedicado a formar en el marco y medida del trabajo al que se enfrentarán los alumnos fuera de la vida escolar, lo cual inhibe el desarrollo general del estudiante, en función únicamente de las necesidades de la producción, lo cual garantiza un desarrollo económico de la "sociedad" pero merma el desarrollo individual y el bienestar social. Creemos que las teorías del desarrollo del niño de corte constructivista y evolutivas, sólo han sido utilizadas para dar legitimidad teórica a muchas propuestas educativas y que es necesario un nuevo lenguaje que venga a dar cuenta de aspectos desdeñados o no advertidos hasta ahora. Si nuestras hipótesis son correctas, es posible pensar no sólo en la reformulación de las prácticas educativas sino también en la reformulación de los fines educativos, a la vez que de lo educativo como meta social.

1 A través del estudio personal, los cursos y seminarios de formación psicoanalítica y el ejercicio de la práctica clínica.

I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el proyecto que hemos presentado a las autoridades UPN, con el membrete "Atención Psicológica", hemos descrito la función que tradicionalmente ha desempeñado el psicólogo dentro del ámbito escolar (nivel básico), cuyas tareas se limitan a la evaluación y el diagnóstico a alumnos con problemas de retraso en el desarrollo o problemas específicos de aprendizaje, y, de éstos, a aquellos que forman lo que comúnmente se denomina "grupos integrados", y, en el mejor de los casos, se ha trabajado conjuntamente con padres de familia, quedando siempre fuera, o casi siempre, el "docente". Nuestra postura ha hecho énfasis en la salud emocional del educador, como prerequisite para establecer relaciones sanas con los alumnos que posibiliten un desarrollo pleno en los educados a la vez que les permita conquistar un ambiente emocional adecuado para el aprendizaje.

Nuestra hipótesis básica es que el "análisis" del educador le brinda una "posibilidad para reconocer los resortes dinámicos que subyacen a la actividad pedagógica y a todo su sistema de relaciones sociales, y con ese conocimiento pueda comprender el acto educativo para encararlo de mejor manera. Creemos que la relación analítica posibilita que el educador tome las precauciones básicas a las que Freud hacía referencia, tales como: exhortaciones a la mesura, encontrar el justo medio entre el <Caribdis de la prohibición y el Escila del dejar hacer>²; que el educador limite las exigencias puestas al alumno (educado), "...exigencias superfluas y abusivas, en tanto que éstas encadenan al niño a la tarea de realizar sus ideales, es decir, de ofrecerse al educador como ese <Yo-Ideal> en donde él mismo se aliena"³. En este sentido, estamos convencidos de que sólo si el educador es capaz de comprender lo nefasto de su propia educación, comprenderá y modificará su práctica docente para evitar los riesgos que implica repetir prácticas educativas que se sustentan en la falta de respeto por el niño, la exigencia excesiva y absurda, y la falta de veracidad ante el educando. Este servicio estaría destinado a los docentes que manifiestan tener alguna dificultad en su relación con el trabajo educativo, pero también puede destinarse a aquellos que desean hacer un psicoanálisis con miras al perfeccionamiento de su práctica como educador.

Creemos que, de lograrse un avance en este sentido, se daría un paso importante en cuanto a lo que se ha denominado "orientación vocacional", si consideramos que este problema tiene raíces profundas en la forma en que se pretende conducir el destino de los alumnos por parte de los maestros, es decir, se daría un paso hacia permitir que el deseo de saber, implicado en el deseo de ser, del alumno, sea desarrollado en forma flexible, y, hasta cierto punto, de una manera más consciente por parte del educador, sobre todo tomando conciencia de lo riesgoso de conducir al educado hacia sus propios ideales, en otras palabras, permitiría evitar canalizar el ya de por sí aliado de saber.

Corroborar una de las hipótesis, la del progreso en el desarrollo vocacional a partir de una correcta educación, desde un punto de vista empírico nos llevaría más tiempo del imaginado, tendríamos que conformarnos con la aproximación teórica de los estudios sobre el desarrollo infantil y la narración de los efectos de la educación en pacientes neuróticos, pero de lo que si podemos estar seguros, es que el docente que asista a sesión de análisis está en condiciones de superar una buena parte de su narcisismo, así como de poner límites a aquel que le demanda al alumno para sostener su práctica pedagógica, en tanto "imagen narcisista que le permitiría

2 "Así pues, la educación, sería esencialmente cuestión de tacto, y el tacto, según Ferenczi, se basa en la intuición de los procesos inconscientes del otro. Aquí también puede serle útil al educador su análisis personal." Tomado de Millot, C. "Freud Antipedagogo" Ed. Paldos, España, 1982, pag. 205.

3 Tomado de Millot, C. "Freud Antipedagogo" Ed. Paldos, España, 1982, pag. 203.

asegurarse el amor del otro"⁴, *amor por el cual el educado se somete*. Como dice Millot:

"Es en este punto donde puede resultar deseable que el educador haga un análisis personal, por razones análogas a las que imponen al analista haberse analizado él mismo: a fin de lograr reducir en su funcionamiento psíquico la importancia de ese imaginario donde el deseo se aliena con tanta facilidad, a fin de que el paciente, o el niño, pueda a su vez desprenderse de él. La reducción de lo imaginario no significa el dominio del deseo y sus efectos. Por el contrario, supone el reconocimiento de que no se puede sino estar sometido, y la renuncia a toda ambición de dominio. Así creemos que debe comprenderse el deseo de Freud de que los educadores reciban una formación analítica, al igual que sus repetidas advertencias contra los intentos de modelar al niño en función de los ideales propios del educador."⁵

Para lograr los propósitos de la investigación, es decir, para resolver las hipótesis planteadas como para descubrir qué otras posibles aplicaciones tiene el psicoanálisis en el ámbito escolar, hemos proyectado, a parte de la investigación bibliográfica, dos estrategias, las cuales hemos precisado en el proyecto de atención psicológica a docentes: el tratamiento y análisis psicológico y los talleres seminarios destinados a docentes en servicio. La investigación bibliográfica pretende dar sustento a los seminarios, así como acrecentar el conocimiento sobre el tratamiento psicológico, pero tomando en cuenta que los destinatarios son los profesores a quienes hay que sensibilizar, por otro lado los seminarios y talleres son un espacio ideal para conseguirlo.

Al mismo tiempo estamos conscientes de que los propósitos implícitos en nuestro proyecto serán sometidos a la dura prueba de la praxis, en tanto criterio de verdad que sostiene a la práctica psicoterapéutica, lo cual dará pruebas que sostengan o refuten nuestras hipótesis. También estamos conscientes de que ello es posible con el paso del tiempo y con una práctica constante y sistemática, la cual demandará de aquí en adelante un esfuerzo permanente insertado en un modo de vida: la psicoterapia. Al mismo tiempo, el desarrollo de este tipo de práctica permitirá ampliar las expectativas del ejercicio profesional del psicólogo en la Universidad Pedagógica Nacional, las cuales hasta ahora se han limitado al ejercicio de la docencia.

Como se puede ver, el proyecto de investigación esta íntimamente ligado al proyecto de atención psicológica a docentes, es más, es parte del mismo proyecto. El primer momento estará destinado a la investigación bibliográfica, para poder posteriormente, diseñar el programa de trabajo del seminario, cuyo logro será la etapa final de éste proceso. El ejercicio de la asesoría y tratamiento psicológico se implementará en tanto se tengan noticias de su aprobación.

II ESTRATEGIA PARA LA INTEGRACION DE LA INFORMACION

-Se abordará lo educativo desde diversas perspectivas, sobre todo cómo lo abordan los psicólogos.

-Posteriormente se revisará el concepto de lo psicológico desde varias perspectivas psicológicas.

-Se intentará justificar el lugar que ocupa el psicoanálisis en la discusión sobre lo psicológico, para ubicar la importancia que éste tiene en el conjunto de lo que se ha llamado

4 Ibid. p 202

5 Millot, C. "Freud Antipedagogo" Ed. Paidós, España, 1982, pag. 203.

"Psicología".

El eje central de la investigación bibliográfica será el conocer los puntos de vista de los psicoanalistas sobre el fenómeno educativo, desde Freud hasta los neofreudianos.

III HIPOTESIS Y OBJETIVOS

Como hemos precisado anteriormente, el objetivo general de la presente investigación es conocer las posibles aplicaciones del psicoanálisis al campo educativo, tanto a nivel teórico como a nivel de la práctica educativa. Que esta investigación sirva como marco referencial para el diseño de un seminario-taller dirigido a los estudiantes y egresados de las licenciaturas.

En el aspecto teórico pretendemos indagar qué aporta el psicoanálisis (como cuerpo teórico) a la teoría del desarrollo infantil, y sobre todo al desarrollo de comportamientos de interés por el conocimiento y el aprendizaje escolar.

Pretendemos indagar si las aportaciones y conocimientos del psicoanálisis sobre lo educativo pueden sugerir nuevos fines y metas educativos, o si su acción se limita solamente a la cura de alumnos y educadores.

Finalmente caminamos en la búsqueda de un concepto amplio de lo educativo.

Las hipótesis centrales son:

- Los descubrimientos psicoanalíticos sobre el desarrollo infantil promueven prácticas educativas más o menos flexibles, con el propósito de alcanzar la profilaxis de los trastornos neuróticos. Con esto, el psicólogo estaría incidiendo en funciones de prevención y desarrollo en el ámbito educativo.

- Un cambio en la concepción de lo educativo es posible si consideramos que lo educativo es definido históricamente por cada sociedad particular.

- Basados en algunos postulados psicoanalíticos diremos que el hecho de conducir al niño por la senda de los ideales o deseos personales del educador conduce a la vez hacia la pérdida de la autonomía auténtica y al poco desarrollo y maduración de los intereses o deseos del educado, pero que esta acción educativa se da en forma inconsciente y que el educador no puede ver las implicaciones y el impacto de su hacer sino a través de un psicoanálisis, pues su propio hacer docente se rige no sólo por la teoría, sino sobre todo por los introyectos de su propia infancia, los cuales han construido una fortaleza defensiva que impide la visión objetiva de los resortes psicológicos de su propia actividad.

- Creemos que la relación analítica posibilita que el educador tome las precauciones básicas a las que Freud hacía referencia, tales como: exhortaciones a la mesura, encontrar el justo medio entre el <Caribdis de la prohibición y el Escila del dejar hacer>; que el educador limite las exigencias puestas al alumno (educado), "...exigencias superfluas y abusivas, en tanto que éstas encadenan al niño a la tarea de realizar sus ideales, es decir, de ofrecerse al educador como ese

<Yo-Ideal> en donde él mismo se aliena⁶. En este sentido, estamos convencidos de que sólo si el educador es capaz de comprender lo nefasto de su propia educación, comprenderá y modificará su práctica docente para evitar los riesgos que implica repetir prácticas educativas que se sustenten en la falta de respeto por el niño, la exigencia excesiva y absurda, y la falta de veracidad ante el educando. En este sentido la investigación pretende demostrar teóricamente lo aquí sugerido.

IV PROCEDIMIENTOS Y ETAPAS

A) INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA:

Para conseguir nuestros propósitos hemos proyectado la revisión de 47 textos, los cuales se anexan en la bibliografía potencial para la realización de la presente investigación.

Los capítulos posibles son:

- 1.- Concepción de lo educativo
- 2.- Concepción de lo psicológico.
- 3.- Concepción de lo psicoanalítico.
- 4.- El concepto de lo educativo en Freud.
- 5.- Las aplicaciones del psicoanálisis al estudio de lo educativo según Freud y otros psicoanalistas.
- 6.- El desarrollo infantil como determinante en la estructuración de fenómenos patológicos. Diferentes perspectivas.
- 7.- La importancia de un psicoanálisis en el educador.
- 8.- Replanteamiento de lo educativo desde una perspectiva del desarrollo del niño.

B) INVESTIGACION DE CAMPO:

Entendemos que muchas de nuestras hipótesis sólo serán corroboradas mediante el conocimiento de los efectos producidos por los distintos tipos de educación. Como el seguimiento es algo muy costoso y de muy largo plazo, creemos que el dispositivo psicoanalítico nos brinda un enorme y valioso espacio para conocer este aspecto de las relaciones humanas, lo educativo. En tanto sea aprobado el proyecto de "Atención Psicológica a docentes" daremos paso a la implementación y ello nos posibilitará tener una mayor aproximación empírica a la solución de algunas hipótesis. Esta fase complementará la parte teórica, por lo que las conclusiones finales deberán esperar aún un buen tiempo.

⁶ Citado anteriormente.

C) TIEMPOS Y CRONOGRAMA

El tiempo calculado para concluir la investigación es de aproximadamente ocho meses. Se plantea avanzar por etapas, en las cuales se entregarán algunos avances hasta llegar a la etapa final, la cual incluye conclusiones y una propuesta de diseño del seminario-taller.

Debido a que la característica principal del trabajo demanda la lectura, análisis e integración de textos, gran parte del trabajo se desarrollará en bibliotecas y centros de información, lo que demanda el uso de otros espacios como el CISE UNAM, DIE CINVESTAV, UPN Ajusco, FACULTAD DE PSICOLOGIA UNAM, BIBLIOTECA CENTRAL UNAM, UNIVERSIDAD ANAHUAC, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS (Campus Puebla), ENEP Iztacala, INSTITUTO DE PSICOANALISIS, y otros centros de investigación.

V RESULTADOS:

Creemos que la primera parte de la investigación, la parte teórica, deberá arrojar conclusiones propias, pero éstas serán a la vez materia de contrastación y réplica con la realidad, lo cual se relaciona con la parte de la investigación considerada como investigación de campo.

VI REQUERIMIENTOS

A) FINANCIAMIENTO

MATERIALES	COSTO APROX.
1.- ADQUISICION DE LIBROS	450 000
2.- FOTOCOPIAS	150 000
3.- PAPEL STOCK (1 MILLAR)	120 000
4.- CAJA DISKETTES 3 1/2	50 000
5.- CAJA DISKETTES 5 1/4	35 000
6.- 2 CINTAS PARA IMPRESORA	50 000

7.- MATERIAL DE OFICINA	50 000
8.- VIATICOS DE TRASLADO A CENTROS DE INFORMACION	200 000

(MARCADORES, CORRECTORES, GOMAS, PLUMAS,
LAPICES, CLIPS, FOLDERS.)

TOTAL \$1 105 000 o \$1 105 N.P.

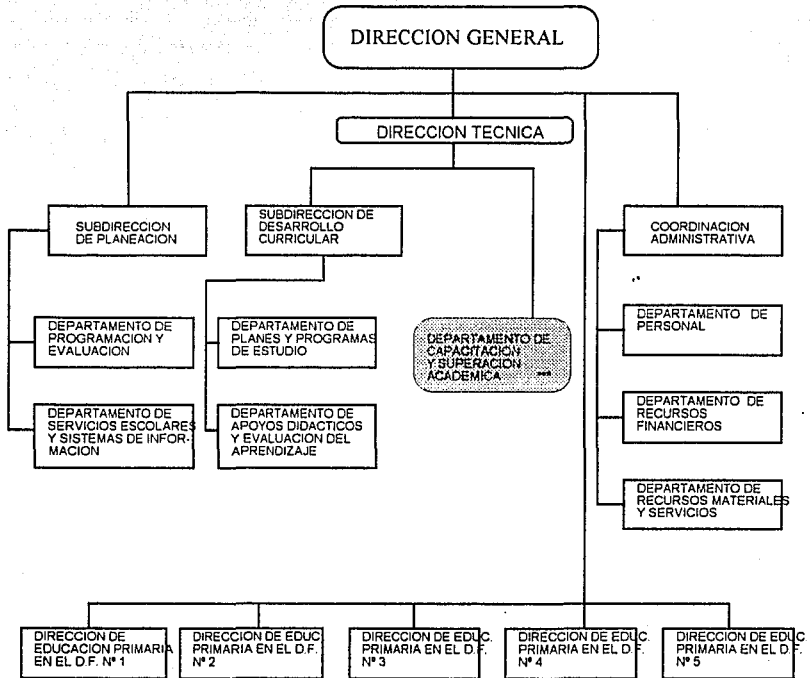
B) EQUIPO COMPUTACIONAL E IMPRESORA (YA SE CUENTA CON ESTE EQUIPO
EN LA UNIDAD


C) FACILIDADES, EN HORARIO DE TRABAJO, PARA ASISITIR A LOS CENTROS DE
INFORMACION E INVESTIGACION CITADOS EN EL INCISO "C" DEL APARTADO
CORRESPONDIENTE A PROCEDIMIENTOS Y ETAPAS.

CAPITULO VI ANEXOS

ORGANIGRAMAS Y CONSTANCIAS INSTITUCIONALES:

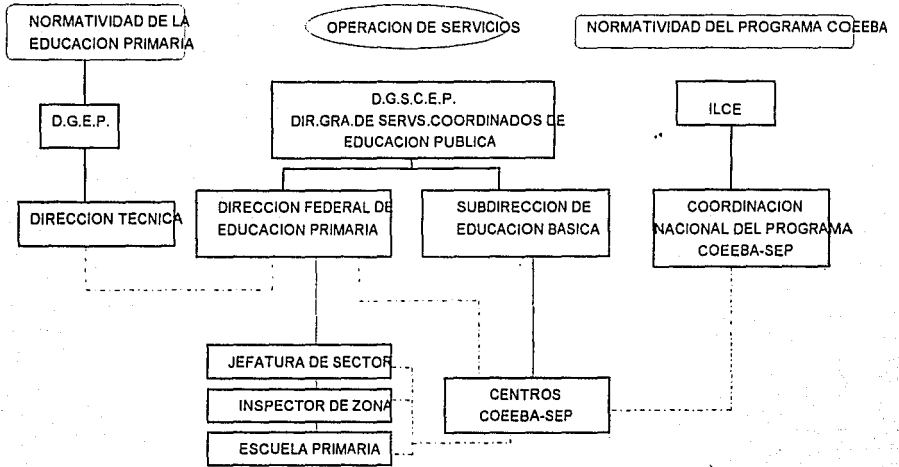
ORGANIGRAMA DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA



 LUGAR DONDE SE INSERTA EL TRABAJO DEL PSICOLOGO

EL PROGRAMA COEEBA-SEP

ESQUEMA DE COORDINACION



- * 1er NIVEL DE COORDINACION
- ** 2º NIVEL DE COORDINACION
- LINEAS DE COORDINACION

ORGANIGRAMA

UPN-UNIDAD 094

DIRECCION



AREA ADMINISTRATIVA



AREAS ACADEMICAS

Participación del Psicólogo

→ AREA DE PSICOPEDAGOGIA

AREA FILOSOFICO-SOCIAL

AREA DE METODOLOGIA

AREA DE MATEMATICAS

AREA DE C. NATURALES

COORDINACION DE
DOCENCIACOORDINACION DE
INVESTIGACIONCOORDINACION DE
DIFUSION

DOCENCIA

INVESTIGACION

EXTENSION
UNIVERSITARIA

→ ASESORIA

→ PROYECTO DE
INVESTIGACION→ PROYECTO DE
ATENCION PSICOLOGICA

**Dirección General de Educación
Primaria
Dirección Técnica
Departamento de Capacitación y
Superación Académica**

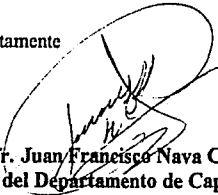
ASUNTO: CONSTANCIA

A quién corresponda:

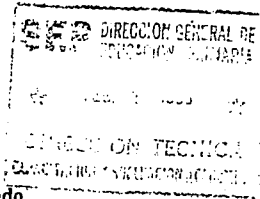
El que suscribe, Jefe del Departamento de Capacitación y Superación Académica, hace constar que el C. Profr. Nicolás Juárez Garduño, con clave 80/35980, ha prestado sus servicios en éste departamento desde el 1° de junio de 1991, desempeñando funciones de capacitación, de supervisión, de análisis de programas educativos computacionales y algunos juegos electrónicos educativos, de diseño curricular y en general funciones de análisis psicopedagógico. Así mismo se hace constar que participó en el primer concurso de elaboración de guiones educativos computacionales, con un guión en el área de Ciencias de la Salud, siendo acreedor a un primer premio a nivel Distrito Federal por parte del programa COEBA (ILCE-SEP).

A petición del interesado y para los fines legales que a él convenga, se extiende la presente en la Ciudad de México, Distrito Federal a los un días del mes de febrero de mil novecientos noventa y tres.

Atentamente



Profr. Juan Francisco Nava Corchado
Jefe del Departamento de Capacitación y Superación Académica




C O N S T A N C I A

A QUIEN CORRESPONDA:

El que suscribe, Director de la Unidad 094 D. F., Centro, de la Universidad Pedagógica Nacional, HACE CONSTAR, que el - - C. NICOLAS JUAREZ GARDUÑO, con clave-plaza No. 09400312 y cla-ve-categoría de Profr. Asistente "A" de Medio Tiempo, adscri- to al Area de Psicopedagogía de esta Unidad, ha desempeñado las funciones de docencia a partir del 1º de mayo de 1990, - tanto en el sistema a distancia (LEB'79- "El niño: aprendizá- je y desarrollo") como en el sistema semiescolarizado (LEPEP '85- "Planificación de las actividades docentes"), así como en el - área de investigación y diseño curricular (Proyecto de maes- tría), también en el area de Difusión y Extensión Universi- taria participó en el diseño y aplicación del proyecto - - - "Atención Psicológica a Docentes".

A petición del interesado y para los fines legales que a él mismo convenga, se extiende la presente en la Ciudad de Mé- xico, Distrito Federal a los doce días del mes de septiembre de mil novecientos noventa y dos.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


PROFR. MIGUEL ÁNGEL IBARRA HERNANDEZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 094 D. F.,
CENTRO



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO

c.c.p. Expediente.
c.c.h. Archivo.

CAPITULO VII

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIA DE OBRAS CITADAS

- Arroyo, M., Et. Al. "El enfoque psicogenético en la educación preescolar". En: Programa de educación preescolar. Libro I Secretaría de Educación Pública. DGEP, 1981.
- Bachelard, G., "La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo". Ed. Siglo XXI. México, 1981
- Bleichmar, M. y Leiberman, C., "El psicoanálisis después de Freud" Editorial ELEIA, México, 1992.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito G., y Saal, F. "Psicología, ideología y ciencia". Ed. Siglo XXI, Cap. I, II, III, VII, y XIV. México, 1986.
- Díaz Barriga, Ángel. "Orígenes de la problemática curricular". México, CESU. UNAM. 1986.
- Díaz Barriga Ángel. "Didáctica y Currículum" Ed. Nuevomar, México, 1989.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Publicaciones Diagonal-Santillana. México, 1984
- Eggleston, John. "Organización del currículo en la escuela-el rol del docente" En: Sociología del currículo escolar. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1977
- Etchegoyen, H. Fundamentos de la técnica psicoanalítica. Amorrortu Argentina, 1991
- Faber, A., Mazlish, E. "Padres liberados, hijos liberados" Ed. Diana, México, 1982.
- Filloux. "Psicoanálisis y educación". Cero en conducta. Revista No 10 año 1988
- Freud, Ana. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós, México, 1983.
- Freud, S. "Mi opinión acerca del rol de la sexualidad en la etiología de las neurosis". Biblioteca Nueva. España, 1973. Obras completas, Vol. II.
- Freud, S., "Interés por el psicoanálisis (1913)", Ed. Amorrortu. Obras Completas. Tomo XIII, Buenos Aires, 1976.
- Freud, S., "Introducción del narcisismo (1914)". Ed. Amorrortu. Obras Completas. Tomo XIV, Buenos Aires, 1976.
- Freud, S. "Pegan a un niño (1919)". Editorial Amorrortu. Obras Completas. Tomo XVII, Buenos Aires, 1973.
- Freud, S. "Los instintos y sus destinos (1915)". Biblioteca Nueva. España, 1973. Obras completas, Vol. II.

- Freud, S. "Pulsiones y destinos de pulsión (1915)", Editorial Amorrortu. Obras Completas. Tomo XVII, Buenos Aires, 1973.
- Freud, S. "La represión (1915)" Ed. Amorrortu, Obras Completas, Buenos Aires, 1976, Tomo XIV.
- Freud, S. "Lo inconciente (1915)" Ed. Amorrortu, Obras Completas, Buenos Aires, 1976, Tomo XIV.
- Freud, S. "La teoría de la libido y el narcisismo (1917)". 26a. Conferencia. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1976.
- Freud, S. "Tres ensayos para una teoría sexual (1905-1920)". Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1976.
- Freud, S. "Tres ensayos para una teoría sexual (1905-1920)". Biblioteca Nueva. España, 1973. Obras completas, Vol. II.
- Freud, S., "Prólogo a August Aichhorn (1925)" Amorrortu, Tomo XIX, Buenos Aires, 1973.
- Freud, S. "Psicología de las masas". Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1978.
- Fromm, E. "El corazón del hombre". (1964) Ed Fondo de Cultura Económica. México, 1979
- Fromm, E., El miedo a la libertad. Ed. Paidós, México, 1992
- Fromm, E., El lenguaje olvidado. Editorial Hachette, Buenos Aires, 1972
- Fromm, E., "La naturaleza humana" y el carácter en: Ética y psicoanálisis. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1980.
- Foucault, M. "Vigilar y Castigar" Siglo XXI, México. 1978. Cap. II.
- Furstenau, P. Contribución al psicoanálisis de la escuela. Das Argument. No 29 Frankfurt 1964
- Galán G.I. y Marin, M.D., "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar" en: Revista Perfiles educativos. No 27 y 28 México, 1985
- Ginnot Haim. "Maestro-alumno: el ambiente emocional para el aprendizaje". Ed. Pax. México, 1974, Prefacio y Capítulos 1 y 5.
- Benedito Gloria, "Rol del psicólogo: rol asignado, rol asumido y rol posible". En: Braunstein Et. al. Psicología Ideología y Ciencia. Ed. Siglo XXI México, 1986 (1975). Capítulo 17.
- Gramsci, A. "La Alternativa Pedagógica". Ed. Fontamara. Barcelona, 1981
- Guisburg, H., Opper, S., "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual", Ed. Prentice / Hall international. Cap. 1, 1977
- Jakson P. "La vida en las aulas". Ed. Morova. Madrid 1975.
- Kosik, K. "Dialéctica de lo concreto". Ed. Grijalbo. México, 1981

- Laplanche, J.; Pontalis, J., "Diccionario de Psicoanálisis" Editorial Labor. España, 1977
- Larraguivel, E. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en: Revista Perfiles educativos, CISE UNAM. México, 1983
- Leif, Joseph y Brunelle, Lucien. "La verdadera naturaleza del juego". Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1978, p. 26-37. En: "El niño: aprendizaje y desarrollo" Antología. UPN, México, 1988.
- Mackinnon, R. y Michels, R, "Psiquiatría clínica aplicada" Ed. Interamericana, México 1973.
- Marx, C. "Tesis sobre Fuerbach" Ediciones de cultura popular. México 1976.
- Miller, A. El drama del niño dotado. Ed Tusquets. España, 1982
- Miller, A. "El saber proscrito" Ed. Tusquets. España 1989.
- Miller, G. Introducción a la psicología, Madrid, Alianza, 1970
- Millot, C., "Freud Antipedagogo". Ed. Paidós. Barcelona, España, 1982
- Moreno, M. La pedagogía operatoria. Barcelona, Ed. Laia, 1983.
- Neill, A.S., "Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños". Ed. Fondo de cultura Económica. México, 1970
- Palacios J. "Condiciones evolutivas de la educación". En "Desarrollo y Aprendizaje" UPN, Antología. México, 1988
- Pansza, Margarita. "Notas sobre Currículo y Plan de Estudios". En: Pedagogía y Currículo, Ed. Gernika, México, 1989.
- Piaget, J. En: Development and learning. Ed Journal of Research Science Teaching, Vol. No. 2 ISSUE N. 3, 1964. p 176-186 Traducción Teddre Paz. Tomado de la Antología: "El niño: aprendizaje y desarrollo" UPN, México, 1988.
- Piaget, J. Psicología y pedagogía. Ed. Sarpe. España. 1983.
- Postic, M. La relación educativa... Narcea Barcelona 1982
- Remedi, Castañeda. Aristi, Landesman, "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente" Documentos DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1989
- Ribes, E., C.Fernández, M.Rueda, Et Al. "Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas, México, 1980"
- Richard, G. Psicoanálisis y educación. Barcelona, Oikos Tau, 1972

- Rist, R.C., "Clase social del estudiante y expectativas del maestro{ predicción autocontrolable en la educación del ghetto". Universidad de Washington. Tomado de materiales fotocopiados para un curso de la materia de Psicología social teórica. Antología. ENEP Iztacala. 6o semestre.
- Riviere Ángel. "Infancia y aprendizaje", No 27-28 Madrid, 1984
- Rockwell, E. "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" DIE CINVESTAV México, p. 34
- Robert, M. "La revolución psicoanalítica". Fondo de Cultura Económica, México, 1983
- Rubinstein, S.L. "Principios de psicología general" Ed. Grijalbo, México, 1978
- Schaff, A. "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad. En: Historia y verdad. Ed. Grijalbo. México, 1974
- Skinner, B., Conducta operante. En "Conducta operante", Werner K. Honig, Trillas, México, 1975
- Taba Hilda. Elaboración del Currículo, Ed. Troquel, S.A. Séptima Edición, Buenos Aires, 1987.
- UNESCO, "Punto de vista teórico sobre el juego". En: Distintos puntos de vista sobre el juego, Impresiones UNESCO, No. 34, 1980
- Vygotski, L.S. "El papel del juego en el desarrollo del niño" En: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979
- Vygotsky, Lev. "El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores". Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979
- Winnicott. D.W., "Psicoanálisis de una niña pequeña. The Piggie". Editorial Gedisa, Barcelona, 1980, Prefacio.
- Winnicott. D.W., "La teoría de la relación paterno filial". En "El proceso de maduración en el niño". Editorial LAIA, Barcelona, 1975.