

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

R
Zep.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA
DEL PSICOANALISIS EN LA UNIVERSIDAD.
EL CASO DE LA E.N. E.P. IZTACALA.

T E S I S
Q U E P R E S E N T A
EL LIC. JOSE REFUGIO VELASCO GARCIA
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGIA

DIRECTOR DE TESIS: DR. RICARDO SANCHEZ PUENTES



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

JUNIO DE 1998

263718



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SERVICIOS ESCOLARES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Un sincero y especial agradecimiento al Dr. Ricardo Sánchez Puentes, por su asesoramiento continuo, por el conjunto de indicaciones que permitieron enriquecer y concluir este trabajo. Gracias por su gran calidad humana y su permanente apoyo profesional. Le estoy muy agradecido, por que con su ejemplo impulsó este modesto trabajo. Fue un gran honor trabajar a su lado.

Gracias al Dr. Alfredo Furlán Malamud. Su pasión por los fenómenos educativos nos llena de entusiasmo en nuestra práctica universitaria. Gracias por esa disposición permanente, por sus recomendaciones y comentarios. Gracias por ser como es.

Gracias a la Dra. Raquel Glazman, a la Mtra. Alicia Valdés y al Dr. Miguel Escobar, fue un gran honor para mi que revisaran este trabajo y lo enriquecieran con sus comentarios. Muchísimas gracias.

Gracias a Adriana y a todo el equipo de investigación del Dr. Ricardo Sánchez Puentes.

A María Teresa por ser la más valiosa compañía, a su tolerancia, a su ternura y a su fortaleza. Este es un éxito de ese reducido pero gran equipo que hemos formado. Gracias por tu amor, por la pasión y las caricias.

A Mariana y a Diego: a su presencia, a sus caritas amables y a sus palabras, que son el tesoro máspreciado. Los quiero mucho.

A Trinidad y a Indalecio. Mis padres. Gracias por su amor y por su apoyo pmanentes. Gracias por estar siempre ahí, donde los he necesitado.

A José Alfredo, por que ha sido una gran suerte ser tu hermano.

A Luis Valverde, por ser un gran aliado en el viaje hacia el inconsciente.

A Ofelia Contreras, por su amistad y apoyo. Por los días de trabajo compartidos.

A Gerardo Gonzáles por su espíritu aventurero, por la amistad.

INDICE

PAGINA

INTRODUCCION.....3

CAPITULO 1.

LA ENSEÑANZA DEL PSICOANALISIS EN LA UNIVERSIDAD. UNA POLEMICA
ABIERTA..... 8

1.1. EL PSICOANALISIS EN INTENCION Y EN EXTENSION..... 8

1.2. DISCURSO PSICOANALITICO

Y DISCURSO UNIVERSITARIO..... 15

1.3. EL PSICOANALISIS EL PROBLEMA DE SU ENSEÑANZA Y LA
UNIVERSIDAD..... 22

CAPITULO 2.

LA ENEP IZTACALA Y EL SABER PSICOANALITICO..... 34

2. 1. EL CONTEXTO DE SURGUIMIENTO..... 34

2. 2. JUSTIFICACION DEL MODELO IZTACALA..... 39

2. 3. LA ENSEÑANZA MODULAR Y LOS PRINCIPIOS DEL MODELO

IZTACALA..... 45

2. 4. LA REALIDAD CURRICULAR Y LA FORMACION DOCENTE..... 54

2. 5. FORMACION DE PROFESORES Y PLURALIDAD TEORICA..... 65

CAPITULO 3.

MARCO TEORICO E HIPOTESIS DE TRABAJO.....	82
3. 1. MARCO TEORICO.....	82
3. 2. HIPOTESIS DE TRABAJO PREGUNTAS DE INVESTIGACION.....	89
3. 3. METODOLOGIA.....	90

CAPITULO 4.

RESULTADOS.....	100
4. 1. A) TRABAJOS DE TITULACION.....	101
 B) PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	135
4. 2. OBSERVACION EN SALON DE CLASE.....	151
4. 3. ENTREVISTAS.....	183

CAPITULO 5.

CONCUSIONES.....	229
BIBLIOGRAFIA	246

INTRODUCCION

En la actualidad se hace cada vez más necesario investigar en torno a las características específicas de las instituciones educativas. La necesidad está estrechamente articulada con la enorme cantidad de problemáticas vividas dentro de los distintos escenarios, con la comprensión de tales situaciones dilemáticas y con las propuestas de alternativas reflexionadas para enfrentarlas. La necesidad a la que se alude se hace patente para los propios agentes de los espacios educativos; en particular, el personal docente de las universidades requiere involucrarse más en la investigación para entender problemas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las formas de producción y circulación del conocimiento, así como las relaciones entre procesos burocráticos y procesos educativos¹.

Pero si bien es cierto que la necesidad es imperiosa, también lo es el hecho de que existen un conjunto de condiciones específicas que favorecen u obstaculizan los procesos de investigación. Dentro de la universidad nacional estas condiciones deben tomarse muy en cuenta a la hora de proyectar una investigación pedagógica, o educativa.

¹Sobre el tema de la burocracia y la educación superior se recomienda a Hirsch Adler, Ana. Educación y Burocracia. Organización Universitaria en México. México, Ed. Gernika, 1996.

Aspectos que van desde la formación o "vocación" del investigador, hasta el financiamiento de los proyectos, son elementos que afectan directamente todo proceso investigativo².

Tomando conciencia tanto de la necesidad de realizar investigación educativa, pero también considerando seriamente las condiciones subjetivas y objetivas de tal proceso, se decidió emprender una labor de investigación relacionada con las condiciones específicas en que el saber psicoanalítico se desarrolla e impulsa en la escuela de psicología de la ENEP Iztacala, perteneciente a la UNAM. El interés por estos procesos se relaciona con el hecho de formar parte de la planta docente de esa institución desde hace quince años, y observar la manera en que el psicoanálisis se fue abriendo paso en un curriculum cuya orientación teórica formal era el conductismo. Pero observar y vivir, no necesariamente está vinculado con la comprensión y al entendimiento, al percibir esto último nació la necesidad de indagar en torno al tipo de procesos que hicieron posible la presencia del pensamiento freudiano y postfreudiano. Un conjunto de preguntas nos impulsaron a emprender esa labor, algunas de ellas fueron las siguientes:

² Un interesante análisis sobre la problemática de la investigación en la universidad pública se puede encontrar en: Glazman Nowlasky, R. Universidad Pública: La Ideología en el Vínculo Investigación-Docencia. México. Ed. El Caballito, 1990.

¿cuáles han sido las formas de desarrollo que la teoría psicoanalítica ha vivido en la ENEP Iztacala?: ¿cuáles han sido los procesos más destacados al promover este tipo de práctica pedagógica?: ¿qué papel ha jugado la formación de profesores en la enseñanza del psicoanálisis en nuestra escuela?: ¿cuáles son los tipos de interacciones y representaciones generadas en las distintas relaciones con el conocimiento psicoanalítico en este escenario universitario?: ¿cuáles son las preocupaciones de orden pedagógico que tienen los profesores implicados en la enseñanza del psicoanálisis?. Éstas, y otras interrogantes se fueron explorando a lo largo y ancho de nuestra investigación. Lo que a continuación se presenta es el resultado de esa labor documental y de trabajo de campo, cuya meta fue comprender el fenómeno de la enseñanza del psicoanálisis en la ENEP Iztacala.

De inicio se aborda el vínculo psicoanálisis-universidad, colocando como epicentro el tema de la enseñanza del psicoanálisis. Esto permite reconocer un conjunto de argumentos en torno a la presencia del psicoanálisis en la universidad. En el capítulo dos se entrelazan el saber psicoanalítico y la ENEP Iztacala, enfatizando la manera en que en ese espacio académico se transitó de una teoría hegemónica a la pluralidad teórica, dentro de la cual el psicoanálisis se hizo presente.

El capítulo tres es de particular importancia, pues ahí

se muestra el marco teórico a partir del cual se hizo la lectura. interpretación y balance del proceso estudiado. Destacan en ese lugar. aspectos relacionados con lo transmisible y lo intransmisible del saber psicoanalítico. la teoría curricular y los procesos de implicación. En ese mismo capítulo se pueden observar nuestras hipótesis de trabajo, así como los pormenores de la metodología empleada; apoyada esta última en la investigación cualitativa.

Por lo que toca al capítulo cuatro, ahí se exponen los resultados de la indagación iniciando con el análisis de documentos. Los siguientes apartados muestran los resultados derivados del discurso docente y de las interacciones en el salón de clases.

Para terminar, se expresan las conclusiones del proceso, donde se hace un balance de lo realizado, recuperando el marco teórico y los resultados obtenidos. Ahí mismo se esbozan ciertas recomendaciones para proyectar hacia el futuro la enseñanza del psicoanálisis en la escuela de psicología de la ENEP Iztacala.

Usted quiere ser psicoanalista. Usted comienza por creer, puesto que nos hallamos en Francia, "que hay escuelas para esto": ¿sólo faltaría que no fuera así!. Entonces busca. Visita a los profesores de las universidades: si son honestos le dirán que aquí o allí se enseña algo sobre Freud, sobre el inconsciente o sobre el psicoanálisis. Y, después, con un aire embarazado, le soltaran la bomba: no es así como uno se hace psicoanalista. ¿Cómo entonces?. Bueno usted mismo tiene que hacer un psicoanálisis. Catástrofe: usted había pensado en todo, salvo en eso. Nueve de cada diez veces el candidato a la enseñanza del psicoanálisis pone pies en polvorosa: había buscado una escuela para ahorrarse el diván.

Catherine Clément
Vida y leyendas de
Jaques Lacan

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DEL PSICOANALISIS Y LA UNIVERSIDAD. UNA POLEMICA ABIERTA.

EL PSICOANALISIS EN INTENCION Y EN EXTENSION.

Los campos privilegiados del psicoanálisis son el sujeto, su estructura psíquica, sus conflictos y su inconsciente. Es el dispositivo analítico el lugar por excelencia, donde analista y analizando despliegan la transferencia, la asociación libre y la interpretación para hacer consciente lo inconsciente; desmontando represiones al mismo tiempo que se exploran fantasías, en una lucha permanente para que los síntomas adquieran otras direcciones.

Freud llegó a dedicar a estas tareas hasta doce o trece horas al día. Pero este personaje sui generis, tenía otros hábitos de trabajo. Ernest Jones nos ilustra al respecto: "De vuelta a casa, Freud se retiraba inmediatamente a su escritorio, para concentrarse en su trabajo, atendía en primer término la correspondencia, que escribía invariablemente a mano, y luego se dedicaba a sus manuscritos. Además de eso atendía la labor monótona de preparar nuevas ediciones y corregir pruebas de imprenta, no

solamente la de sus propios trabajos, sino también las de revistas que dirigía. Nunca se retiraba antes de la una de la mañana y a menudo más tarde. Había algunas variantes en esta rutina que acabamos de describir. Todos los miércoles, se efectuaba la sesión regular de la Sociedad de Viena en la que siempre leía un trabajo o bien intervenía en una discusión...Freud contaba principalmente con el domingo, además para escribir" ¹.

Referirse a los hábitos de Freud ahora es importante para mostrar que él ejercía el Psicoanálisis en Intención y en Extensión. Es decir, Freud se compromete en su práctica clínica pero de igual manera promueve la difusión del saber analítico. esto queda claramente expresado cuando Freud menciona la muy conocida frase: "mi vida sólo tiene sentido por el psicoanálisis". Después de que se rompe el aislamiento intelectual de diez años, la práctica del psicoanálisis en extensión cobra vida, incluso antes se pueden ver insinuaciones de ella, pues no hay que olvidar que a finales del siglo pasado Freud daba conferencias en la universidad sobre fisiología de las neuronas, y entre los asistentes a estas pláticas se encontraba Rudolf Reitler, primer persona que ejercería el psicoanálisis después de Freud. Max Kahane es otro de los oyentes de esas conferencias, y en 1901, pone al tanto a Wilhelm Stekel del "método radical" usado por un doctor vienes para el

¹ Jones. E. Freud. Tomo II. Barcelona, Ed. Salvat. 1986. pp. 392-393.

tratamiento de las afecciones neuróticas. Stekel acude como paciente con Freud y comienza en 1903 a practicar él mismo el psicoanálisis con sus pacientes.

Un poco antes, en el otoño de 1902. Freud sugiere, a través de tarjetas postales, una reunión en su casa para revisar su propia producción: a la reunión están invitados el físico Alfred Adler, Max Kahane, Rudolf Reitler y Wilhelm Stekel. Este último le había insistido a Freud para llevar a cabo esta actividad. Esas reuniones se hicieron costumbre y todos los miércoles, al anochecer, se discutió durante muchos años sobre psicoanálisis. Muy pronto se dio nombre a este tipo de encuentros: "Sociedad Psicológica de los Miércoles". Poco a poco se fueron agregando más integrantes, el 15 de abril de 1908 la agrupación cambio su nombre y pasó a denominarse "Sociedad Psicoanalítica de Viena".

Si bien la salida del aislamiento fue un proceso gradual, determinado por múltiples factores, uno de ellos fue el vínculo de Freud con la universidad. Al decir esto no se pretende exagerar esta relación y colocarla por encima de la difusión de las ideas de Freud, a partir de la edición de sus escritos o de las reseñas de sus publicaciones en obras psiquiátricas, o de los mismos resultados positivos obtenidos por la labor psicoanalítica en el ámbito clínico; simplemente se señala que la universidad no está excluida. cuando Freud se da a la tarea de establecer vínculos que promuevan y difundan su disciplina. Pero a Freud no le

promuevan y difundan su disciplina. Pero a Freud no le interesa. por lo menos en esa época, que el psicoanálisis entre en la universidad. En cambio, sus esfuerzos se encaminan a fundar una institución, estrechamente vinculada con el psicoanálisis: una asociación que normara y difundiera la práctica analítica. Es en el año de 1909 cuando ese intento de difusión se materializa con dos grandes acontecimientos. En primer lugar tenemos las Conferencias en Worcester, en la Unión Americana, precisamente en la Clark University; el Primer Congreso de Psicoanálisis en Salzburgo, sería el otro gran evento.

La institución psicoanalítica está en marcha, y las universidades del mundo escuchan con más frecuencia la voz del psicoanálisis. Es hasta los años de 1918 y 19, cuando Freud explicita sus ideas en torno a estos dos ámbitos: la Universidad y el Psicoanálisis. Al referirse a esta relación plantea una pregunta: ¿Debe el Psicoanálisis Enseñarse en la universidad?, tratando de responderla Freud insiste en su labor de promover el Psicoanálisis en extensión. Sólo que en ese momento el padre del psicoanálisis se encuentra estrechamente vinculado a la institución analítica; sus ideas en torno a la relación psicoanálisis-universidad deben leerse a sabiendas de que para ese momento ya se había experimentado dentro de la asociación una fuerte lucha política, donde la relación saber-poder se encontraba en el centro de la discusión. El sabio vienes había sufrido varias

desilusiones por la misma dinámica interna de "su institución". pero también se encontraba satisfecho por ver multiplicarse el interés por su disciplina, al aparecer filiales en partes importantes de Europa y Norteamérica. La institucionalización había favorecido el avance del pensamiento freudiano, pero al mismo tiempo se vivieron torrentes de críticas y cuestionamientos internos y externos, al desarrollo de sus principios. Las rupturas amistosas ligadas a las desavenencias teóricas y técnicas fueron muy comunes. Los casos de Bleuler, Adler y Jung son bien conocidos.

Freud está pues más interesado en la institucionalización del psicoanálisis, que en los vínculos de éste con la universidad, así lo demuestra la brevedad del texto "Sobre la Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad". En el citado texto se menciona que si el psicoanálisis se enseñara en las universidades eso significaría una "satisfacción moral para el psicoanálisis". Sin embargo, Freud se apresura a decir que la entrada del psicoanálisis a la universidad no sería un elemento esencial para su desarrollo. Para velar por esto último se encuentran las asociaciones psicoanalíticas; es así como el futuro del psicoanálisis está "a buen recaudo", pues serán los propios psicoanalistas y sus instituciones los responsables de ese futuro. En cambio, la universidad tendría que preguntarse si la presencia del psicoanálisis dentro de sus límites, ofrece

alguna relevancia para la formación de los científicos. En especial, el autor viene a llamar la atención sobre la formación de los médicos y la presencia del psicoanálisis en ese ámbito. De entrada Freud ve que el saber psicoanalítico es de gran importancia, pues generalmente, por lo menos durante la época de Freud, en la formación médica se hacía una referencia mínima a la importancia de los factores psíquicos en las distintas manifestaciones vitales, así como en la enfermedad y en el tratamiento de los síntomas orgánicos. Consideraba a este hecho "una laguna de la formación médica" con inevitables consecuencias en el desempeño profesional; a Freud no le satisface que dentro de los planes de enseñanza médica de su época, queden incorporadas cátedras de Psicología Médica, pues para él representan un enfoque fragmentario de la dinámica psíquica. En este aspecto es categórico: "En efecto, comparado con otros sistemas, el psicoanálisis es el más apropiado para transmitir al estudiante un conocimiento cabal de la psicología"².

Continuando con esta lógica, Freud insiste en que el psicoanálisis y su estudio son una excelente preparación para estudiar la psiquiatría, pues mientras ésta es descriptiva y únicamente ofrece al futuro médico elementos

² Freud, S. "Sobre la Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad". En: Obras Completas. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1981. p. 2455.

para distinguir los diferentes cuadros clínicos; el saber psicoanalítico puede conducir a la comprensión de esos cuadros.

Plantea que la investigación de los procesos psíquicos no solamente puede vincularse con la medicina, sino también con el arte, la filosofía, la historia. Las clases sólo podrán ser teóricas y en contadas ocasiones puede haber demostraciones prácticas. Freud finaliza su breve escrito, aludiendo al hecho de que el estudiante de medicina, nunca podrá aprender enteramente psicoanálisis, pues para eso como para el ejercicio de la cirugía médica, se tendrá que incorporar a un Instituto de Especialización.

A partir de lo comentado en torno a este texto de Sigmund Freud, el beneficio sería entonces para la universidad, y para las diferentes disciplinas, en primer lugar para la medicina.

A muchos años de distancia, es necesario reconsiderar si el asunto se pueda plantear únicamente en términos de beneficio para un territorio u otro. Antes de llegar a una conclusión, conviene exponer la manera en que algunos autores reflexionan en torno a las intenciones del discurso universitario y del discurso psicoanalítico. De esta forma estaremos en mejores condiciones de valorar sus acercamientos, así como las consecuencias derivadas de éstos.

DISCURSO PSICOANALITICO Y DISCURSO UNIVERSITARIO

De inicio es importante reconocer que el discurso universitario y el psicoanalítico pueden entrar en oposición, pues la universidad se ubica como templo del saber, abrigando bajo su techo un conjunto de disciplinas cuyo contenido busca, la mayoría de las veces, promover y difundir verdades absolutas. Esa es una primera diferencia, el lugar que se colocan frente al problema de la verdad y del conocimiento.

La universidad se erige como portadora de verdades, e invita al resto de la sociedad para que acuda a ella en busca de esas verdades. Pero si bien la universidad promueve el saber universal, la convivencia de esos saberes, concretada en las diferentes escuelas, facultades, institutos, etc., no es del todo armoniosa. Existe confrontación de ideas, debates, conflictos ideológicos y políticos vinculados estrechamente a las distintas disciplinas. Todo esto afecta de diversas maneras la producción y la difusión de los conocimientos. Una consecuencia de ese estado de cosas, es la repetición de los saberes, la falta de creación intelectual, Nestor Braunstein alude a esta situación: "La realidad nos demuestra que en la universidad se produce una coagulación de los discursos, una repetición, un buscar la certidumbre en la estabilidad de

ciertas verdades supuestamente inmutables, pero también supuestamente enseñadas como inmutables a través de las cuales el maestro se ratifica a sí mismo, como tal y tiende a la repetición de su discurso en los supuestos ignorantes que son los estudiantes³.

No se debe olvidar aquí el aval estatal, o gubernamental, con que cuentan las universidades, expresado en apoyos económicos diferenciados, así como el reconocimiento de los títulos y grados que se obtienen dentro de los campus universitarios. Existe una alianza Estado-Universidad, pues los requisitos para obtener esos grados son implícitamente avalados por el estado. El título universitario supone que quien lo porta sabe de una técnica y de una teoría, lo cual le da la posibilidad de actuar en un determinado ámbito profesional.

Si bien la universidad cuenta con el aval (y el apoyo) del Estado, también los que asisten a ella como docentes o estudiantes le dan ese reconocimiento. Ya que es en ese lugar donde se piensa encontrar un saber que va a permitir comprender mejor aquella parte de la realidad que nos interesa. Se contempla como proveedora de una serie de recursos, los cuales nos permitirán ser capaces de desempeñar una tarea profesional. Pero el sujeto no

³ Braunstein, N. "El Psicoanálisis y la Universidad". En Bicecci, M. y col. Psicoanálisis y Educación. México, Ed. Filosofía-UNAM, 1990. p.15.

solamente busca en la institución universitaria una serie de recursos teóricos y técnicos para adquirirlos y conducirse profesionalmente, busca ahí un soporte, un apoyo, la posibilidad de una inserción social. Maud Mannoni, lo dice con mucha claridad: "el sujeto busca una clave de su identidad, una respuesta a la pregunta sobre lo que es":

Vemos entonces que la vida psíquica está comprometida con la universidad como lugar de producción y difusión del conocimiento, pero también como lugar de identidad personal y profesional. La universidad es pues generadora de un discurso al que se alían propios y extraños, para darle legitimidad, como espacio del conocimiento verdadero, como soporte de los sujetos que impulsan, promueven y difunden esos conocimientos. Pero al mismo tiempo, la universidad es lugar de desencuentros, entre el saber y el sujeto, pues la repetición, más que la creación, parecen ser el elemento cotidiano en la vida universitaria.

Sin embargo, y como demostración de los múltiples contrastes vividos en la institución universitaria, se encuentran el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo vinculado a las ciencias naturales y humanas, e incluso a otros aspectos de la vida universitaria, como pueden ser el administrativo, el laboral y el pedagógico. La universidad es pues espacio vital, interesante y muy humano, por los

* Mannoni, M. El Psiquiatra, su loco y el psicoanálisis. México, Ed. Siglo XXI, 1980. p.122.

mismos contrastes que la habitan y le dan vida. A veces en la universidad se duda de las verdades absolutas, se pone en tela de juicio el saber profesional, o su estilo de transmisión. es en esos momentos cuando aparece la posibilidad de creación, de rupturas epistemológicas. En la universidad pueden cuestionarse los valores que circulan dentro o fuera de ella, sometiéndolos a exámenes exhaustivos, analizando su génesis y desarrollo.

Si ya se ha mencionado brevemente al discurso universitario, es pertinente hablar de algunos elementos del discurso psicoanalítico, hacerlo nos coloca de inmediato ante una serie de grandes problemas. Para abordarlos es indispensable recobrar la dimensión clínica del psicoanálisis, pues es ahí donde Sigmund Freud articula la teoría con la práctica analítica. En el texto "Iniciación del Tratamiento", que se ha vuelto clásico al abordar los problemas de la técnica psicoanalítica, Freud inicia su argumentación refiriéndose al juego de ajedrez: "Si intentamos aprender en los libros el noble juego del ajedrez, no tardaremos en advertir que sólo las aperturas y los finales pueden ser objeto de una exposición sistemática exhaustiva, a la que se sustrae, en cambio, totalmente la infinita variedad de las jugadas siguientes a la apertura."⁵ Freud indica que no importa mucho cual sea el

⁵ Freud, S. "Iniciación al Tratamiento". En: Obras Completas. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1981. Tomo II p. 1661

contenido con el que iniciemos el análisis, ya que se puede convocar la historia del paciente, sus recuerdos infantiles o las vicisitudes de sus síntomas. Lo importante es dejar hablar al enfermo sobre sí mismo. es por eso que aconseja decirle al paciente: "Antes de que yo pueda indicarle nada tengo que saber mucho de usted. Le ruego, por tanto, que me cuente lo que usted sepa de sí mismo". Existe en apariencia una libertad de movimiento, ilusoria por cierto, pues Freud se percata cómo desde el principio del análisis, el paciente muestra a través de sus primeros síntomas y actos, los procesos que gobiernan su neurosis. Un ejemplo de esto se tiene cuando al analizando parece no ocurrirle nada acerca de su vida, sus fantasías o sus síntomas: "Pero ni entonces, ni nunca luego, debemos acceder a su demanda de que les marquemos el tema sobre el que han de hablar. Hemos de tener siempre presente qué es lo que en estos casos se nos opone. Se trata de una intensa resistencia que ha avanzado hasta la primera línea, y lo mejor será aceptar el acto de desafío y atacarla animosamente".

El psicoanálisis tratará de fracturar esas resistencias, enfrentándolas para que se observen contenidos inconscientes implicados en ellas, hacer emerger lo inconsciente, elaborarlo, invitar al sujeto a asociar

* Idem. p. 1668.

7 Idem. p. 1671.

libremente, a ligar palabras con afectos, con emociones. Descubrir fantasías y el vínculo supuesto de éstas con la realidad exterior. Promover simbolizaciones, deslizar contenidos psíquicos del inconsciente al consciente, esas serían las búsquedas del psicoanálisis. El trabajo sobre la transferencia es el pivote sobre el que se configura el trabajo analítico, donde la neurosis sea obligada a dejar de ocultar.

El psicoanálisis está ligado a la práctica clínica, a las vicisitudes del inconsciente, a sus expresiones. El psicoanálisis es pues un discurso sobre los procesos inconscientes; y por eso es también un discurso sobre la sexualidad, obligando a observar la manera en que ella impacta la vida cotidiana. La coloca en el epicentro de la sintomatología neurótica, reclamando su exploración e investigación. Esa es otra de las exigencias del discurso analítico, la investigación, rompiendo así con modelos científicos que se aproximan a la realidad privilegiando lo aparente. Para poder investigar se requiere un elemento vital, escuchar, únicamente así se podrá rebasar ese mundo de las apariencias.

Excavar, explorar, atendiendo y escuchando. El discurso analítico promueve la escucha de las voces del inconsciente, de la sexualidad, e incluso de la muerte, a pesar de que esta última trabaja en silencio, tal vez por eso hay que hacer grandes esfuerzos para escucharla.

Se trata de que la verdad emerja, por eso no se imponen verdades al sujeto, por eso se guarda silencio ante el despliegue del discurso que vierte el analizando: "Y esos mismos individuos -tanto la historia de las naciones como su propia vida lo atestiguan- no ponen en duda la suma de felicidad y de miseria que ha sido engendrada por las palabras, ni que de meras palabras dependen en la vida de los hombres grandes decisiones. Pero no sería justo atribuir a las solas palabras los resultados del psicoanálisis. Sería más exacto decir que el psicoanálisis demuestra el poder de las palabras y el poder del silencio". Es evidente que estos elementos del discurso psicoanalítico implican una complejidad de procesos a los que en este momento es imposible referirse detalladamente, únicamente se ha aludido a ellos para mostrar una diferencia sustancial con las finalidades propias de la universidad; sintetizadas en una pedagogía, en una intención de enseñanza. Enseñar a pensar de cierta manera, difundir conocimientos provenientes de diversas disciplinas, enseñar incluso a investigar y a tener un pensamiento crítico. La enseñanza es el elemento privilegiado de la universidad.

* Reik, T. Cómo se llega a ser psicólogo. Buenos Aires. Ed. Hormé Paidós. 1965. p. 117.

EL PSICOANÁLISIS, EL PROBLEMA DE SU ENSEÑANZA Y LA UNIVERSIDAD .

Al principio de este capítulo se señaló que la práctica clínica no es el único territorio donde el psicoanálisis se expresa, pues de la práctica clínica Freud aprendió mucho y lo quiso difundir. Recuperando esta idea Braunstein plantea lo siguiente: "El psicoanalista, en tanto que psicoanalista, no enseña, aprende, se deja enseñar por el psicoanálisis. Eso que el aprende en el psicoanálisis en intención, es decir, tendido hacia adentro, eso que él aprende en intención es algo que el puede, y esa es mi tesis, que él debe sostener en una enseñanza hacia afuera, en un psicoanálisis en extensión y esa extensión a la vez alimenta el psicoanálisis en intención". Freud se había percatado de esto y dedicó mucho tiempo de su vida a realizar esta tarea. Pero que el psicoanálisis deba realizar una enseñanza puede sonar como consigna bélica o religiosa, pues la exigencia de buscar otros espacios, además del de la clínica, donde este saber se haga presente, parecería indicar un deseo de extensión colonial. Esto no es así, pues la idea de Freud era que su disciplina fuera reconocida como parte del pensamiento universal, cuya utilidad para repensar los procesos subjetivos ha quedado demostrada durante un

* Braunstein, N. Op. cit. p. 15.

siglo. Es obvio que cada analista se hace responsable de seguir, o no, el ejemplo de Freud; pero es evidente que muchos han asumido seriamente la tarea de extensión del saber analítico, las preguntas que estallan aquí son: ¿cómo?, ¿dónde enseñarlo?: "¿Lo que el psicoanálisis nos enseña cómo enseñarlo?". Es Jacques Lacan quien se hace esta pregunta en el año de 1956; a pesar de las abundantes metáforas con las que se empapa el lenguaje lacaniano, se logra entresacar de su discurso algunas ideas en torno a esta problemática, que permiten ubicar mejor la cuestión de la enseñanza ligada a la extensión y a los lugares propicios para ella. Para empezar, la pregunta de Lacan apenas señalada, nos lanza a otra que él mismo sugiere: "¿qué es, a su juicio, ese algo que el psicoanálisis nos enseña que le es propio, o lo más propio, propio verdaderamente lo más, lo más verdaderamente?"¹⁰. Al responder a esta interrogante, Lacan alude evidentemente a que el inconsciente está estructurado como lenguaje, premisa lacaniana que en este momento es preferible eludir, pero también enfatiza el papel de la sexualidad y sus enigmas, presentes en aquello que le es propio al psicoanálisis; el goce y el vínculo fantasmático con el Otro son cartas que también va jugando Lacan al referirse a lo que verdaderamente corresponde al campo analítico, aquí nuevamente eludimos referirnos

¹⁰ Lacan, J. El Psicoanálisis y su Enseñanza. En: Lacan, J. Escritos. México, Ed. Siglo XXI, 1984. Tomo I, p. 422

ampliamente a estos aspectos, mostrando con vergüenza "nuestra" ignorancia, pero teniendo una intuición clara respecto a la articulación estrecha entre estos planteamientos, y las características del discurso analítico.

Lacan concluye que para recuperar el discurso freudiano, para hacer una digna enseñanza sobre el retorno de lo reprimido, lo único que es posible transmitir, o enseñar, es Un Estilo. Pero: ¿dónde muestra su estilo el psicoanalista, más allá de la clínica?, ¿existen espacios para que se promueva ese tipo de enseñanza, relacionada con el estilo?. Freud, Klein, Lacan, y muchos otros psicoanalistas se muestran en diferentes espacios sociales, planteándose como portadores de un discurso que es necesario escuchar, el del inconsciente. Las instituciones psicoanalíticas han sido los lugares propicios para que cada analista muestre su Estilo de apropiación de ese saber. Pero a lo largo de los años, la universidad no ha quedado excluida de este proceso de extensión del psicoanálisis.

En este contexto, y con el peligro de saturar al lector con preguntas, es necesario plantear una más, siguiendo a Juan Capetillo: "¿Qué lleva al discurso del psicoanálisis a estar en la universidad?". Para responder a esta pregunta, Capetillo recupera el mencionado texto de Freud sobre el psicoanálisis en la universidad, reconociendo las circunstancias actuales de desarrollo tanto del pensamiento

universal, como de la universidad moderna: "Las carreras donde se llevan cursos de psicoanálisis, son por lo regular: Psicología, Medicina, Pedagogía, Letras, Sociología y Antropología. La importancia atribuida a la subjetividad, a la vida psíquica inconsciente y a la función fundadora de la palabra, en los diferentes ámbitos de estas carreras universitarias constituye el argumento de fondo, el argumento general para incluir el psicoanálisis en sus planes de estudio"¹.

El beneficio está planteado para las disciplinas que formalmente tienen cabida, como profesiones, dentro del ámbito universitario, ellas tendrían más elementos para comprender la complejidad de la vida psíquica, al tiempo que reconocen una metodología de abordaje. Pero ¿qué beneficios obtendría el psicoanálisis al estar presente en los campus universitarios?. Nestor Braunstein menciona que el psicoanálisis se ve beneficiado en tanto que las universidades, en particular las latinoamericanas, pueden ser lugares donde se lleva a cabo una crítica de las corrientes de pensamiento. Es por esto que el psicoanálisis al entrar en la universidad puede ser objeto de reflexión. Un aspecto ligado a este fenómeno tiene que ver con las formas en que el psicoanálisis se hace presente en la universidad. Es decir, que para saber si el

¹ Capetillo, J. "La Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad". En Biceci, M y col. Op. cit. p. 31.

psicoanálisis se favorece al entrar a la universidad. es necesario aterrizar más en ese proceso y observar en qué condiciones concretas se hace posible esa entrada. Con esto se quiere decir que hablar de un enriquecimiento del psicoanálisis en abstracto, no permite apreciar los agentes que introducen en una universidad específica el saber analítico. Tampoco es posible reconocer el tipo de circunstancias bajo las cuales ese saber se hace presente en una institución de nivel superior. Afirmar que el psicoanálisis se beneficia, lo podemos aceptar en tanto que su extensión se hace posible; sin embargo, no es posible descuidar esas condiciones concretas de inserción, pues de esa manera se están pasando por alto aspectos importantes relacionados con los siguientes aspectos: a) el tipo de lectura que se hace de la obra freudiana.

b) la formación psicoanalítica de aquellos agentes que extienden y difunden este tipo de saber.

c) las vicisitudes que el saber analítico tiene dentro de las universidades.

Abordar estos ejes es necesario para apreciar el efecto benéfico que el psicoanálisis puede experimentar, y es que el psicoanálisis no es únicamente la obra de Freud, representa en la actualidad un extenso territorio donde se encuentran diferentes dimensiones, tales como: los pensadores postfreudianos; las diferencias epistemológicas y metodológicas de las distintas tendencias analíticas; las

instituciones psicoanalíticas y su dinámica en torno a la relación saber-poder; los criterios de formación del psicoanalista; las posibilidades de enseñanza o transmisión de esta disciplina, y; el reconocimiento social del saber y la práctica analíticas. Estos serían, a nuestro juicio, algunos de los elementos inmersos en la disciplina psicoanalítica, en su existencia como teoría y como quehacer social.

El psicoanálisis es una práctica social y como tal debe ser contemplada a la hora en que se vincula con la universidad, si bien su objeto de estudio es el inconsciente, no se excluyen de ella elementos normativos que guían su praxis.

Más que resolver el problema de la relación universidad-psicoanálisis, lo pretendido en este apartado ha sido colocar sobre la mesa los elementos en torno a los cuales es necesario reflexionar para repensar este interesante vínculo. Dentro de este contexto, un aspecto que necesitamos tener muy presente es que en la universidad, como ya lo hemos mencionado, se promueve la enseñanza; la generación de aptitudes y capacidades profesionales que le permitan al estudiante en formación desarrollarse con eficacia dentro del área que él ha elegido. El carácter pedagógico de la universidad es por demás evidente, por lo que aquí se plantea una pregunta más: ¿puede hablarse de una formación de psicoanalistas en la universidad?. Nos

apresuramos a responder a esta última cuestión. No, dentro de la universidad no se forman analistas, la formación analítica tiene que ver con varios ámbitos que en este momento conviene explorar.

Si los analistas pueden prescindir de la universidad para llegar a ser tales, a primera vista parecería que los encargados de formar psicoanalistas son las Instituciones Psicoanalíticas, incluso se puede decir que el motivo principal para que surjan esas instituciones, es precisamente la formación de analistas. Pero el asunto no es tan sencillo como parece, Juan Capetillo lo señala claramente: "El punto sobre la formación de los analistas lleva inmediatamente al problema de la garantía de esa formación. ¿Quién va a dar esa garantía?. Pero antes: ¿Qué es lo que se va a garantizar? ¿Cuándo podemos decir que un psicoanalista está formado? ¿Qué es lo que hace a alguien ganarse el nombramiento de psicoanalista? ¿Qué es lo que hace a otro tener la capacidad de nombrarlo? ¿Es una formación teórica? ¿Es un grado de ascesis espiritual? ¿Es la realización exitosa de dos o tres tratamientos?"¹².

Ante esta cantidad de interrogantes, es necesario aclarar que ahora no se pretende dar soluciones contundentes a la relación psicoanálisis-universidad, ni tampoco resolver el asunto de la formación psicoanalítica. Solamente se

¹² Capetillo, J. Idemp. p. 33.

intenta vertir aquí la mayor cantidad de elementos posibles para construir lo que llama Gastón Bachelard Geometrización de la Realidad ¹³.

Esto puede ayudar a pensar el desarrollo del psicoanálisis en "nuestra escuela", la ENEP Iztacala. Es por esta razón que no se trata de responder las preguntas planteadas por Juan Capetillo; sin embargo, es necesario plantear con claridad algunos elementos en torno a la formación en este campo.

Desde los tiempos de Freud quedaba muy claro que la formación teórica, relacionada con aspectos de la disciplina analítica, era imprescindible para todo aquel que pretendiera ejercer el psicoanálisis. Esto está planteado en varios escritos, uno de ellos es el texto de Freud titulado Psicoanálisis Profano. Ahí se plantea la cuestión en torno a si solamente los médicos pueden ejercer acertadamente el psicoanálisis. Concluye que existen personas, las cuales, sin tener ningún conocimiento sobre la medicina han llevado a la práctica el psicoanálisis. Así pues, la medicina no sería el camino natural para llegar a ser analista. Es el abordaje de la teoría psicoanalítica, lo que pone a una persona en condiciones de formarse como tal. Pero, por cierto, no sería el único requisito para lograrlo, pues

¹³ Término empleado por Gastón Bachelard en su clásico texto El Nuevo Espiritu Científico. México, Ed. Siglo XXI, 1983.

quedaría por recorrer el camino de un análisis personal, y la supervisión de los casos clínicos que el analista conduzca.

La apropiación del saber analítico debe pues avanzar por esos tres caminos. Octave Mannoni ha dicho que la formación de analistas requiere que se adquiriera cierto conocimiento doctrinario, teórico, el cual puede ser objeto de enseñanza no universitaria. La apropiación de ese conocimiento, este autor la denomina "enseñanza iniciática", **d e s c a r t a n d o l a** denominación de enseñanza profesional. Es en esa enseñanza iniciática donde el análisis personal juega un papel fundamental, marcando una gran diferencia con la adquisición de cualquier conocimiento disciplinario: "en el curso del análisis, el analizado descubre -digamos- "cosas" de las cuales no sabía nada. Sin embargo, el analista, como se sabe, ha tenido la precaución de no enseñarle nada... El instrumento de los descubrimientos en esta situación, es lo que se llama transferencia -y la comunicación del saber, que es el proceso por el cual se puede difundir la enseñanza en **s e n t i d o p r o p i o**, no tiene lugar"¹⁴,

Una diferencia va siendo planteada aquí con mucha claridad por Octave Mannoni, la existente entre Saber del

¹⁴ Mannoni, O. "Psicoanálisis y Enseñanza (siempre la transferencia). En: Mannoni, O. Un Comienzo que no Termina. Transferencia, Interpretación y Teoría. México, Ed. Paidós 1992. p. 56.

Inconsciente y Saber Sobre el Inconsciente. Afirma que aquel analizado cuyo descubrimiento lo ha llevado a saber que ha resuelto su Complejo de Edipo, se encuentra en una posición diferente respecto al teórico que sabría todo sobre el Edipo. Es posible que el saber del teórico y del analizado se articulen uno con otro, pero la diferencia no se borra, por lo cual no pueden suplirse uno al otro, es imposible que se reemplacen entre sí. Para apropiarnos del saber del inconsciente, sería necesario realizar algo parecido a lo que Freud hizo frente a Fliess: "Es el análisis de Freud ante Fliess, en el transcurso de los últimos años del siglo XIX. Esto me llevará a distinguir, quizá a oponer, el saber que Freud había adquirido de Charcot, de Breuer, de sus propios pacientes -saber nacido de la curiosidad médica y de la observación clínica y que se consolida como un cuerpo de hipótesis capaz de interpretar los fenómenos- y otro saber, que no se transmite de la misma manera y que es usado menos por el deseo consciente de saber que por las vicisitudes del deseo inconsciente. Si se ven las cosas de este modo, podemos tener en cuenta el doble origen del análisis y justificar sus técnicas al igual que sus ritos de iniciación"¹⁵.

Dados estos argumentos se desprende como conclusión que

¹⁵ Mannoni, O. "El Análisis Original". En Mannoni, O. La Otra Escena. Claves de lo Imaginario. Buenos Aires. Ed. Amorrourtu. 1979, p. 87.

el ámbito universitario no puede formar psicoanalistas, pero esto no es razón suficiente para que el psicoanálisis desaparezca de la universidad. El psicoanálisis está dentro de las universidades, eso es un hecho contundente, pero: ¿cómo llega ahí?; ¿de qué manera se mantiene?; ¿cuáles son los fines que persigue al permanecer en los espacios universitarios?. En esta investigación se trató de explorar un ámbito universitario específico para enfrentar estas preguntas. En el siguiente capítulo se muestran algunas características históricas de ese espacio universitario y la forma en que, poco a poco, el psicoanálisis se fue haciendo presente ahí.

El currículum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político social, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.

**Gimeno Sacristan. El currículum:
una reflexión sobre la práctica.**

CAPITULO II

LA ENEP IZTACALA Y EL SABER PSICOANALITICO

EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO

Emilio Ribes, uno de los principales líderes intelectuales que encabezaban e impulsaban el modelo curricular desarrollado en la ENEP Iztacala, menciona que la historia de este proyecto se remonta a las experiencias y programas que tuvieron lugar en el Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana en Jalapa de 1965 a 1971. Estas experiencias se continuaron en el Departamento de Análisis Experimental de la Conducta de la UNAM. El mencionado líder plantea estos hechos como un proceso que culmina con la posibilidad de elaborar un modelo educativo de carácter científico: "Este proceso de búsqueda y evaluación culminó en 1975, con la posibilidad objetiva de elaborar un modelo científico, educativo y profesional respecto a la psicología, que integrara todas las experiencias de Jalapa. La ENEP Iztacala representaba una coyuntura histórica. Esta fase, como ocurre con todo proceso de cambio, chocó con la resistencia y oposición manifiesta o cubierta de grupos externos".

¹ Ribes, Emilio. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integrado. México, Ed. Trillas, 1980.p.119

Para dar un mejor panorama de lo que acontecía en aquella época, conviene mencionar algunos elementos que pudieran ayudar a caracterizar mejor el contexto de surgimiento del Modelo Iztacala. En principio vale la pena mencionar condiciones externas a la psicología, pero que impactaron la vida educativa de nuestro país. Es forzoso entonces remontarse al desvanecimiento del llamado Milagro Mexicano(1940-1968), cuyo nivel más álgido es la rebelión estudiantil del 68. Este movimiento había demostrado en los hechos, la incapacidad política e institucional del gobierno mexicano para enfrentar un problema surgido al interior de las universidades.

Las demandas iniciales de los sectores universitarios eran de carácter académico-político, se restringían a los sectores propios de las instituciones educativas. El doctor Barros Sierra menciona las siguientes peticiones como las más importantes en los inicios del conflicto: Transformación en los planes de estudio, pase reglamentado de preparatoria a licenciatura, renovación de las formas de enseñanza tradicional, limitar los excesos burocráticos y docentes sufridos por el estudiantado, libertad de reunión, representación legítima e independiente, libertad de manifestación dentro del orden establecido.

Al no darse respuesta a estas peticiones, aparecieron otras más y a los universitarios se adhirieron otros sectores estudiantiles para consolidar o ampliar demandas.

El gobierno de Echeverría se vio obligado, después de los trágicos acontecimientos del 68, a enarbolar la bandera de la apertura democrática; la reforma Educativa de los años setentas, fue una de sus principales estrategias para impulsar la credibilidad en esa apertura democrática. Se intentó en ese momento satisfacer las múltiples demandas del ámbito educativo, sobre todo en el nivel medio superior, pues este sector había sido el más afectado por la represión gubernamental durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. La tolerancia, junto con el gran apoyo económico para subsidios educativos, promovieron la apertura de centros de educación media, superior y de investigación, así como el arranque de una serie de proyectos innovadores dentro y fuera de la UNAM.

Pablo Latapí, en una apreciación de esta Reforma Educativa comenta: "La reforma, pues, parece ser un conjunto de variadas acciones que, como piezas o partes sueltas pueden agruparse y clasificarse de diferentes maneras. Quizás ayude dividirse en tres tipos, según concierna al orden pedagógico estrictamente, o a la administración de la educación o bien a las políticas y orientaciones del desarrollo educativo".

En esta Reforma podemos encontrar acciones cuyo despliegue abarca la transformación de planes y programas;

² Latapí, Pablo. Política Educativa y Valores Nacionales. México, Ed. Nueva Imagen, 1979. p. 37.

métodos y libros de texto; actualización y formación de profesores; modernización de procesos administrativos e impulso a la investigación educativa; también encontramos nuevas políticas de aplicación del gasto para educación que promueven los servicios educativos.

Si estas estrategias eran impulsadas a nivel general, al interior de la UNAM se realizaban acciones concretas para materializar la Reforma. Durante el rectorado de Pablo González Casanova se impulsa y concreta la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, así como la descentralización de Ciudad Universitaria, proponiéndose la creación de las ENEPs que se llevaría a cabo en la gestión del doctor Guillermo Soberón.

Otro elemento insertado aquí para esbozar la coyuntura histórica a partir de la cual cobra vida el proyecto Iztacala, tiene que ver con el intento de crear, en 1975, un Sistema Nacional de Educación Superior. Es en ese momento cuando la ANUIES adquiere un papel protagónico, ya que además de reforzar su función de intermediaria en el financiamiento de la educación superior, trata de guiar el rumbo y desarrollo de sus 150 instituciones afiliadas en ese entonces, de las cuales 36 eran universidades.

A pesar de que las instituciones de enseñanza superior constituían en aquel tiempo, como ahora, un conjunto heterogéneo donde cada centro tiene su normatividad

ANUIES tendía dos líneas de trabajo académico-político, tomando en cuenta la agitada dinámica de los años anteriores. Olac Fuentes Molinar se ha referido a ellas diciendo: "Dos líneas básicas caracterizaban a la actual política estatal: la promoción de un proceso de modernización eficientista, que establezca mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de la producción social, tal como se percibe desde la ideología del bloque dominante, y el desarrollo de mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política y para fijar los límites dentro de los cuales pueden manifestarse legítimamente" ³.

Más allá de la discutible apreciación marxista planteada en la cita anterior, acerca de la reproducción de una ideología dominante, es claro que la ANUIES intentaba una integración nacional y racional de las universidades, impulsando un proyecto modernizador, donde se diera fuerza a la eficiencia y a la desmovilización política. La generación de nuevos currícula; las relaciones de las universidades con el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, elaborado en aquel tiempo por CONACYT; la Interdisciplina; la descentralización y la formación de profesores, eran algunos elementos base para generar profesionales diferentes.

³ Fuentes Molinar, O. "Educación Pública y Sociedad". En: González Casanova, P. y Florescano, E. México Hoy. México, Ed. Siglo XXI, 1979. pp. 254-255.

JUSTIFICACION DEL MODELO IZTACALA

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

Es necesario mencionar aquí que dentro de las justificaciones del Proyecto Iztacala, se aludía a que la necesidad de cambio en los planes de estudio no solamente tenía que ver con un proyecto modernizador: "Las razones para un cambio radical en el plan de estudios no se limitan a una simple evaluación curricular que busque la modernización de los contenidos de la enseñanza, sino que se arraigan en los antecedentes mediatos que condicionan la creación de la carrera de psicología en la UNAM" : Ahí mismo se da un brevisimo panorama de los estudios de psicología, cuya fundación se encuentra relacionada con la creación de una especialidad de la carrera de filosofía, a partir de 1928, siendo hasta el año de 1958 que se convierte en licenciatura. Una de las observaciones más críticas y atinadas de lo recién citado, tiene que ver con el hecho de subrayar que los planes de estudio del Colegio de Psicología de la UNAM fueron elaborados por profesionales ajenos a la

* Ribes, Emilio. Op. cit. p. 41.

psicología. Se intentó romper con ese estado de cosas definiendo a la psicología como ciencia y profesión dentro del nuevo modelo, llevando a cabo una determinación de necesidades sociales; planteando el curriculum en términos de objetivos profesionales; previendo bloques formativos, que derivaron en los módulos teórico, experimental y aplicado, cada uno con sus objetivos terminales.

La formación de profesores fue otro de los aspectos presentes en la novedosa propuesta curricular, para fundamentar sus estrategias nuevamente se hacía referencia a la Historia de la Psicología en México, mostrando los antecedentes del desarrollo de la docencia universitaria de la psicología, enfatizando el carácter tradicional de la formación de profesores y la falta de profesionalización de la práctica docente. Después veremos como este aspecto ha sido crucial para el desarrollo de la pluralidad teórico-metodológica y para la aparición del psicoanálisis en nuestra escuela.

De esta forma, se aprecia que dentro de las justificaciones del plan de estudios, el discurso se desliza por varios territorios yendo de la disciplina al contexto social donde se ejerce. Todo parecía indicar que se estaba considerando a la Profesión Psicológica como estructura social, reconociéndola como conjunto de relaciones entre personas, grupos e instituciones con necesidades, donde se destacan los agentes sociales con la capacidad de enfrentar

esas necesidades. Se planteaba un modo específico de producción de servicios, un perfil de funciones correspondientes a sectores sociales específicos, reconociendo de manera implícita una jerarquía de necesidades humanas.

Evidencia de lo anterior se observa cuando el Módulo Aplicado plantea cinco centros de enseñanza ligados al servicio: a) Centro de Atención Clínica; b) Centro de Educación y Desarrollo Preescolar; c) Centro de Educación y Desarrollo Escolar; d) Centro de Educación Especial y Rehabilitación; e) Centro de Asesoría Comunitaria. El establecimiento de este tipo de centros permitía el vínculo con una gran variedad de problemas para abarcarlos mediante la actividad formativa y profesional. Parecía que de esta forma se daban respuestas a preguntas como las siguientes: ¿qué necesidades satisface la profesión?; ¿qué funciones de hecho desempeña y a qué sectores sociales está sirviendo?. Pero quedaban otras interrogantes sobre las que era necesario adentrarse: ¿dónde y porqué se originó esa carrera (la de psicología)?; ¿quién la introdujo en esta sociedad, cuándo y en beneficio de quién?; ¿en qué otras profesiones se apoya?; ¿qué elementos ideológicos inspiran su forma de operación?. Estos últimos cuestionamientos no fueron explorados en profundidad en el plan original, pero posteriormente fueron una plataforma de lanzamiento para la reflexión y las acciones, una vez que este modelo mostró sus

deficiencias. Pero antes de adelantar algo respecto a este proceso conviene observar con detenimiento los principios que guiaron el modelo original de psicología Iztacala. En el Plan de Estudios original, impulsado en el año de 1975 se argumentaba que la psicología como profesión carecía de criterios uniformes de entrenamiento. Según ese texto lo anterior se debía a varios factores: en primer lugar, se señalaba que dentro de la psicología se encontraban "visiones precientíficas" de la conducta, lo cual genera la idea de que en esta ciencia coexisten diversos puntos de vista para enfrentar problemas experimentales y teóricos. Esa "falsa" apariencia conducía a que dentro de los currícula tradicionales se impulsara una enseñanza basada en contenidos, lo cual llevaba como consecuencia la producción de un profesional sin solidez teórica-metodológica. Otro factor que se ponía en evidencia era el distanciamiento que se producía entre formación profesional y problemática social; ya que, según el texto al que nos referimos, tradicionalmente no se establecían relaciones entre los objetivos profesionales y los problemas sociales inmediatos o potenciales. Los factores mencionados representaban, para los autores del plan de estudios iztacalteco, deficiencias que iban a ser enfrentadas con rigor bajo la perspectiva del nuevo modelo. por esto se plantea de inicio el análisis experimental de la conducta como una metodología rigurosa y efectiva que iba a resolver los problemas que, hasta ese

momento, había enfrentado la enseñanza de la psicología. Cabe aclarar aquí que en ese documento no existe una discusión epistemológica a partir de la cual se demuestre la legitimidad científica del Análisis Experimental de la Conducta(AEC) y la acientificidad de otras perspectivas psicológicas. Unicamente se alude constantemente a las posibilidades inherentes de esa corriente positivista para enfrentar cualquier problema en cualquier situación, argumentando que el AEC es la única metodología experimental que, partiendo de una investigación en ciencia básica, ha desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas de la práctica profesional insistiendo además en el carácter integrador de este modelo, pues era el único sistema que permitía recuperar datos y observaciones tanto de la conducta individual animal y humana como de la conducta social, proponiendo explicaciones científicas a esos hechos. En cuanto a la relación objetivos profesionales-problemas sociales, no observamos, dentro del plan de estudios, una caracterización amplia de esos problemas, que ayude a comprenderlos, tampoco se aprecia con claridad la manera en que el profesional de la psicología, o el estudiante en formación, se va a vincular a esas cuestiones. Unicamente se insiste repetidas veces en la Desprofesionalización, como recurso por excelencia para incidir en las circunstancias

sociales ⁵.

Las dimensiones políticas, económicas, ideológicas e institucionales a las que necesariamente se iba a vincular el profesionista, o el estudiante son omitidas. No existiendo reflexiones que ayudaran a pensar la complejidad de esa inserción. se procede en el documento a citar datos estadísticos del Plan Nacional de Salud de 1974, postulando a partir de ahí "Áreas de Prioridad Social", como son la producción de bienes y los programas de salud pública, señalando además las siguientes funciones profesionales: rehabilitación, desarrollo, detección, planeación, prevención e investigación. Se especificaban también las áreas problema, a saber: salud pública, productividad, consumo, instrucción, ecología, vivienda. Las "condiciones económicas" en las que se realizarían las actividades también fueron "precisadas", ubicándose las siguientes zonas: urbana-desarrollada, urbana-marginada, rural-desarrollada y rural-marginada.

⁵ Sobre el concepto de desprofesionalización se puede consultar a Ribes, E. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología un Modelo Integral. México, Ed, Trillas, 1980.

LA ENSEÑANZA MODULAR Y LOS PRINCIPIOS DEL MODELO IZTACALA

Uno de los ejes rectores del modelo Iztacala estaba estrechamente vinculado a la enseñanza modular, es por esto que ahora se entrelazan estos dos ámbitos, con el fin de ir teniendo más claro sus relaciones. Es durante la década de los setentas que en nuestro país se ponen en marcha una serie de currículos bajo la denominación de Organización Modular; Margarita Panzsa, en un interesantísimo artículo sobre esta modalidad de trabajo educativo, nos muestra un panorama que ahora se retoma. Ella nos decía que bajo la denominación de Enseñanza Modular se cobijaban distintos proyectos educativos, por lo que no era fácil ubicar las características distintivas de este tipo de estrategia. Había ocasiones en las cuales se llamaba enseñanza modular a propuestas curriculares que no alteraban la estructura de la institución, tal era el caso del Plan A-36, presentado como opción para la formación del médico general dentro de la Facultad de Medicina en la UNAM, plan que coexistía con el tradicional. Otras veces, la organización modular implicaba una nueva orientación institucional a nivel global tal como lo había presentado Ramón Villareal, en el anteproyecto para la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Otras ocasiones el término se empleaba para referirse a

unidades didácticas aisladas, sustituyendo la denominación común de curso, por la de módulo. Para poder precisar con que modalidad emparentaba el modelo Iztacala es útil describir las diversas conceptualizaciones que sobre currículos modulares integrativos plantea la mencionada autora: "a) La supresión de la clásica enseñanza por disciplina implica la creación de unidades basadas en objeto e interrogantes sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para las respuestas científicas, estas respuestas son conocimientos; b) Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales. cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales; c) Programa de investigación, generación formativa de conocimientos en una acción de servicio, aplicación de los conocimientos en un problema concreto de la realidad cuyas características hace posible la articulación de contenidos y técnicas que constituyen una práctica profesional identificable y evaluable. El módulo así concebido, si bien forma parte de un programa completo de capacitación, es una unidad completa en sí mismo, puesto que contempla teórica y prácticamente el total del proceso definido por el problema concreto, objeto de transformación; d) Unidad de enseñanza-aprendizaje con un semestre de

duración cuyo contenido está estructurado sobre la base de varias disciplinas científicas, organizadas para abordar un determinado objeto de estudio. El planteamiento modular implica así las siguientes orientaciones:

Búsqueda de unidad teoría-práctica.

Reflexión sobre los problemas de la realidad.

Desarrollo del proceso de aprendizaje, a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.

Interrelación profunda de los contenidos y experiencias del módulo con las demás unidades del currículo" 6.

Una concepción que ubica Margarita Pansza al lado de las propuestas integrativas, es la Concepción Psicologista, donde la forma de organizar el conocimiento debe tomar en cuenta el ritmo individual y la libertad del alumno, para que con diferentes módulos independientes construya él mismo su propio currículo según sus intereses. La enseñanza personalizada parece ser el sustento de esta forma de trabajo.

Entre otras dimensiones, la Interdisciplina y la Multidisciplina, parecen ser algunas de las características definitorias de la Enseñanza Modular. La idea central era poner en contacto a las diversas disciplinas científicas, para lograr un enriquecimiento mutuo y una mejor confrontación con el objeto.

6 Pansza, Margarita. "Enseñanza Modular". En: Rev. Perfiles educativos, No. 11. CISE-UNAM, 1981.

Tomando en cuenta lo apenas señalado, así como los anteriores parámetros que definen a la enseñanza modular, es necesario regresar al Plan de Estudios de Psicología Iztacala, para insistir en el hecho de que ahí se busca realizar un adiestramiento a través de unidades que representaban los problemas más típicos de la comunidad, constituyéndose de esta manera en situaciones vivas de enseñanza. Estas unidades planteaban la posibilidad de una Colaboración Interdisciplinaria entre diferentes carreras y especialidades. Este estado de cosas planteaba un gran problema, que ahora colocaremos a manera de pregunta: ¿era el conductismo la única disciplina científica?. La respuesta, desde la lógica del plan de estudios era afirmativa: el conductismo sí era la única tendencia psicológica considerada científica. Por lo que el acercamiento a resultados derivados de investigaciones de diferente procedencia, tenía la intención de integrarlos, en la medida de lo posible al Análisis Experimental de la Conducta, en su perspectiva de Campo Paradigmática de J.R: Kantor; autor que se volvió clásico en el primer lustro de vida de Psicología Iztacala.

No se trataba pues de estructurar un contenido de aprendizaje, o de enfrentar un problema comunitario a partir de varias visiones o disciplinas, sino de integrar a como diera lugar, esos diferentes saberes a un modelo. La interdisciplina y la multidisciplina eran convocadas tanto

en el discurso como en la práctica, pues en realidad había acercamientos a otras vertientes del saber como pueden ser la Etología, la Ecología Conductual, la Sociología, el Cognoscitivismo, la Epistemología Genética de Jean Piaget, la Escuela Histórico Cultural, cuyos representantes más sólidos eran Luria y Vigotsky, pero siempre para intentar demostrar la acientificidad de otras propuestas; o para forzar su integración al Modelo de Campo. La lógica integrativa de los módulos y los objetivos terminales así lo reclamaba, pues el módulo teórico, tenía como objetivo proporcionar apoyo informativo a los módulos experimental y aplicado, por lo que su contenido estaba condicionado por el currículo de laboratorio, así como por las actividades aplicadas; el módulo experimental abarcaba un conjunto de actividades de laboratorio, que contemplaba una "secuencia de áreas eslabonadas paramétricamente", con hincapié en las continuidades teóricas y metodológicas, más que en las discontinuidades. se partía de los fenómenos más simples, para llegar a los más complejos; así mismo, se intentaba ligar la teoría con el laboratorio sin incompatibilidades conceptuales o metodológicas. Por eso al invocar a otras posturas ellas se eliminaban, o no, según este principio: el de la compatibilidad.

Por lo que toca al módulo aplicado, se pretendía que fuera extensión de principios teóricos, así como de técnicas y procedimientos derivados del laboratorio. Se trataba por

una parte, de garantizar el adiestramiento práctico de los futuros profesionales, y por el otro evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos teórico y experimental.

Se perfilaba, en las premisas del Plan de Estudios, una definición precisa de la Enseñanza Modular: "Los módulos definen situaciones genéricas de enseñanza. El sistema modular implica la definición de objetivos generales que integran longitudinal y transversalmente todas las actividades académicas previstas. Cada módulo está constituido por unidades que se programan en base a objetivos intermedios coordinados por unidades simultáneas de los módulos restantes y que se organizan secuencialmente con otras unidades del mismo u otro módulo, en términos de la complejidad relativa de las actividades académicas programadas"⁷. Los módulos considerados en el plan de estudios fueron el Módulo Teórico- Metodológico; el Experimental; y el Aplicado. Cada uno con sus objetivos, actividades, condiciones específicas de aprendizaje y modalidades de evaluación, pero siempre bajo la perspectiva integradora de un modelo de enseñanza que garantizara que no podía haber excesos o carencias de información o adiestramiento, pues los objetivos terminales eran la base de dicha integración.

El Modelo Iztacala parecía coincidir con los aspectos

⁷ Ribes, E. Op. cit. p.31.

esenciales de un Diseño Modular Integrativo, con las siguientes características: a) Integración Docencia-Investigación-Servicio; b) Módulos con unidades autosuficientes; c) Análisis Histórico Crítico de las prácticas profesionales; d) Objetos de Transformación; e) Relación Teoría-Práctica; f) Relación Escuela-Sociedad; g) Fundamentación Epistemológica; h) Carácter Interdisciplinario de la Enseñanza; i) Concepción del Aprendizaje y Objetivos de Transformación; j) Relación Profesores y Alumnos.

Se considera que ya es tiempo de ir penetrando en las razones que hicieron estallar el Proyecto Iztacala, más temprano que tarde. Un primer aspecto de esas rupturas, tiene que ver con la Concepción de Enseñanza Modular presente en el plan de estudios y cuya esencia integradora se apoya más en una teoría psicológica, que en los criterios orientadores del diseño modular.

Es evidente que la enseñanza modular trata de romper con el clásico aislamiento social de la institución escolar, por lo que toma en cuenta a la comunidad, delimitando sus problemáticas y organizando sus proyectos de aprendizaje; la teoría y la práctica se conjugan en un acercamiento dialéctico donde ambos territorios se enriquecen permitiendo la generación e integración de conocimientos. El aprendizaje se concibe como proceso de transformación de estructuras del sujeto y el objeto generadas en un contexto histórico

específico.

También es importante reconocer que la enseñanza modular pretende transformar de manera sustancial el papel del profesor y del alumno, generando una relación pedagógica que favorezca el proceso de conocimiento, rompiendo con esquemas de dominación y dependencia. Por lo que el trabajo intelectual independiente es una de sus principales metas. La autoridad ejercida por el docente proviene de su capacidad de coordinar y orientar las situaciones de enseñanza; el trabajo grupal e individual es prioritariamente promovido, dejándose de lado las cátedras de tipo expositivo.

Otro elemento sustancial es que este tipo de enseñanza basa sus acciones en una práctica profesional claramente identificable y a la cual se le puede evaluar (por lo menos esa es la intención formal de la propuesta modular).

A partir de estas consideraciones generales sobre la enseñanza modular, se puede percibir cómo en el Plan de Estudios de Psicología Iztacala se estableció una alianza entre Conductismo, o Análisis Experimental de la Conducta y Enseñanza Modular; sin tomar en cuenta los principios que guiaban y promovían la enseñanza modular, tampoco se consideraba el carácter histórico de la disciplina que promovía el surgimiento de un currículo novedoso. Respecto al primer aspecto, observamos que la enseñanza modular está planteando permanentemente diferentes relaciones

estructuradas, por ejemplo: docencia-servicio-investigación; teoría-práctica; disciplina-interdisciplina. Esta integración de diversos aspectos evoca en la enseñanza modular, una estructura de complicado funcionamiento, cuyos elementos interrelacionados permanentemente nos muestran, con mucha objetividad, la complejidad del fenómeno educativo a nivel institucional; al mismo tiempo que propone una serie de alternativas para enfrentar los problemas escolares. Pero el plan de estudios de nuestra escuela, a pesar de retomar los elementos básicos de la propuesta modular, insiste una y otra vez en ubicar al Análisis Experimental de la Conducta como la teoría hegemónica desde la cual se cumplirían las tareas modulares; éstas, en ocasiones, aparecieron como contrapuestas a la idea de privilegiar un saber en el ámbito de la psicología. Un ejemplo de esto se puede observar en el hecho de que al alumno se le encomendaba la tarea de investigar de manera independiente, pero al realizar esa tarea era obvio que, dado el carácter de la disciplina, en determinado momento el propio alumno iba a encontrar en su camino otro tipo de argumentos que lo hiciera reflexionar en torno a la pertinencia del AEC para explicar los fenómenos psicológicos. Sobre todo si permanentemente se hablaba de fomentar en el estudiante el pensamiento crítico; virtualmente, ese tipo de pensamiento se tenía que ejercer en el propio modelo hegemónico.

LA REALIDAD CURRICULAR Y LA FORMACION DOCENTE

Ahora es necesario deslizarse hacia un territorio que permite ver los movimientos vividos por el curriculum de Psicología Iztacala, para observar la manera en que el saber psicoanalítico se fue abriendo paso en esa dinámica curricular. Retomar lo planteado por Raquel Glazman y María Ibarroia en 1983, sirve para emprender el análisis de esas transformaciones. Ellas señalan que un plan de estudios aparece, por una parte, como conjunto de estructuras académico-organizativas, que facilitan y promueven un modo específico y legitimado de acceso al conocimiento. Mediante esas estructuras, un grupo académico con poder institucional, pone en práctica concepciones sobre los alcances históricos, políticos, filosóficos y científico-técnicos de un conocimiento; así como las formas y estrategias para alcanzarlo. Dentro de estas estructuras se encuentran aspectos cruciales referidos a la división y agrupación cognoscitiva; a la relación profesor-alumno; a los recursos indispensables y a la forma de administrarlos; también se encuentran tiempos y espacios asignados para la docencia, la investigación y el servicio; se precisan estrategias de evaluación y control del conocimiento, así como formas de certificación legal y social de aquello que se aprendió dentro de la institución. Todo lo anterior está en el Plan de Estudios, pero la Realidad Curricular la

entienden estas autoras como una relación compleja de dimensiones: "Este interjuego abre posibilidades igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. La realidad curricular se da por la coincidencia de espacios y tiempos específicos, de profesores y alumnos, con distintas inserciones sociales e historias personales que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre las alternativas de acceso a ella⁶.

Este mecanismo de divergencias y coincidencias produce formas distintas de apropiación del conocimiento, manifestado en actividades diversas, que pueden ir desde la forma en que se pone en operación una unidad temática, hasta el ausentismo y deserción de alumnos y profesores. Sin que deje de hacerse presente la actividad político-académica.

Esta distinción entre Plan de Estudios y Realidad Curricular, tiene como finalidad comprender que en el devenir de las instituciones educativas el plan es alterado y transformado por la cotidianidad vivida en las aulas y en la administración escolar. Lo formal y lo escrito en esos planes de estudio adquieren rumbos imprevistos; esto no significa una plena independencia entre esas dos instancias,

⁶ Glazman, R, e Ibarrola, M. "Diseño de Planes de Estudio y Realidad Curricular" (mimeo). México. Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigación de estudios Avanzados del IPN. 1983. p.30.

plan y realidad curricular. Esta última estará definida por la complejidad del proceso del conocimiento y por la manera en que la realidad social se expresa en la vida diaria de la institución.

Las ideas apenas mencionadas, conducen rápidamente a identificar tres formas de manifestación del Currículo, mencionadas con claridad por Dora Elena Marín y María Isabel Galán³: de inicio encontramos el Currículo Formal, que representaría el Plan de Estudios; la segunda expresión es la referida al Currículo Oculto, es decir, la serie de elementos implícitos y latentes en un plan de estudios, y que expresan un proyecto ideológico, político y social; por último, el Currículo Vivido, o Real, representado por la puesta en marcha en la cotidianeidad escolar de ese plan de estudios, con la intervención de las diferentes instancias institucionales. Es en el Curriculum Vivido donde se expresan los diferentes elementos formales y reales que conforman la institución: alumnos, profesores, curriculum oculto, plan de estudios, políticas institucionales, apreciación de necesidades sociales vinculadas a la institución, etc. Todo esto puesto en juego, al generar condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estas consideraciones es más fácil observar los

³ Marín, D. E. y Galán, M. I. "Evaluación Curricular: Una Propuesta de Trabajo". En: Rev. Perfiles Educativos, No. 32. CISE-UNAM. México 1986.

movimientos ocurridos en Psicología Iztacala. los cuales hicieron posible la presencia del psicoanálisis en ese espacio. Para lograr esto es imprescindible referirse al proceso denominado "Autocontención de las Areas". Ya se ha mencionado que, en un principio, el curriculum constó de una matriz de objetivos profesionales donde se pretendía interrelacionar problemas sociales y funciones profesionales, a partir de una determinación de prioridades poblacionales, además de señalar como funciones básicas la prevención y la investigación. Los objetivos curriculares parecían estar identificados, en primera instancia, con los objetivos del módulo aplicado. Como complemento se formularon los objetivos tanto del módulo experimental como del teórico. Paralelamente se hizo una distribución en Areas Curriculares bien conocidas en nuestra escuela: Experimental Animal y Humana; Educación Especial y Rehabilitación; Métodos Cuantitativos; Educación y Desarrollo; Psicología Clínica; Psicología Social Aplicada y Psicología Social Teórica.

Estas Areas aparecen como instrumentos para satisfacer los objetivos modulares. Cada Area se conformó por Asignaturas, distribuidas a lo largo de los cuatro años. Las áreas fueron planteando sus programas y la noción de asignatura cobró cada día más fuerza, generando que los profesores de cada área organizaran sus contenidos y estrategias didácticas sin establecer relaciones

permanentes. con los de las otras áreas. Se fracturaba así la pretendida congruencia.

Para analizar este proceso, Emilio Ribes, en el año de 1985, habla sobre el proyecto Iztacala, refiriéndose a él como una "Experiencia Trunca" e insistiendo en la generación de un vacío curricular relacionado estrechamente con la autocontención de las áreas: "se menciona un vacío curricular para señalar que existe una incompatibilidad de criterios para seleccionar materiales, debido a la carencia de un análisis congruente con el que fundamentó la estructura curricular general. Por una parte se determina un criterio paramétrico para organizar los contenidos curriculares, pero por la otra, las conductas (es decir las actividades-situación-producto), están formuladas como término, más no como proceso. Este vacío de objetivos conductuales intermedios y específicos se ha llenado con un mal sustituto: información y destrezas derivadas de la autocontención de las áreas, es decir, de un !criterio de asignatura!. El vacío curricular se mantiene en tanto no se ha tomado conciencia de él. Los objetivos modulares deberían ser descompuestos en conductas específicas y precurrentes que permitieran ajustar los contenidos apropiados del curriculum en información y tareas"¹⁰.

¹⁰ Ribes, E. "UNAM-Iztacala. Innovación Educativa en Enseñanza Superior. Reflexiones Sobre una Experiencia Trunca". En: Rev. Vereda, No. 1, México, 1985. p. 12.

Es sumamente interesante el nivel de reflexión que teje Emilio Ribes en su texto. Para él, uno de los problemas fundamentales es la imposibilidad de generar objetivos intermedios congruentes con los objetivos terminales. La Realidad Curricular podría alterarse positivamente, según este planteamiento, a través de el llenado de ese vacío curricular: colocando objetivos conductuales, donde "no existe nada". Pero también se puede ver de otra manera el proceso, a lo que Emilio Ribes denomina vacío curricular, se le puede llamar curriculum vivido, y obviamente más que un vacío, se observan un conjunto de relaciones sociales complejas delineadas por aspectos académicos, epistemológicos, metodológicos, políticos y de organización, los cuales han ido apareciendo efectivamente en el territorio de las áreas, como espacio privilegiado de la convivencia entre docente, donde lo proyectado adquiere vida; y los agentes prefigurados en el plan de estudios, son ya una realidad(entelequia), vinculada con ese proyecto pero que percibe otras realidades, no únicamente las plasmadas en el plan formal. La percepción de esas realidades y su percepción espontánea, o teóricamente avalada, condujo por caminos diferentes a los proyectados.

Visto de otra manera, también se puede hablar de las contradicciones y relaciones que configuran la vida institucional de Psicología Iztacala. Una de esas contradicciones que fortalece la autocontención de las áreas

fue el enfrentamiento con la Práctica Comunitaria, realizada en las diferentes modalidades del módulo aplicado. A continuación se retoman las palabras de una protagonista de aquella época, para dar cuenta de esta situación: "en el momento del contacto con la práctica en 1979, comenzaron a darse las primeras rupturas. El enfrentamiento con la realidad de las comunidades donde acudíamos a colaborar, la revelaba mucho más compleja de lo que la visión conductista planteaba, esto nos llevó a la búsqueda de nuevas opciones teóricas, cuyo contacto nos permitía retomar la realidad de otra manera y agudizaba nuestras contradicciones..... La visión conductista se nos reveló con serias limitaciones especialmente en las áreas de psicología social y psicología educativa. Entre otras, las críticas que pudimos hacer se encontraban: la reducción de lo educativo a un mero proceso de instrucción, la abstracción del proceso psicológico de procesos sociales más generales, la exclusión del estudio de procesos psicológicos tales como la construcción de la subjetividad del individuo, la creatividad, los procesos simbólicos, la conciencia o el estudiarlos de una manera tal que se reducen a abstracciones irreconocibles como procesos psicológicos propios del ser humano, y finalmente la poca producción heurística real, ya que gran parte de la actividad de los analistas experimentales de la conducta se reduce a replicar los mismos procedimientos conocidos, para

principios¹¹.

Se observa en las líneas anteriores una crítica al modelo conductista, que sustentaba la propuesta curricular, pues ésta tuvo limitaciones ante la magnitud de los problemas prácticos. Parecía que, la teoría y la metodología conductista, no daban los suficientes elementos para comprender y enfrentar la realidad social.

Parece ser que hay por lo menos dos maneras de entender ese proceso innovador y sus debilidades: por una parte, el proceso es visto como desajuste técnico, susceptible de remediarse si se considera la congruencia entre medios y fines; pero por otro lado, se alude a los sujetos y a sus representaciones. Los docentes encargados de materializar el proyecto, perciben problemas graves y buscan otros caminos: el primero de ellos fue emprender una fructífera crítica a los propios principios teórico-técnicos del conductismo, y a la relación de éstos con la realidad curricular. Estas críticas funcionaron para que muchos profesores incursionaran a otros ámbitos del saber psicológico. Todos aquellos que estaban en desacuerdo con el modelo conductista y vivían cotidianamente sus deficiencias emprendieron una lucha abierta; esos disidentes acogieron la consigna de cuestionar al conductismo en muchos de sus aspectos, y de explorar otro tipo de alternativas, teóricas, metodológicas

¹¹ Taracena Ruiz, E. "Curriculum Pensado-Curriculum Vivido". En: Rev. Vereda, No. 3. México 1987. p.7.

y técnicas. la pasión por la crítica al conductismo se hizo presente y ella lanzó a los profesores a vincularse con otros saberes, para de esa manera, poder hacer una crítica más fundamentada. La formación de profesores fue un elemento sustancial para el desarrollo de Psicología Iztacala.

Para entender el lugar desde donde se hace el primer orden de reflexiones, encabezadas por Emilio Ribes, es necesario establecer ciertos vínculos entre los planteamientos del Plan Iztacala y algunos principios de lo que se ha denominado Teoría Curricular.

En los planteamientos que impulsaban el Curriculum de Psicología Iztacala, se encontraban, explícita o implícitamente planteadas, nociones como las siguientes: racionalidad, coherencia o progresión hacia la meta, que impulsan un proyecto instrumental y unificado donde las experiencias curriculares no deberían generar la contradicción. Para esto se busca siempre la eficacia, que debería aparecer como consecuencia de la continuidad, la secuencia y la integración.

Si observamos con detenimiento los principios que guiaron el plan de estudios, descubriremos ciertos contrastes interesantes: el primero de ellos tiene que ver con una relación estrecha entre esta propuesta curricular y la perspectiva tayleriana. de manera muy esquemática, se puede decir que existen dos características generales en los planteamientos de Tyler: la coherencia lógica y la

eliminación de la diversidad. La primero busca privilegiar la no contradicción, y para esto se deben determinar dos ejes en la construcción del currículum: el horizontal, que tiene que ver con la sucesión y profundidad; y el vertical, donde la sucesión y la casuística deben cobrar vida. Desde esta perspectiva tyleriana, la coherencia es el fin y el criterio de operación del currículum, traduciéndose en una relación lineal y secuenciada entre los elementos del sistema: deslizándose de los objetivos a las experiencias de aprendizaje. En función de estos dos elementos básicos estarán la evolución y la organización de las actividades. Otra coincidencia, la encontramos en la manera en que insiste Tyler en sondear el campo de las necesidades, para derivar de ese sondeo objetivos temáticos y experiencias de aprendizaje. En el caso del Proyecto Iztacala, ese sondeo de las necesidades trataba de realizarse desde una perspectiva psicológica, la cual implicaba una manera de ver la realidad y ponderar el carácter y la dimensión de las necesidades, así como su consecuente manera de enfrentarla. La pretendida razón unificadora, que era el AEC, elimina otros ámbitos de necesidades. Pues en la psicología, como en cualquiera de las Ciencias Humanas, cada postura teórica abre un campo de necesidades específicas, ya que la mirada colocada sobre la realidad promueve una interpretación de las exigencias a las que sería necesario atender. Al establecer un nexo con la propuesta tyleriana no se pretende decir que el modelo

Iztacala haya seguido al pie de la letra todas las prescripciones de Tyler para la construcción de su curriculum, simplemente tratamos de señalar ciertas coincidencias entre una forma de concebir el curriculum y la propuesta que en 1975 se planteaba como innovadora. para aclarar más la relación que pretendemos establecer, señalemos los elementos que se comparten en ambas propuestas: a) Búsqueda de una lógica unificadora. En el caso Iztacala se pensó que el conductismo cumplía con todos los requisitos para ocupar ese lugar; b) La intención de alcanzar fines específicos, así como productos concretos, a partir de las actividades curriculares permanentes y controlables; c) La optimización de los recursos para el aprendizaje y para la objetivación del proceso; d) El aprendizaje por objetivos supone la franca armonía entre quienes tienen el rol de aprender y aquellos que deben enseñar.

La racionalidad impuesta, era a todas luces la que lógicamente se desprende de la propuesta conductista, lamentablemente ésta no contemplaba la dinámica institucional educativa como ámbito de controversias, de oposiciones, de luchas por el poder: únicamente se replegaba hacia dentro de la propia teoría. Ella, y sus defensores, parecían no tener recursos para repensar lo que iba sucediendo en la realidad curricular.

FORMACION DE PROFESORES Y PLURALIDAD TEORICA

Ahora es necesario aludir a la formación de profesores y al papel que ésta ha jugado en el desarrollo de la vida académica de esta institución universitaria. En el proyecto original se destaca un razonamiento que llama mucho nuestra atención: se insistía en la carencia de profesores capacitados para la enseñanza de la psicología a nivel de Educación. Según lo planteado en el proyecto, esa falta tenía sus orígenes en dos causas fundamentales: a) El Modelo Universitario de Institución Liberal, que se apoyaba para la docencia en profesionistas destacados. Los cuales donaban parte de su tiempo para colaborar en la formación de los estudiantes. Al parecer, este modelo determinaba que la docencia universitaria no se concibiera como una actividad profesional, pues se descuidaba la preparación de Docentes de Carrera, así como la planeación y asignación de recursos; b) La Inexistencia de Psicólogos Capacitados Profesionalmente en el país, así como la sustitución de éstos en las escuelas de psicología, por profesionales de otras disciplinas que carecían de identidad teórica y de servicio: "que correspondiera a las necesidades curriculares y profesionales de la psicología". Los docentes de ese entonces eran vistos como extranjeros en territorios de la psicología.

A partir de estos argumentos se afirmaba que la

formación de los profesionales en la psicología era deficiente, existiendo además una reproducción permanente de docentes con inexperiencia en la investigación y el servicio a la comunidad. A estas condiciones se agregaba el aumento en la matrícula, pues la UNAM tenía que atender a 2000 nuevos estudiantes cada año. La conclusión era definitiva, y quedaba explicitada en las premisas del plan de estudios: no existían psicólogos capaces de ejercer la docencia en esta nueva etapa que vivía la universidad.

En estas circunstancias, se propuso, dentro del proyecto curricular, un programa de formación de profesores que buscaba remediar ese estado de cosas. Quedaron ahí planteados los principios y estrategias que guiarían el trabajo para capacitar a los nuevos docentes. Se definió entonces lo que es un buen "profesor", a partir de tres factores: "a) que el docente posea información general sobre la disciplina y repertorios para allegarse dichos datos; b) que el profesor investigue en el área de ciencia básica o aplicada que imparte o practique como profesional de servicio en el caso de las ingenierías, tecnologías y clínicas, y; c) que el currículo académico de la universidad especifique, detalladamente las actividades que se esperan del profesor, en términos de objetivos conductuales e

instruccionales y situaciones y tareas de enseñanza" ¹².

Se buscaba que la formación docente quedara asociada tanto a la planeación como a las tareas de investigación y de servicio; insistiéndose también en la profesionalización de la enseñanza, concibiéndola como actividad de tiempo completo que rebasara en mucho la impartición de clases como simple donación de profesionales brillantes. Un principio fundamental que guiaba este programa, era la idea de que los objetivos profesionales del curriculum debían derivarse, como ya se ha mencionado en varias ocasiones, de los problemas de la comunidad a la que en determinado momento se le brindara el servicio. Esto imponía ciertas condiciones en la formación de profesores; la cuestión central era: ¿cuáles son las conductas que componían un repertorio eficaz en el maestro, para que a su vez éste pudiera establecer los comportamientos requeridos en los estudiantes?. Dicha pregunta conducía, sin muchas mediaciones, a una estrategia donde se debía entrenar al profesor en la programación y manejo de su propia conducta, fuera ésta la de hablar, diseñar una unidad temática o programar ciertas prácticas. De esta manera el propio maestro determinaría las características de la situación que se presentaría al estudiante, programándola para el mejor logro de los

¹² Ribes, Emilio. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral. México, Ed Trillas, 1981. p. 75.

objetivos. Por lo tanto, era necesario programar para el profesor aquellas situaciones que le posibilitarían adquirir conductas que más tarde, en la situación de enseñanza con el alumno, él programaría e implementaría. Fue así como se ubicaron las siguientes áreas de formación, o entrenamiento, para decirlo en términos que el propio proyecto empleaba: a) Sistematización de la Instrucción; b) Contenidos, y; c) Procedimientos Instruccionales.

El entrenamiento se llevaría a cabo en seminarios; situaciones simuladas y reales; este último nivel se consideraba el ámbito primordial de la instrucción, semejante al módulo aplicado por el que transitarían los alumnos.

A partir de esta semblanza general de lo proyectado inicialmente en el Modelo Iztacala, es pertinente hacer algunos comentarios. Por principio de cuentas, llama la atención la afirmación que resalta la carencia de profesores aptos, así como la inexistencia de psicólogos capacitados profesionalmente en nuestro país durante los años setenta. La posibilidad de remediar este problema se ve entonces en los jóvenes autodidactas egresados del Colegio de Psicología, así como de quienes realizaron estudios de Postgrado en el extranjero y se encontraban adscritos a la Universidad Veracruzana y a la UNAM como docentes. Todos ellos seguían la línea conductista, conformándose un grupo donde incluso podemos identificar algunos docentes

provenientes de la Universidad Iberoamericana, junto con profesores de Centro y Sudamérica. Este grupo asumió la tarea de formar docentes y estudiantes en Iztacala.

Existían, como se observa, razones fundamentales para impulsar nuevas formas de enseñanza de la psicología, pues el estudiante carecía de opciones una vez egresado de la escuela. Armando Suárez comenta algo sumamente interesante respecto al tipo de docentes con los que tenían contacto los estudiantes de psicología, y a lo sucedido una vez que concluían sus estudios: "Cuando en 1970 fui invitado a dictar cátedra en la facultad(entonces Colegio) de psicología, lo que encontré fue, no un monopolio, sino una hegemonía moderada ejercida por los representantes de otra corriente. La Asociación Psicoanalítica Mexicana, filial de la Asociación psicoanalítica Internacional..... La situación no podía ser más paradójica para los estudiantes: los psicólogos formados predominantemente por "ortodoxos", no podían aspirar a ser psicoanalistas, porque la A. P. M. no aceptaba más que a médicos como candidatos (desde los años sesenta hasta 1974, por lo menos)" ¹³.

A la luz de estos comentarios, parece ser cierto que la identidad del psicólogo se encontraba tambaleando; sin embargo, desde esa óptica, parecería ser que la identidad no

¹³ Citado por González, Fernando. "Notas para una Historia del Psicoanálisis en México en los Años Setentas". En: Memorias del Simposium Psicoanálisis y Realidad. México, Ed. Círculo Psicoanalítico Mexicano. 1986. p. 51.

se había logrado porque quienes instruían y formaban psicólogos, pertenecían a profesiones aparentemente ajenas a la disciplina. Psiquiatras, psicoanalistas y filósofos eran quienes conformaban la planta docente del Colegio de psicología. Conviene recordar aquí que en el año de 1966, el Colegio de Psicología de Ciudad Universitaria se había organizado en los Departamentos de Psicología Social, General Experimental y Metodología, Clínica, Psicopatología, educativa y Fisiología. Ignoramos quienes promovían este plan de estudios, pero si sabemos que se imponía una duración de cinco años para la licenciatura; un año más y tesis para maestría, y dos más con tesis para Doctorado. Díaz Guerrero comenta que este programa no pudo operar por la insuficiencia de personal para que impartiera las cátedras. Lo anterior corroboraba, los planteamientos presentados arriba en torno a la poca presencia de los psicólogos en la formación de los mismos.

Ante este panorama, algunos egresados del Colegio de Psicología decidieron buscar nuevas posibilidades de formación. La emigración hacia universidades de Estados Unidos de Norteamérica se presentó como una alternativa viable. La educación recibida en estas instituciones estuvo impregnada de contenidos conductistas; y cuando los jóvenes postgraduados regresan a México, traen la intención legítima de poner en práctica el cúmulo de conocimientos adquiridos. La creación de las ENEPs fue la gran oportunidad, pues éstas

formaban parte de un proyecto modernizador y de descentralización, como ya lo vimos anteriormente. Fue por esta razón que una característica compartida en todas las Escuelas de Estudios Profesionales fue la proyección de currículos novedosos. No podemos olvidar aquí que la tecnología educativa tuvo un importante auge en la década de los setenta, y que sus propuestas entablaron un diálogo con las propuestas modernizadoras en el nivel superior. Ya también se ha hecho referencia a la serie de condiciones en las que el proyecto educativo de nuestra escuela estaba inmerso; las condiciones estaban dadas para que una experiencia educativa fresca se echara a andar. En Iztacala el conductismo aparecía como la posibilidad de darle un reconocimiento más contundente a la formación, y un sustento sólido a la identidad profesional. Esta tendencia cobraba fuerza incluso en Ciudad Universitaria, al mismo tiempo que en otras universidades de América Latina e incluso en Europa. Se recuerda como ejemplo de este auge el encuentro de personalidades como Rubén Ardila, Ramón Bayes, Speller y el propio Emilio Ribes, en julio de 1976 durante el Congreso Internacional de Psicología en París, Francia. Ahí se demostraba el gran interés de muchos iberoamericanos por la teoría de la conducta; esta tendencia se planteaba como alternativa científica que podía vincularse a los problemas sociales, colaborando en su solución: "La ciencia y la tecnología, en particular las ciencias de la conducta,

afirmamos, puede ayudarnos a resolver los problemas de puesta en marcha y realización de un proyecto de sociedad"¹⁴.

El conductismo había seducido a un grupo de psicólogos estudiosos, inquietos, jóvenes y bien intencionados, el enamoramiento ocurrió ante una desolación conceptual y profesional.

Es pertinente ahora regresar al programa de formación de profesores, para señalar algunos aspectos de esta propuesta, con la única finalidad de entender el desarrollo que ha tenido la planta docente en Iztacala y sus articulaciones con la enseñanza del psicoanálisis. La preocupación fundamental era de carácter técnico, es decir, lo importante era poder ejercer una instrucción adecuada, poder controlar tanto la conducta del profesor como la del alumno. Una racionalidad donde la relación objetivos, medios y fines daban una "congruencia total" a la actividad educativa. Los maestros debían conocer cuáles eran los objetivos de formación para los alumnos; si existía alguna deficiencia en los propios maestros, la auto instrucción y los seminarios de formación docente eran el camino para remediar las carencias instruccionales de los profesores. Por lo menos esa era la idea inicial. Pero qué sucedía con la formación pedagógica del profesorado?. No se pregunta

¹⁴ Dorna, A. y Méndez, H. Ideología y Conductismo. Barcelona, Ed. Fontanella. 1979. p. 13.

aquí por los métodos de enseñanza como simples procedimientos aplicados en una escuela, si no por los significados que tenía para cada maestro jugar cotidianamente ese papel. ¿Qué concepciones de lo que es el acto educativo estaban presentes en el proyecto curricular de psicología Iztacala?; ¿existía una explicación de esos principios?; ¿qué se entendía por enseñar y cuál era la noción de aprendizaje que este grupo de jóvenes profesores tenía?; ¿qué significaba el proceso de conocimiento para ellos?.

En el proyecto curricular queda clara la posición conductista ante estas cuestiones. El acto educativo es el encargado de modular ciertas conductas que se requieren para lograr determinados objetivos., los maestros son los agentes de cambio en las conductas. El conocimiento es algo concluido, terminado, es simplemente información que puede o no pertenecernos. Aquí no se puede dejar de pensar en la idea que nos plantea Paulo Freire acerca de un conocimiento deshumanizado y alienante, donde los alumnos funcionan como recipientes donde se vierte el conocimiento, se da algo a quien no lo tiene. Al hacer esto el conocimiento pierde su esencia humana, pues la creación desaparece.

Por otra parte, las relaciones al interior del salón no se apreciaban en el Proyecto Iztacala como un problema, no se reparaba en la dinámica que pueden adquirir esas relaciones, en los conflictos entre el profesor y el alumno,

o entre los mismos alumnos, en el conocimiento como proceso complejo, etcétera. En el proyecto original se obviaban discusiones sobre estos asuntos, cosa por demás comprensible. Haberlas planteado hubiera sugerido el aniquilamiento del mismo proyecto, ya que sus principios se hubieran visto cuestionados aún antes de entrar en operación.

El proyecto primario descuidaba la formación pedagógica en el amplio sentido del término. Se buscaba más la calidad, la eficiencia, ocupándose en tareas instruccionales adecuadas a los objetivos curriculares. El proyecto perseguía más racionalizar y planificar, en plena congruencia con la tecnología educativa, que reflexionar sobre el proceso educativo. Puede decirse que los profesores se enfrentaron a la tarea de la docencia sin arsenal conceptual que les hiciera posible comprender lo que cotidianamente se iba viviendo en las aulas, los laboratorios, y, posteriormente, en las prácticas comunitarias. Si bien los conceptos surgidos de la teoría de la conducta estaban ahí, éstos resultaban reducidos para enfrentar la compleja realidad educativa vivida en Iztacala.

Paradójicamente, las estrategias de formación de profesores representaron oportunidades para que los docentes plantearan cuestionamientos importantes a la teoría psicológica que se planteaba como hegemónica. La formación de profesores parecía ser uno de los elementos centrales,

que permitía replantearse el funcionamiento de la carrera. Nos hemos referido en páginas anteriores a la importancia que tuvo el enfrentamiento con la comunidad para enjuiciar con rigor el modelo conductista y cómo esto condujo a buscar otras alternativas de trabajo. Sin querer redundar, es conveniente mencionar que en esos momentos los profesores disidentes se preguntaban por las implicaciones ideológicas del conductismo, así como por sus bases epistemológicas y filosóficas, poniendo énfasis en las dificultades que tenía operar en la comunidad con procedimientos emanados del laboratorio. La crítica a conceptos y categorías se hacía de manera frecuente, pero ¿desde qué perspectivas teóricas se elaboraban estos cuestionamientos?. La pregunta para nosotros es trascendente, pues la forma en que se responda nos dará evidencias respecto al tipo de formación que seguían los docentes cuando el proyecto se confrontaba con la realidad mexicana.

Una de las primeras respuestas de los profesores vinculados con las prácticas comunitarias fue buscar al interior del conductismo, sobre todo en lo que se ha denominado Análisis Conductual Aplicado, con la finalidad de extraer de ahí ciertas pistas que pudieran auxiliar en la resolución de incógnitas que presentaba el servicio comunitario. Algunos insistían, y hasta la fecha insisten, en esa búsqueda, otros se acercaron a distintas formas de pensamiento que les dieron la posibilidad de transformar

sus prácticas: tal fue el caso de cierto número de profesores del Área de Educación y Desarrollo, así como los que formaban parte del Área de Psicología Social Aplicada. Aparecen en el escenario iztacalteca conceptos y categorías vinculados con diferentes marcos sociológicos: el marxismo y otras formas de pensamiento, resultan atractivas para muchos docentes; a veces como posibilidad de enriquecer las estrategias conductistas y poder construir un paradigma apropiado que posibilitara la intervención en comunidades e instituciones. Al hacer esto, la búsqueda se centraba en vincular la vida social y política con el quehacer científico. Incluso se llegó a señalar la necesidad de una "Ciencia Popular": "Cuando una disciplina científica logre desprofesionalizar sus métodos de investigación, por ejemplo, ponerlos a disposición de una comunidad marginada, para que participe en la definición de problemas, análisis de planteamientos, opciones y en su implementación, a la vez que el investigador vaya adecuando sus técnicas y metodología, incluso hasta cambiar su sistema de conceptos, definiciones y marco teórico en respuesta a las demandas de esta nueva comunidad a la que sirve, se dirá que ha llegado a ser una ciencia popular" ¹⁵.

La desprofesionalización emergía entonces como síntesis

¹⁵ Bernal, T., Brea, L. Correa, E. "La Desprofesionalización como Objetivo de la Psicología Social Comunitaria"(mimeo). ENEP-Iztacala, México, 1979. p. 4.

de la relación entre conceptos sociológicos y el análisis de la conducta. Pero si se lee con detenimiento la cita anterior es posible darse cuenta de cómo se vislumbra un cuestionamiento a la teoría de la conducta, pues se sugiere el cambio de marco teórico en función de las exigencias que vaya planteando la realidad social.

La continua reflexión sobre nociones de orden sociológico, filosófico y epistemológico, propicio que poco a poco se percibiera la dificultad de mezclar conceptos provenientes de cosmovisiones diferentes. Esto se hizo más notorio a medida que la presencia del marxismo cobraba fuerza en la escuela, aproximadamente entre finales de los años setentas y principios de los ochenta. En ese momento integrantes de las áreas de Psicología Social Aplicada, Educación y Desarrollo y Psicología Social Teórica, se transformaron en cuestionadores del modelo conductista, retomando argumentos marxistas para plantear sus críticas. Esto trajo aparejado problemas de índole político, los cuales hicieron que la escuela viviera momentos de tensión, ante las fracturas notables de la hegemonía teórica.

Quiénes defendían la perspectiva conductista argüían, despectivamente, que los análisis marxistas sociologizaban la psicología. Esto era cierto, pero de ninguna manera nocivo, pues desde una visión no psicológica se valoraban los aspectos filosóficos y científicos, implícitos en el conductismo, así como sus implicaciones ideológicas e

incluso sus posibilidades de aplicación en ámbitos educativos y comunitarios.

En las circunstancias académicas que vivía Iztacala, no fue posible recurrir a otras formas de cuestionamiento más productivas; era necesario realizar esa sociologización, porque las diferentes posturas teóricas existentes dentro de la psicología, no se hacían presentes aún en la escuela. El diálogo entre psicologías era prácticamente imposible. No existían profesores sólidamente formados en la Teoría Piagetiana o en la Psicología Humanista, mucho menos en psicoanálisis, o en cualquier otra que podamos imaginar. Para ciertas áreas, las Ciencias Sociales fueron el recurso inmediato de formación, después de haber conocido el conductismo. En el caso específico de Psicología Social Teórica se intentaron acercamientos al Marxismo y a los freudo marxistas, con evidentes dificultades, pero si desanimarse en la tarea.

Al llegar a este punto es necesario que plantearse dos interrogantes: ¿qué pasaba con los otros espacios de formación?; ¿qué sucedía en las otras áreas que conformaban la carrera?. Las áreas de educación especial y Rehabilitación; Psicología Clínica, Metodología y Psicología Experimental, continuaban, en su mayoría, respetando la línea conductista; pero los problemas no eran escasos: por una lado, una cantidad importante de los profesores de estas áreas arriba a lo que se denominó al interior de Iztacala

como "Modelo Teórico de Campo". Dicho enfoque constituía una propuesta gestada en Territorio Iztacalteco, retomando planteamientos de J.R. Kantor y Shoenfeld, la intención era establecer categorías que pudieran describir, cualitativamente, conductas simples y complejas. Este modelo jugó un papel importante en la formación de muchos profesores en Iztacala, pues se le dedicó un tiempo considerable a estudiarlo. Pocos habían participado en la creación del modelo de campo, lo cual hacía imprescindible su enseñanza y difusión entre aquellos profesores que más tarde debían enseñarlo. Debido a razones desconocidas para nosotros, el modelo tropezó con ciertas dificultades en la transmisión, lo que impidió que operara con el éxito y la fuerza esperados, dentro de aulas y laboratorios. Podemos decir al respecto que había grandes dificultades para entender el modelo y para enseñárselo a los alumnos.

Por otro lado, también se presentaban problemas en el Programa de Formación de Ciencias Básicas. Este espacio lo autorizó Consejo Universitario, junto con el nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología. El programa se impartía a los alumnos interesados, una vez cubierto el cincuenta por ciento de los créditos, los cincuenta restantes serían concluidos realizando actividades de investigación durante los cuatro semestres restantes. Por el momento no se cuenta con datos que pudieran ilustrar la proporción de estudiantes que cursaron el Área de Ciencias

Básicas, pero si podemos asegurar que una cantidad importante de sus alumnos pasó a engrosar las filas del área de Psicología Experimental, como profesores. Es por esto que no debemos olvidar ese programa cuando nos referimos a la formación de docentes en Iztacala. Se daba un especial énfasis, ahí a las investigaciones de laboratorio en la perspectiva conductista; insistiendo nuevamente en los aportes de Kantor, Schoenfeld, Skinner y otros más. También estaban presentes las revisiones y análisis de argumentaciones distintas a las de orden conductista. Seguramente el rigor académico con que se aproximaban a otras posiciones, fue haciendo posible que algunos alumnos de ese programa cuestionaran al conductismo e iniciaran búsquedas, relativamente independientes. Una vez que los estudiantes se convirtieron en docentes del área de Psicología experimental, los cuestionamientos cobraron más fuerza y definición. Autores como Vigotsky, Luria y Wallon fueron el recurso para estos profesores al replantearse problemáticas en torno a la psicología. Nuevamente el marxismo, ahora más cerca de la psicología, se hacía presente.

Al exponer lo anterior se ha pretendido proporcionar un panorama general, que permita identificar los rumbos por los que transitó la formación docente en Iztacala, antes de observarse con claridad contundente la presencia de otras posturas al interior de la escuela. En la actualidad se

observa que una gran cantidad de profesores se han aproximado sólidamente a otros discursos psicológicos. formándose y empapándose de sus argumentos; llegando a convencerse de que esos juicios sean conocidos y discutidos por los alumnos de la licenciatura.

Abordar la formación de profesores y vincularla con la aparición de la pluralidad teórica en nuestra escuela, permite, en este momento, ir hacia el discurso de los profesores, las interacciones en el interior del salón de clases, los programas de estudio y los trabajos de titulación vinculados a la enseñanza del psicoanálisis en nuestra escuela, para rescatar las distintas interpretaciones que se tienen en torno a la aparición y desarrollo de esta disciplina en Psicología iztacala.

y el curriculum es sin lugar a dudas una dimensión esencial de la vida académica. Al tomar como línea el Curriculum no se pueden desconocer la serie de dificultades que implica su abordaje, nos referimos aquí a la complejidad del curriculum como realidad institucional, pero también a las distintas formas de aproximación al Concepto de Curriculum; reconociendo que cada una de estas se articula a conceptos pedagógicos específicos, y a formas particulares de entender la relación Educación-Sociedad. Se señalan estos aspectos, porque al ir construyendo lo que se puede denominar a partir de ahora "La Experiencia Curricular de la Enseñanza del Psicoanálisis", se recuperaron elementos de esa complejidad institucional, pero también nos adentraremos en las variadas significaciones que implica la noción de Curriculum, tal y como se evidenció en el capítulo dos.

Es por lo anterior que al retomar la discusión sobre el Curriculum es necesario tener en cuenta por lo menos dos posiciones en torno al análisis de esta problemática: aquella estrechamente vinculada con los teóricos norteamericanos; y por otra parte las que, analizando críticamente a esos teóricos, han intentado construir marcos conceptuales que recuperan la realidad de países latinoamericanos. Ambas posiciones están estrechamente relacionadas, pues mientras que las reflexiones clásicas iban teniendo presencia en nuestro país durante la década de los setentas, aparece simultáneamente el Discurso Crítico que no está conforme con la manera en que los

norteamericanos contemplan la realidad educativa.

Reconociendo las influencias sociológicas que ha tenido la teoría curricular, la intención fue centrarse en aspectos esencialmente pedagógicos del proceso de enseñanza del psicoanálisis en la universidad. No es que se desprecien esos aportes sociológicos; sin embargo, es conveniente mantener una vigilancia epistemológica para no traslapar niveles de análisis. Es por esto que el interés se centró en la definición, distribución y evaluación del conocimiento psicoanalítico, tratando de capturar ese proceso de enseñanza de un saber contemporáneo tan importante. Se buscó captar significados y dilemas en la práctica educativa; identificando por ejemplo, las dimensiones que ocupa el conocimiento en la perspectiva de los profesores, explorando en la medida de lo posible las circunstancias y los contenidos de esas prácticas pedagógicas. Interesaba captar las significaciones y las representaciones de los agentes que han vivido y viven el proceso de enseñanza, o transmisión, del psicoanálisis en Iztacala. Para esto, fue indispensable acceder a la interpretación y a la recreación consciente que hacen los sujetos de su actuar institucional. Esa recreación se expresa en los actos, en las relaciones, en las palabras y en los documentos generados dentro de la institución. Se entró así al terreno de la interpretación que los actores dan al mundo al establecer vínculos con él, y al enunciar esas relaciones. La intención fue capturar la palabra escrita y hablada, pero

también las acciones y las relaciones humanas que dicen cosas, a las cuales hay que estar atentos; es por esto que ese decir y esas relaciones tienen que ver con la interpretación, como ya lo mencionó Paul Ricoeur: "Pero no habríamos tenido la idea de llamar interpretación a los nombres si no percibiésemos una capacidad significativa a la luz de los verbos, y la de los verbos en el contexto del discurso, y a su vez la del discurso no se concentrase en el discurso declarativo que dice algo de algo. Decir algo de algo es en el sentido completo y fuerte del término, interpretar".

Una temática imprescindible dentro del marco teórico es la referente a la Enseñanza del Psicoanálisis y a su presencia en la Universidad. Como ya se mencionó en el primer capítulo, a partir de Freud son varios los autores que se han interesado por plantear conceptos que ayuden a pensar este proceso; al centrarse en un campo específico como el de Psicología Iztacala, no es posible olvidar esos argumentos, pues representan un enorme apoyo para ubicar, recolectar e interpretar los datos.

En el primer capítulo se expuso la polémica en torno a la enseñanza del psicoanálisis en la universidad, ahora se precisa el rumbo conceptual de la investigación recuperando lo planteado por José Ferrés en torno a ese asunto, pues este autor se desliza hacia la dimensión institucional de la

* Ricoeur, P. Freud. Una Interpretación de la Cultura. México. Ed. Siglo XXI, 1983. p. 24.

formación psicoanalítica. Su planteamiento es contundente: "seamos claros en esto: ninguna institución educativa en la historia, por lo menos hasta el presente, ha podido transmitir más que un saber sobre el inconsciente. Y si bien se trata de un componente imprescindible de toda formación psicoanalítica, dicho aspecto nunca ha formado ni formará per se a psicoanalistas sino -en el mejor de los casos- a "teóricos del psicoanálisis", a veces, incluso a excelentes teóricos como lo son algunos reconocidos filósofos de los que los propios psicoanalistas tenemos mucho que aprender; por ello el "discurso universitario", como lo denomina Lacan, no resulta nada despreciable si sabemos valorar adecuadamente sus alcances".³

Perrés identifica polos rectores en cuanto a la problemática de la transmisión: la formación puramente académica es uno de esos polos, el otro tiene que ver con la idea de que la única vía de posibilidad de transmisión del psicoanálisis es la experiencia analítica, es decir el propio análisis, denominado en ciertas ocasiones como análisis de control; o con lo que más propiamente se puede denominar saber del inconsciente; este autor acepta que dicho proceso es imprescindible en toda formación psicoanalítica, pero por sí solo no alcanza este propósito, pues pensar así nos conduce a

³ Perrés, J. Formar, Deformar y Conformar: Acerca de las Categorías de lo Transmisible e Intransmisible en el Advenir (Institucional) del Psicoanalista. México. Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León. Colección Contextos, 1996. p. 16.

la idea de que todo aquél que se analiza, todo analizando, puede convertirse en psicoanalista. A partir del planteamiento de esta polaridad, Perrés propone una premisa interesante apoyándose en dos categorías fundamentales: Lo Transmisible y lo Intransmisible, ambas relacionadas con el saber sobre el inconsciente y el saber del inconsciente respectivamente. Poniendo atención a sus complejas relaciones, pues en ocasiones estos saberes se oponen, otras en cambio se complementan, articulándose algunas veces, pero también obstaculizándose. Y todo esto ocurre para ser y permanecer psicoanalista. Cuando Perrés se acerca a estos aspectos recurre a la afirmación siguiente, propuesta por Lacan en 1978: "El psicoanálisis es intransmisible...Es bien fastidioso que cada psicoanalista se vea forzado, porque es necesario que se vea forzado, a reinventar el psicoanálisis". Perrés no está de acuerdo con la primera parte del planteamiento en la medida en que ahí, puede no hacerse la distinción entre saber del inconsciente y saber sobre el inconsciente. José Perrés afirma, por el contrario, que la Teoría Psicoanalítica es perfectamente transmisible. Pero el Ejercicio de la Praxis Psicoanalítica sí requeriría esa modalidad de reinención permanente que reclama Lacan, pues de otra manera, se estará tratando de "practicar teorías con el analizando", cosa que Lacan considera terrible, pues la singularidad de los sujetos se esfuma en un intento permanente por la comprobación.

* Idem. p. 18.

Perrés parece coincidir pues en esa reinvencción permanente del psicoanálisis, y agrega un elemento que es de suma importancia para repensar la praxis del psicoanálisis: "de lo que se trata es de ubicarnos en cuanto a la historicidad del psicoanálisis como disciplina, en confrontación con el universo disciplinario contemporáneo, todo ello contextualizado en su dimensión histórico-social concreta en la que nos ha tocado vivir" *. Es a partir de esta idea, que el saber sobre el inconsciente y el saber del inconsciente, son vinculados por Perrés a las Instituciones. Al ir estableciendo estos vínculos, este autor reconoce la influencia de Cornelius Castoriadis y de René Kaes, en sus reflexiones, aceptando que la institución está atravesada por diferentes dimensiones, a saber: históricas, sociales, políticas y psíquicas, es por esto que afirma: "Me refiero a que si no es posible pensar el problema de la formación psicoanalítica sin analizar las determinaciones provenientes de la Institución Psicoanalítica, tampoco es posible estudiar a ésta sólo desde el mismo psicoanálisis, justamente por las otras lógicas que la atraviesan. No podemos analizar, por poner un ejemplo elemental, los problemas del poder en la Institución Psicoanalítica, que condiciona todo el proceso formativo del analista, tan sólo a partir de la Teoría Psicoanalítica, pese a que mucho hay que decir también desde allí" †.

* Idem. p. 19.

† Idem. p. 22.

Las argumentaciones que proporciona Perrés van dando más claridad sobre lo que ahora es nuestro objeto de estudio, La Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad. Pues al retomar esa distinción entre el saber del inconsciente y saber sobre el inconsciente, se cae en la cuenta de inmediato que nuestro trabajo se centra en el Saber sobre el Inconsciente. Esto coloca ya en el territorio de aquello que sí se puede transmitir del psicoanálisis, y la referencia es aquí a la teoría desarrollada por Freud y a los planteamientos postfreudianos.

HIPOTESIS DE TRABAJO Y PRREGUNTAS DE INVESTIGACION

Se parte de dos ideas básicas:

- a) El Psicoanálisis al introducirse en la universidad se convierte en un Conocimiento Escolar.
- b) En la universidad no se forman psicoanalistas.

Estas hipótesis de trabajo se relacionan con las siguientes Preguntas de Investigación: ¿Cuáles han sido las formas de desarrollo que la teoría psicoanalítica ha vivido en la ENEP Iztacala?; ¿cuáles han sido los procesos más destacados generados al promover este tipo de práctica pedagógica?; ¿qué papel ha jugado la formación de profesores en la enseñanza del psicoanálisis en nuestra escuela?; ¿qué tipo de reacciones han existido por parte de los diferentes sectores de la carrera

ante la presencia del psicoanálisis?. ¿cuál es el tipo de interacciones y representaciones generadas al interior del salón de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje del psicoanálisis?; ¿cuáles son las preocupaciones de orden pedagógico que tienen los profesores que están implicados en la enseñanza del psicoanálisis?; ¿qué características tienen los documentos que guían el acontecer didáctico e impulsan el saber psicoanalítico?; ¿qué tipo de desarrollo académico han tenido los alumnos que se han aproximado al psicoanálisis dentro de los muros de Iztacala?.

Esta serie de interrogantes se fueron explorando a lo largo y ancho de esta investigación, tratando de identificar elementos explícitos e implícitos presentes en el desarrollo de la disciplina analítica en Psicología Iztacala. Estos cuestionamientos permitieron encuadrar la actividad, apuntando a reconocer el tipo de transformaciones que vive el saber psicoanalítico en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual hizo posible esclarecer las dimensiones pedagógicas de ese proceso.

METODOLOGIA

Se sabe lo complejo que es el estudio y comprensión de las instituciones educativas, por esa razón son múltiples los esfuerzos metodológicos que permanentemente se hacen para dar cuenta del devenir escolar. Todos estos esfuerzos son

respetables, pero dado que en este estudio interesa mucho rescatar aspectos ocultos e implícitos de la enseñanza del psicoanálisis en la universidad, se privilegió la Investigación Cualitativa, dado que se exploraron las interacciones y significados de los sujetos en su contexto social cotidiano: la ENEP Iztacaia, que representa el ámbito microsocioal abordado.

MUESTRA

La muestra con la que se trabajó fue caracterizada como No Probabilística-Intencional (por cuota). Se emplea esta denominación recuperando la clasificación hecha por Jorge Padua⁷, pues dado que no se conocían las probabilidades de que ciertas unidades de nuestra investigación queden incluidas, o no, en nuestra muestra. Es intencional en tanto que este tipo de muestra permite seleccionar casos típicos, como lo son, en este caso particular, las clases donde se imparte psicoanálisis, los programas cuyos contenidos se relacionan con ese saber, y los profesores que imparten temáticas del mismo tipo. Es por cuota en la medida en que a una serie de investigadores (no especializados) se les asignó una cantidad, o cuota, de cada una de las unidades.

⁷ Padua, J. Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales. México. Ed. Fondo de Cultura Económica y Colegio de México, 1987.

ESCENARIO Y POBLACION

El espacio institucional donde se llevó a cabo la investigación fue la ENEP Iztacala, actualmente denominada UNAM Campus Iztacala. Dicha escuela lleva aproximadamente 20 años de fundada. Se imparten las carreras de enfermería, odontología, medicina, biología, optometría y psicología. Esta última fue el territorio de acción. La estructura de la carrera es la siguiente: Director de la escuela; Jefatura de Carrera, Jefes de Área y Profesores. Se cuenta con las siguientes Áreas Académicas: Psicología Experimental Animal; Psicología Experimental Humana; Metodología de la Investigación; Métodos Cuantitativos; Educación Especial y Desarrollo; Educación y Desarrollo; Psicología Clínica; Psicología Social Teórica; Psicología Social Aplicada.

Se trabajó con 15 profesores de la ENEP Iztacala, que imparten actualmente contenidos temáticos relacionados con psicoanálisis en la carrera de psicología. También se llevaron a cabo entrevistas con una profesora de la carrera de medicina del mismo plantel; esto debido a la estrecha relación que a últimas fechas ha mantenido con algunos profesores que impulsan el psicoanálisis, en especial impulsando un proyecto de atención a la comunidad denominado "Psicoterapia Psicoanalítica". Asimismo se entrevistaron a dos profesores reconocidos, dentro del ámbito de Psicología Iztacala, como opositores al discurso psicoanalítico, y de fuerte arraigo

conductista(casos típicos de profesores oponentes al psicoanálisis).

Otro sector de nuestra población importante quedó representado por 4 grupos de séptimo semestre que cursaban la carrera de psicología y en especial la materia de Psicología Social Teórica(caso típico de la enseñanza del psicoanálisis). Tres de ellos fueron del turno matutino y uno del vespertino. La cantidad aproximada de integrantes de cada grupo fue de 28 alumnos.

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE ACOPIO DE INFORMACION

La investigación fue un estudio exploratorio donde se recurrió a: 1) Investigación Documental.

2) Observación dentro del Salón de Clases.

3) Entrevista en Profundidad.

1. INVESTIGACION DOCUMENTAL

Esta fase de la investigación tuvo dos modalidades: 1) Análisis de Programas de estudio; 2) Análisis de Trabajos realizados para Obtener el Grado de Licenciatura.

Para abordar el primer tópico, se llevó a cabo una recolección de los diferentes programas de la carrera en las distintas áreas, para ver cuales de ellos estaban vinculados en sus contenidos con temáticas psicoanalíticas. Para ello acudió tanto a la Jefatura de carrera, como con los distintos jefes de

Área, para solicitar dichos programas. No se contó con criterios preestablecidos de aceptación o de rechazo de un programa. Fue necesario hacer una revisión general de cada uno de los programas recabados, para contemplarlo dentro del ámbito de trabajo.

En cuanto a la segunda línea de trabajo del Análisis Documental, se revisaron todas las tesis de psicología que se encuentren en la biblioteca de la escuela; de ahí se procedió a hacer una selección de los trabajos cuyo contenido esté vinculado al psicoanálisis, poniendo especial atención a las modalidades de esa vinculación. Es obvio que para ubicar los diferentes trabajos en alguno de estos rubros es necesario revisar detenidamente cada uno de ellos.

OBSERVACION DENTRO DEL SALON DE CLASE(PARTICIPANTE)

Después de establecer contacto con los profesores que actualmente imparten contenidos sobre Psicoanálisis en la carrera de psicología, se realizaron observaciones durante sus horas de clase, en las materias de Psicología Social Teórica. Se explicitó a los informantes (alumnos y profesor) el papel que iba a jugar el observador, sin dar más detalles de la investigación. El centro de atención para las observaciones fue el tipo de relaciones que se establecen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula: de esta manera, la relación profesor-alumno fue igualmente importante que la relación alumno-alumno, alumno-conocimiento y profesor

conocimiento. La atención se centró también en la serie de referentes normativos que cruzan el escenario del aula y tienen que ver con el conocimiento y con la institución: es decir, con la manera en que se actualizan y significan esos valores al interior del salón de clases cuando se tiene como finalidad formal la enseñanza del saber. Las observaciones fueron realizadas por exalumnos egresados de la carrera de psicología de la misma ENEP Iztacala, previamente se tuvieron sesiones de capacitación y discusión del proceso de observación en el salón de clases. Estas sesiones de capacitación abarcaron aproximadamente cuatro semanas, con reuniones cada tercer día. Se denominó al espacio dedicado a las sesiones de formación: Seminario de Investigación.

Cada observador contó con una Guía de Observación que contemplaba los siguientes aspectos: a) Distribución Geográfica de los elementos que conforman el salón de clase incluidos agentes; b) Cambios en la distribución de esos elementos; c) Tipo de Estrategias Didácticas empleadas en la conducción de la clase; d) Identificación de Liderazgo Académico al interior del grupo; e) Identificación del Tipo de Relación Profesor-Alumno; Alumno-Alumno; Alumno-Conocimiento; Profesor-Conocimiento. Si bien estos elementos representaron la plataforma de apoyo para la observación, insistía en que se permaneciera alerta a lo que ocurría en el grupo y pudiera no encuadrar en alguna de estas categorías de observación.

En la medida de lo posible, se recomendó a los observadores

no interferir en las actividades y relaciones del grupo, por lo que la reconstrucción de la observación se realizaba durante las horas de clase, tomando notas, pero también inmediatamente después de que se hayan terminado las labores académicas.

Permanentemente se realizaron reuniones de valoración, en torno a las circunstancias en que se estaba llevando a cabo la tarea de observación. Tratando de identificar problemas e ir planteando soluciones, para así lograr una mejor recolección de datos dentro de esta modalidad.

II. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Esta técnica se llevó a cabo con los profesores que han enseñado psicoanálisis en Iztacala.

Es evidente que hay una serie de profesores importantes en esta fase, y son aquellos que iniciaron en Iztacala la Enseñanza del Psicoanálisis. A ellos se les consideró Personajes Clave en este proceso de recolección de datos, y se concentraron esfuerzos en su localización, para obtener su punto de vista sobre el psicoanálisis en Iztacala.

Si bien todas las entrevistas contaron con preguntas específicas que necesitan ser abordadas, la intención fue manejarse dentro de la no directividad: para esto se ubicó la exploración como una entrevista abierta, donde las preguntas básicas se hicieron en el momento más adecuado según la dinámica del propio encuentro. Tratando así de barrer con la

formalidad esquemática de preguntas y respuestas. Con este tipo de entrevistas se intentó aproximarse a lo que se ha denominado Entrevistas en Profundidad.

Se contó con una guía de entrevista que cubría los siguientes rubros: ¿Cómo se introdujo el psicoanálisis en la escuela?; ¿Es posible la enseñanza del psicoanálisis en Iztacala?; ¿Cuáles son las razones por las que se enseña psicoanálisis en esta institución?; ¿Con qué dificultades se encuentra la enseñanza del psicoanálisis en nuestra escuela?; De qué forma es recibido el psicoanálisis por los alumnos?; ¿Cuáles son sus opiniones respecto a la formación de profesores que difunde el psicoanálisis?; ¿Que posibilidades de desarrollo le ve usted al psicoanálisis en la escuela? ¿Cómo fue su acercamiento a este tipo de saber?; ¿Cómo se forma un analista?; ¿Qué papel ha jugado el psicoanálisis en su vida personal?.

Conviene insistir que se buscaba la flexibilidad en las entrevistas, y su no directividad, pues de esta manera el entrevistado pudo sentirse con más libertad de abordar temas que, según su propio punto de vista, estaban relacionados con alguna problemática previamente especificada.

Cada una de las fases de la investigación contó con un instrumental que permitió el acopio de información. En el cuadro 1 pueden verse con claridad esos recursos.

DURACION

Las observaciones se llevaron a cabo desde principios del semestre 96-I, en los grupos de séptimo semestre de la carrera, durante las clases de Psicología Social Teórica III. Pues es esta asignatura la que durante todo el semestre aborda problemáticas relacionadas con el psicoanálisis.

Se llevaron a cabo dos o tres entrevistas con cada uno de los profesores; con una duración aproximada de una hora cada entrevista. Estas se realizaron de enero a marzo de 1996.

Las dos modalidades de la investigación documental se llevaron a cabo durante los meses de abril a junio de 1996.

ACOPIO Y TRATAMIENTO DE DATOS

Llevamos a cabo una representación de los datos realizando las siguientes tareas:

a) Lectura repetida de los datos.

B) Elaboración de tipologías de primer orden y de segundo orden. Esto quiere decir que en principio se recuperaron aquellos conceptos y significados proporcionados por los agentes estudiados (conceptos de primer orden); para más tarde contrastar con los enfoques o conceptos propuestos por el investigador (conceptos de segundo orden). Esta manera de proceder apunta a la recuperación del marco teórico sirve ha servido de plataforma de reflexión para nuestras hipótesis y nuestras preguntas de investigación.

Para lograr lo anterior realizamos las siguientes operaciones:

1) Codificar todos los datos que abarquen, registros, notas de

campo, transcripciones y documentos; 2) separar de acuerdo a categorías; 3) Analizar los datos que han sobrado para ver si se pueden incorporar a alguna categoría existente o se puede generar con ellos una nueva. Todo esto tratando de no forzar su inclusión; 4) Establecer nexos entre la teoría y los datos obtenidos. Poniendo especial atención a la relativización de los resultados y a nuestras conclusiones, dado que la investigación se centra en un ámbito muy específico de la realidad social.

CAPITULO IV

RESULTADOS

A continuación se presentan un conjunto de datos que fueron apareciendo durante el proceso investigativo. Dado el carácter cualitativo de los mismos, fue necesario recurrir a un tratamiento acorde a la naturaleza de las evidencias recolectadas.

De inicio se muestran los resultados relacionados con los trabajos de titulación y los programas de estudio, que pertenecen a lo que en la metodología de trabajo se ubicó como Análisis de Documentos.

Las observaciones en el salón de clase es otro conjunto de datos mostrado aquí, para concluir con las entrevistas a los profesores. Es necesario señalar que en la presentación y organización de los datos fue inevitable adelantar cierto grado de interpretación, pero siempre tratando de ser fiel a las evidencias que mostraban los agentes del proceso.

R E S U L T A D O S

TRABAJOS DE TITULACION

En licenciatura los trabajos de titulación tienen varias modalidades, a saber: tesis (teórica o empírica), tesina, reporte de investigación, reporte de trabajo. Partimos de la idea de que los trabajos de titulación representan la materialización de un proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que al entrar en contacto con estos materiales nos centramos en las ideas, significados, temas y hasta frases contenidas en dichos trabajos; pues todo esto representa la evidencia de ese importante proceso formativo. Después de hacer una revisión detenida de los trabajos de titulación, he organizado sus contenidos. Esta clasificación dependió de las ideas, significados, temas o frases que en los trabajos aparecen. Otro de los elementos en los cuales nos apoyamos para establecer categorías, fueron los objetivos y las conclusiones expuestos en cada uno de los trabajos, los cuales reflejan el tipo de encuentro que tuvieron los alumnos con el psicoanálisis.

De acuerdo a estas características se ubicaron cinco categorías; es importante mencionar que estas categorías son flexibles en tanto que una trabajo puede estar en una categoría determinada, pero al mismo tiempo compartir

algunas características de otra. A continuación describimos en que consiste cada una de las categorías:

TRABAJOS REFERENCIALES.- En esta categoría se encuentran los trabajos en los que en sus referencias bibliográficas finales aparecen citados autores psicoanalíticos, sin embargo en el desarrollo del trabajo no se encuentra ninguna referencia explícita relacionada con el psicoanálisis.

TRABAJOS EMERGENTES.- Denomino así a los trabajos que no tienen un tema psicoanalítico señalado de antemano, ni en los objetivos, ni en el índice temático; pero al revisar el trabajo, aparecen de manera "espontánea" temas y/o autores relacionados con el psicoanálisis.

TRABAJOS COMPARATIVOS.- Estos trabajos recurren al psicoanálisis para establecer una comparación entre él y otros campos del saber psicológico. Se hacen comparaciones con corrientes como el Conductismo, el Cognoscitivismo, la Psicología Genética, etc.

TRABAJOS TANGENCIALES.- Los trabajos que entran en esta categoría no tienen como tema central el psicoanálisis, pero en el desarrollo del trabajo retoman tópicos psicoanalíticos, con la finalidad de complementar y enriquecer el tema principal del escrito. Nos podemos encontrar capítulos enteros que retoman el psicoanálisis, o un breve abordaje en ciertos apartados de algún tema de

investigación.

TRABAJOS PSICOANALITICOS.- Estos trabajos tratan completamente de psicoanálisis, y los he caracterizado como trabajos Descriptivos o Reflexivos. Lo descriptivo ocurre cuando los contenidos psicoanalíticos son expuestos de una manera lineal y esquemática, sin hacer profundizaciones, ni cuestionamientos; el carácter reflexivo está dado cuando existe un análisis de los conceptos, permitiendo que los textos y autores revisados hablen por sí mismos, pero también donde el autor del trabajo de titulación se arriesga a poner en juego diversas conceptualizaciones relacionandolas con un punto de vista propio.

Demos paso pues a la exposición detallada de las distintas categorías y a los trabajos de titulación correspondientes.

PRIMER CATEGORIA: TRABAJOS REFERENCIALES.

Recordemos que esta categoría incluye los trabajos de titulación que en sus referencias bibliográficas aparecen citados en autores psicoanalíticos, pero en el desarrollo del trabajo no se recuperan. Lo cual parece indicar que no se revisó bibliografía psicoanalítica o si se revisaron no se tuvo el cuidado de citarlos en el transcurso del escrito.

Los siguientes escritos se encuentran en esta

categoria. 1.- LA MOTIVACION PSICOLOGICA COMO UN EVENTO A FIN A UN SISTEMA DE NECESIDADES SOCIALES.

2.- LO SUBJETIVO EN EL CONDUCTISMO Y ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE LA PROBLEMATICA DE LO SUBJETIVO EN EL CONDUCTISMO.

3.- EL DISCURSO AUTORITARIO EN LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.

4.- EL ROL DEL PSICOLOGO EN LA ADMINISTRACION ESCOLAR.

5.- ASPECTOS SOCIOECONOMICOS Y PSICOLOGICOS QUE INFLUYEN EN LA CONDUCTA ANTISOCIAL DEL MENOR INFRACTOR.

6.- LA RELACION ENTRE EL AJUSTE SOCIOEMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA PSICOLOGIA DE LA ENEP-IZTACALA.

7.- LA MIGRACION DE LA MUJER JOVEN Y SU INSERCIÓN EN EL TRABAJO DOMESTICO EN LA CIUDAD DE MEXICO.

Para dar mejor cuenta de las tesis referenciales tomemos como ejemplo el trabajo denominado "LA MOTIVACION PSICOLOGICA COMO UN EVENTO FIN A UN SISTEMA DE NECESIDADES SOCIALES"(trabajo num.1). En sus referencias se cita a Freud, S, Ana Freud y Melanie Klein, sin embargo en el desarrollo del trabajo no se menciona nada sobre estos autores. Algo semejante ocurre en el trabajo número 2: "LO SUBJETIVO EN EL CONDUCTISMO Y ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE LA PROBLEMATICA DE LO SUBJETIVO EN EL CONDUCTISMO", también aquí aparecen en las referencias autores como Freud, Basaglia y Laing, pero a lo largo del trabajo no encontré ningún tópico relacionado con estos

autores, o con el saber psicoanalítico.

En las referencias bibliográficas ubicamos autores psicoanalíticos, por lo que da la impresión de que los autores de los trabajos de titulación revisaron esos textos y cuando leemos la tesis nos encontramos con que ya no hay ninguna alusión a ellos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Acaso no hubo nada que llamara su atención? ¿Acaso fue un olvido por parte del autor?. Creo que, por el momento, los ejemplos son suficientes para ilustrar y dar cuenta del manejo que el autor le da a este saber del psicoanálisis en este tipo de trabajos.

SEGUNDA CATEGORIA. TRABAJOS PSICOANALITICOS EMERGENTES.

En esta categoría están consideradas las tesis en las que en su índice no aparece ningún tema sobre psicoanálisis, sin embargo en el transcurso de su desarrollo aparece de manera súbita. Las siguientes Tesis están consideradas en esta categoría.

8.- IMAGEN Y NOCION DE SI DEL ADOLESCENTE.

9.- ESTUDIO DE CASOS DE LA EXPERIENCIA SOCIAL DEL MIEDO EN EL CONTEXTO DE LA REPRESENTACION PSICOSOCIAL DE LA CRISIS.

10.- RELACION PSICOLOGICA SALUD-TRABAJO, ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A SU ESTUDIO.

11.- EL PSICOLOGO EN EL AREA ADMINISTRATIVA.

12.- CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS Y SOCIO ECONOMICAS DEL

VIOLADOR SENTENCIADO EN EL EDO. DE MEX.

- 13.- ANALISIS CRITICO DE LAS APROXIMACIONES SOBRE EL ESTUDIO DEL SUICIDIO.**
- 14.- UNA REFLEXION TEORICA SOBRE LOS LIMITES DE LA DIDACTICA.**
- 15.- CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR DEL MENOR INFRACTOR EN MEXICO.**
- 16.- ANALISIS DEL PAPEL QUE JUEGA EL PSICOLOGO EN EL AREA DE EDUCACION ESPECIAL DENTRO DEL CENTRO (COEC).**
- 17.- INFLUENCIA DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION EN LA MUJER.**
- 18.- ADOLESCENCIA, ETAPA IMPORTANTE DEL DESARROLLO PSICOSEXUAL.**
- 19.- LA INTEGRACION DEL ANCIANO EN LA DINAMICA FAMILIAR.**
- 20.- LA RELACION GRUPO-PERSONA EN LOS MAZAHUAS, TRANSMISION DE PATRONES CULTURALES Y ADAPTACION A OTROS ESPACIOS CULTURALES.**
- 21.- CARACTERIZACION DE LA PUBERTAD Y LA ADOLESCENCIA.**
- 22.- EL ABUSO SEXUAL AL MENOR. ALGUNAS DE SUS CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO.**
- 23.- REFLEXION SOBRE LA ACTITUD DEL PSICOLOGO EN UNA INSTITUCION HOSPITALARIA EN PRO DE LA LACTANCIA MATERNA.**
- 24.- LA LABOR DEL PSICOLOGO EN LOS GRUPOS INTEGRADOS, ANALISIS Y PROPUESTA.**
- 25.- INDIVIDUO Y SOCIEDAD EN LA TRADICION EXPERIMENTAL EN**

PSICOLOGIA SOCIAL.

- 26.- ATENCION A PADRES: UNA ALTERNATIVA DE TRABAJO DEL PSICOLOGO EN ESCUELAS PARA DEFICIENTES MENTALES.
- 27.- LA DIDACTICA CRITICA COMO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA AL MODELO DE EDUCACION TRADICIONAL EN EL CETIS-120.
- 28.- UNA PROPUESTA ESPISTEMOLOGICA Y METODOLOGICA PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICOLOGO. EL CASO DE LA EDUCACION ESPECIAL.
- 29.- DETERMINACION DEL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN OBESOS.
- 30.- EL VINCULO FAMILIA-ENFERMEDAD MENTAL.
- 31.- EL DESEMPEÑO LABORAL DEL PSICOLOGO DENTRO DE LA SUBDIRECCION DE SERVICIOS SOCIALES (ISSSTE).
- 32.- DESDE DONDE SE CONTRUYE LA IDENTIDAD DEL PSICOLOGO.
- 33.- ANALISIS CRITICO DE LA SITUACION DE OPRESION Y DE TRANSICION, ASI COMO SU INSERCIÓN EN LA ESTRUCTURA PSIQUICA DE LA MUJER.
- 34.- FUNCIONES DEL PSICOLOGO EN LOS NIVELES DE EDUCACION INICIAL Y PRE-ESCOLAR EN LA ESTANCIA INFANTIL BENITA GALEANA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO.

Cuando se revisaron estas tesis nos encontramos con que en el índice no había señalado un tema sobre psicoanálisis, lo cual implicaba, aparentemente, que no se hablaría sobre él; pero al seguir revisando, surge por ahí de manera espontánea una cita o un comentario mínimo respecto al psicoanálisis tal es el caso del trabajo número 17 llamado "INFLUENCIA DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACION EN LA

MUJER", en este Reporte de Investigación la autora requiere establecer vínculos entre la relación sexual de la mujer de clase media y el proceso de alienación con respecto a su relación de pareja, analizando el papel que ahí juegan los medios publicitarios. En el capítulo dos aparece una cita en torno al psicoanálisis Freudiano: "Dicha teoría ha sido puesta en tela de juicio por varios motivos, que no es el fin de presentarlos aquí, pero que de alguna forma incluye un componente problemático de la teoría psicoanalítica en tanto especulativa en este punto". (p. 32) Me parece que esta cita está fuera de contexto con respecto a lo que viene desarrollando en la tesis y que tiene que ver con la mujer y los medios masivos de comunicación. Considero que la autora no tiene claras las razones por las cuales incluyó esta cita; mucho menos queda claro para quienes la leemos. Vemos como en este trabajo en particular se arriesgan mucho los autores porque, sin señalar las razones por las que recuperan la teoría psicoanalítica, la introducen.

Otro de los trabajos que citan de manera emergente al psicoanálisis es el número 15, "CARACTERISTICAS DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR DEL MENOR INFRACTOR EN MEXICO", hay que señalar que ni en las referencias bibliográficas ni en el índice aparece citado en este trabajo, algún tema o referencia sobre el psicoanálisis; sin embargo, revisando el trabajo nos encontramos con que en el capítulo tres, donde se habla de la adolescencia y la delincuencia, aparece un

apartado referido a las Teorías Psicológicas y en él ubica al psicoanálisis. En este espacio se hace una cita en la que se habla de la relación madre-hijo desde Melaine Klein no quedando claro si se está consultando la fuente original, o es referencia de segunda mano. Revisamos las conclusiones y en ellas ya no se toca nada relacionado con el psicoanálisis. Realmente no podemos decir mucho acerca de esta tesis sólo que el autor de la misma es indiferente ante este argumento mencionado por él, no quedando claras las razones por las cuales incluyó esta cita.

Otra de las tesis que incluimos en esta categoría es la número 18: "ADOLESCENCIA, ETAPA IMPORTANTE DEL DESARROLLO PSICOSEXUAL". Esta tesis no nos dice nada ni en el índice ni en la bibliográfica acerca del psicoanálisis, sin embargo al revisarla nos percatamos que sí lo retoman para complementar el tema central. En el capítulo llamado Bases Teóricas es donde habla de la teoría psicoanalítica mencionando a Freud, además hay un apartado que se llama psicoanalíticos neofreudianos, apartado que no aparece en el índice. Este trabajo tiene la finalidad de diseñar, implementar y evaluar un curso de orientación sexual para adolescentes que se base en los conceptos fundamentales de la sexualidad. La tesis tiene la característica de ser descriptiva siendo muy breve lo que desarrollan ya que dejan ver que revisaron muy pocos textos. Lo curioso es que critican y señalan las "deficiencias" de Freud, veamos cómo lo hacen: "hasta aquí

es evidente que la explicación propuesta por Freud tiene ciertas deficiencias. Principalmente que no puede ser extrapolado al desarrollo de los niños, (deseo de la madre). La situación edípica permanece en las niñas, o sea que ellas no aprenden a temerle al padre y permanece su amor a él, pero esta situación es exageradamente artificial porque presupone que todo el género humano tiene como base fundamental a la familia monogámica y le designa demasiada importancia al pene masculino es por eso que la teoría freudiana es considerada insostenible a la luz de los estudios transculturales, como los realizados por Malinowski, quien junto con Margaret Mead, encontraron que la situación de rivalidad no siempre se presenta" (p. 18). Continuando con este trabajo, vemos que en el apartado de Psicoanálisis Neofreudianos concentran su labor sobre el período de desarrollo, mencionan a Erickson, Fromm, Horney y Sullivan, todos ellos citados en Mauss, quienes señalan a los factores sociales como modeladores de la evolución de los impulsos del "ello": "aceptan la no rivalidad entre padres e hijos y sucede que en algunas culturas, además de que no puede ser considerada como universal la preferencia por el sexo opuesto" (p. 20). Aquí la crítica a Freud parece más fundamentada pues retoma a Mauss, pero no profundiza dicha crítica ni la retoma posteriormente.

TERCERA CATEGORIA. TRABAJOS COMPARATIVOS.

Estas tesis tienen un tema que no es de psicoanálisis, sin embargo recurren a temáticas psicoanalíticas para hacer una comparación por exaltación con otras posturas de la psicología, es decir; bien pueden tomarlo para complementar o para descalificar al psicoanálisis. Se hacen comparaciones con corrientes como el conductismo, cognoscitivismo, psicología genética, cognitivo conductual, etc. Ello con la finalidad de poner de manifiesto que el psicoanálisis no es la teoría que da respuesta a las problemáticas planteadas, señalando también las supuestas "deficiencias" del psicoanálisis.

A continuación se enuncian las tesis clasificadas en esta categoría.

35.- IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS EFECTOS PSICOLÓGICOS QUE SURGEN EN PACIENTES, EN RELACIÓN CON LA MUERTE.

36.- DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LOS ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA LLEVAR A CABO A LOS PROCESOS TERAPÉUTICOS DESDE DOS PERSPECTIVAS.

37.- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN FAMILIAS DE PADRES DESAHUSIADOS.

38.- LA INTEGRACIÓN DEL RETARDADO EN LA FAMILIA.

39.- GRUPO OPERATIVO UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACIÓN CLÍNICA DEL PSICÓLOGO EN IZTACALA.

39. LA HOMOSEXUALIDAD: UNA EXPRESION DE LA SEXUALIDAD.
- 40.- IMPLEMENTACION DE HABILIDADES ASERTIVAS EN LA RELACION DE PAREJA A TRAVEZ DE LA TECNICA DE VIDEO.
- 41.- LA MUJER MALTRATADA, LA VIDA DE PAREJA DESDE LA PERSPECTIVA SISTEMICA.
- 42.- EVALUACION PSICOLOGICA EN EL AMBITO DE LA ORIENTACION VOCACIONAL.
43. LA IMPORTANCIA DE LA ADOLESCENCIA EN EL PROCESO DE CONVERTIRSE A PERSONA.
44. LA VIOLACION SEXUAL FEMENINA ¿COMO SE HA ABORDADO DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO?
45. ANALISIS DE LOS VALORES Y ACTITUDES Y SU POSIBLE INFLUENCIA DENTRO DE LA PRACTICA PSICOLOGICA CLINICA.

A diferencia de los anteriores trabajos nos encontramos aquí con que existe una información más amplia sobre el psicoanálisis, aunque aquí de lo que se trata es de comparar con otras posturas. En la mayoría de las ocasiones se menosprecia al psicoanálisis y en las conclusiones no se menciona nada de él. Un ejemplo de la comparación realizada son los dos últimos trabajos: "LA VIOLACION SEXUAL FEMENINA. ¿COMO SE HA ABORDADO DESDE UN PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO? y "ANALISIS DE LOS VALORES Y ACTITUDES Y SU POSIBLE INFLUENCIA DENTRO DE LA PRACTICA DE LA PSICOLOGIA CLINICA"(trabajos 44 y 45 respectivamente). En el primero de estos trabajos se pretende hacer un análisis de cómo Freud y Skinner abordan el problema de la violación sexual femenina. En el

desarrollo del trabajo podemos ver con claridad el interés por descalificar al psicoanálisis, haciendo afirmaciones muy a la ligera: "Al revisar los conceptos de Freud sobre la mujer se encuentran contradicciones, pareciera como si al inicio se inclinara al reconocimiento de la igualdad entre sexos. Freud menciona que a la mujer se le ha dado el carácter de ente pasivo y al hombre activo, lo cual refuta lo argumentado que la mujer también tiene un gran despliegue de energía en todas sus actividades cotidianas y por lo tanto la pasividad en la mujer es un mito ... las consecuencias que deja el complejo de castración es la presencia de conductas que tradicionalmente se han impuesto a la mujer como arreglarse el cabello, las uñas. Para Freud sólo es un pretexto para disimular su inferioridad sexual llegando a la afirmación de que el poder y la timidez no responden a las normas que históricamente les han marcado, sino que se debe a la intensión de disimular los genitales defectuosos" (p. 36). A través de estas citas podemos ver como los autores de esta tesis sitúan a Freud como machista: " para Freud sólo existe un sexo el masculino de ahí se basa para decir que a la mujer le falta algo, el pene...lo más grave de los postulados de Freud no es la mención de las condiciones en que la mujer se encuentra. A fin de cuentas es cierto que la mujer renuncia en muchos casos a la masturbación y usa la feminidad como máscara, lo desconcertante son los fundamentos con los que pretende

validar tales conceptos que en ocasiones resultan denigrantes y ofensivos" (p. 38). En el apartado donde se hace la comparación entre teorías se dice: "por un lado Freud presentó una concepción irrelevante y obsoleta que sólo contribuye a la deformación de lo que en realidad es la subjetividad de la mujer. En donde es necesario que su concepto de castración se ubique socialmente por la relegación de que es objeto la mujer en diversos ámbitos económicos, políticos e ideológicos" (p. 67). A primera vista pareciera ser que sí se conoce la teoría Freudiana, pero en realidad no lo sabemos por que se hacen interpretaciones sin poner las referencias originales precisas en donde se apoyan esas interpretaciones; se hacen aseveraciones sin bases. En este caso especial, ni el conductismo ni el psicoanálisis les convencen para dar una concepción de la cuestión de la violación sexual femenina, dicen que quien lo aborda de manera más acertada es el Marxismo por las referencia al contexto social.

Otro de los trabajos que entra en la categoría de las tesis comparativas es "ANALISIS DE LOS VALORES Y ACTITUDES Y SU POSIBLE INFLUENCIA DENTRO DE LA PRACTICA DE LA PSICOLOGIA CLINICA"(TRABAJO NÚMERO 45). En este desarrollo se muestra una actitud epistemológica de quien la escribe, sin embargo esta actitud está más orientada a la crítica y su interés es conocer que valores éticos y morales tienen los psicólogos en su trabajo profesional, en especial en la

práctica clínica; para lo cual retoman distintos puntos de vista: el cognoscitivista, cognitivo conductual y el psicoanálisis. A pesar de que insisten en criticar al psicoanálisis, me parece que cuando empiezan a hablar de él sí tienen el detalle de contextualizar e historizar a Freud, y cómo éste fue desarrollando su teoría. Aún así, desde el inicio se hacen argumentaciones sin fundamento: "Freud desarrolla una teoría psicológica muy compleja. Aunque esta teoría se derivó de la experiencia clínica, se convirtió eventualmente en una teoría general de la personalidad más que un estudio del trastorno mental. Las bases de las cuales partió Freud sugieren que los esfuerzos del individuo para adaptarse a su medio le exigen la renuncia de una parte de sí mismo. A raíz de esta renuncia provocada por la represión y por la necesidad de defenderse ante la realidad circundante se organiza la personalidad a través de las instancias, ello, yo, superyo" (p.26).

En el desarrollo de esta tesis no se retoman los conceptos principales de la teoría psicoanalítica sin embargo se dicen cosas muy ambiguas: "El concepto central de la teoría de Freud era el inconsciente, el cual fue rebajado de categoría y dejó de ser la región mayor o más importante de la mente para ser considerada una cualidad de los fenómenos mentales" (p. 29); "En realidad existen todos los grados de inconsciente, en un extremo de la escala está el recuerdo que nunca podrá hacerse consciente porque no tiene

asociaciones con el lenguaje y en el otro extremo de la escala está el recuerdo que está en la punta de la lengua" (p. 31). Me parece que este tipo de trabajo ponen en peligro la teoría original ya que se dicen cosas a la ligera. A pesar de lo anterior, cuando se habla del trabajo clínico en esta tesis, se dice algo interesante: "en todo tratamiento analítico se establece una intensa relación sentimental del paciente con la persona del analista, inexplicable por ninguna circunstancia real. Esta relación puede ser positiva o negativa y varía desde el enamoramiento más apasionado y sensual hasta la rebelión y el odio más extremo" (p. 36) pero esto no se retoma después para comparar con otras tendencias. Se señala además que aunque: "Freud fue muy consecuente en su método de elaboración de la teoría, trató algunos problemas de forma más bien superficial y en algunos campos sus conclusiones no parecen ser inferencias necesariamente desprendidas de los datos empíricos" (p. 39). Otros de los aspectos a los que hace referencia respecto a la práctica clínica es el decir que "el hecho de que el terapeuta escuche sin opinar se le denomina abstinencia. La abstinencia no significa un distanciamiento rígido y frío, sino más bien una conducta racional equilibrada que permite establecer una sólida relación con los elementos sanos de la personalidad del paciente. La transferencia debe entenderse como un fenómeno inadecuado irracional y por lo tanto anormal que se

manifiesta especialmente en la neurosis" (p. 47). Mientras la transferencia es para Freud necesaria para continuar el análisis y en ocasiones puede funcionar como obstáculo, para este trabajo únicamente parece ser un obstáculo.

El autor de la tesis señala que no tenían la intención de criticar las corrientes teóricas mencionadas, pero que el tema lo obligó a hacer eso y dice: "respecto al modelo psicoanalítico, cabe señalar que las ideas respecto al yo, ello y superyo, proyección, represión, etc, están constituidas por abstracciones difícilmente verificables de manera científica. Esta concepción presta demasiada importancia el lado negativo del carácter humano, es decir instintos agresivos y sexuales en comparación con otras teorías parece ser que no dedica suficiente atención a la posibilidad de desarrollo que tienen las personas ni a la influencia de la sociedad y de la cultura sobre el comportamiento" (p. 62).

Según el autor el psicoanálisis parece representar un sistema cerrado que: ... tiende a ser inflexible. De acuerdo a que la aproximación freudiana se deriva directamente del modelo médico, su enfoque ayuda a perpetuar un sistema de diagnóstico que no es confiable, ni válido y que adjudica una o varias etiquetas despectivas a las personas que de por sí ya tienen problemas: neurótico, esquizofrénico, paranoico. Estas etiquetas no solamente tienen poco significado, sino que a menudo son dañinos social y

psicológicamente para la persona en términos de estado actual y mejoría futura" (p. 63). Estas tesis nos dieron la posibilidad de observar cómo en muchas ocasiones el psicoanálisis es leído tan rápidamente y sin una actitud epistémica seria, lo cual hace que se corra el peligro de alejarse mucho de la teoría original y que además se plantearan argumentos que carecen de fundamentación. Los mismos autores de los trabajos no tienen oportunidad de replantearse esas ideas expresadas en sus tesis, más allá de los que tenemos la oportunidad de leer sus trabajos desde una perspectiva crítica y analítica.

CUARTA CATEGORIA. TRABAJOS TANGENCIALES

En estas tesis el psicoanálisis no es el tema central del trabajo sin embargo a lo largo de su desarrollo se retoman tópicos psicoanalíticos con la finalidad de contemplar y enriquecer el tema principal. Nos podemos encontrar capítulos enteros que retoman continuamente al psicoanálisis abordado, o un abordaje muy breve en varios de los capítulos, según el tema de la tesis. Las tesis que menciono a continuación están dentro de esta categoría.

47.- CARACTEROLOGIA DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGIA (UN ESTUDIO DE SU ACTIVIDAD PRODUCTIVA),

48.- EL TRABAJO DEL PSICOLOGO EN UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL EN PETROLEOS MEXICANOS.

- 49.- ESTUDIO EPIDEMIOLOGICO DE AGRESION SEXUAL. EN LAS ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE LA ENEP.
- 50.- PERSONALIDAD FEMENINA EN LA JUVENTUD Y RELACIONES DE PODER EN LA FAMILIA.
- 51.- EL GRUPO COMO COMUNIDAD DE ANALISIS EN SKINNER Y PICHON RIVIERE.
- 52.- LA RELACION INTERPERSONAL COMO UN ASPECTO RELEVANTE DENTRO DEL TRABAJO TERAPEUTICO EN INFANTES CON RETARDO EN EL DESARROLLO.
- 53.- TERAPIA DE JUEGO NO DIRECTIVA UNA ALTERNATIVA PARA LA REDUCCION DE CONDUCTAS INADAPTADAS EN NIÑOS.
- 54.- LA AGRESION NO FISICA DIRIGIDA AL INFANTE.
- 55.- DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EN LAS ESTANCIAS DE BIENESTAR DEL ISSSTE.
- 56.- EL ESTUDIO DE CAMPO SOBRE EL FENOMENO DEL PROSELITISMO RELIGIOSO, UN CASO EVANGELICO.
- 57.- CARACTERISTICAS DEL PERIODO DE ADOLESCENCIA Y EL ADOLESCENTE MEXICANO.
- 58.- LA CONSTELACION FAMILIAR, PATRONES DE CRIANZA Y AFECTIVIDAD, SUS EFECTOS EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO, 59.- UN ANALISIS DESCRIPTIVO DE DIFERENTES FORMAS DE PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL TABAQUISMO EN LA CIUDAD DE MEXICO, UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE TRABAJO.
- 60.- HIPNOTERAPIA ERICKSONIANA Y SU INFLUENCIA EN LA TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA.

- 61.- LA CONFORMACION SOCIAL DE LA SUBJETIVIDAD FEMENINA.
- 62.- LA VIOLENCIA SEXUAL DESDE LA PERSPECTIVA PSICOANALITICA Y CONDUCTUAL, EL PAPEL DEL TERAPEUTA SISTEMICO.
- 63.- LA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA: UNA ALTERNATIVA PARA UN MEJOR ENFRENTAMIENTO A LA MUERTE EN LA RELACION DIRECTA ENFERMO DESAHUCIADO-ENFERMO DESAHUCIADO.
- 64.- INCESTO A TRAVES DEL ENFOQUE SISTEMICO.
- 65.- PROGRAMAS DE ENFRENTAMIENTO EN HABILIDADES DE COMUNICACION SEXUAL EN LA PAREJA, TALLER COGNITIVO CONDUCTUAL.
- 66.- ANALISIS Y REFLEXION SOBRE LA PSICOLOGIA Y LA PRACTICA DE LA ORIENTACION EDUCATIVA.
- 67.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA TENDENCIA HACIA LA MODERNIDAD DE LA FAMILIA EN MEXICO.
- 68.- ANALISIS DEL CONCEPTO DE FAMILIA DESARROLLADO POR SALVADOR MINUCHIN EN TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA ESTRUCTURAL.
- 69.- GRUPO OPERATIVO A MADRES DE INFANTES CON SINDROME DE DOWN.
- 70.- LA DIDACTICA CRITICA COMO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA AL MODELO DE EDUCACION TRADICIONAL EN EL CETIS- 120.
- 71.- LA PROHIBICION SEXUAL COMO SOPORTE DEL PRESTIGIO INSTITUCIONAL.
- 72.- CURSO TALLER: COMUNICACION Y SOLUCION DE PROBLEMAS EN LA PAREJA.
- 73.- PREVENCION DE LA VIOLACION SEXUAL, UNA REVISION

DOCUMENTAL.

74.- IDENTIFICACION DE ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA
CONFORMACION DE LA ESTRUCTURA GENERAL EN SUJETOS
CATEGORIZADOS COMO RETARDADOS EN EL DESARROLLO.

Un ejemplo representativo de esta categoría es la tesis "CARACTERISTICAS DEL PERIODO DE ADOLESCENCIA Y EL ADOLESCENTE MEXICANO"(trabajo número 57). Aquí se hace una revisión teórica sobre las características físicas y psicológicas, del adolescente además de señalar la relación de éste con la familia, la escuela y sus problemas a nivel social, con la finalidad de complementar de modo descriptivo este tema. Se citan varias posturas en las cuales se habla de la adolescencia y estas son: concepción platónica-aristotélica, teoría psicoanalítica, teoría genética, conductismo, teoría cognoscitivista, etc. Esta tesis a pesar de estar en esta categoría se desarrolla más en la descripción que en la reflexión, pero además se hacen señalamientos en la parte de psicoanálisis que no están bien fundamentados. Por ejemplo, se dice que el psicoanálisis desarrollado por Freud: "describe la adolescencia como un periodo de importancia secundaria imposible de comprenderla sin conocer los aspectos relacionados con la infancia. El psicoanálisis considera la sexualidad como un aspecto fundamental de la vida, de tal manera que define la vida infantil como un conjunto de impulsos sexuales durante la etapa de latencia durante la cual los niños reprimen sus

conflictos edípicos...la adolescencia en sí misma no puede ser un periodo de desarrollo muy importante, ya que en realidad las características de comportamiento que se tienen durante ella están determinadas por las experiencias vividas durante la infancia"(p.28).

Esta observación no se relaciona con ningún texto específico de Freud y parece una interpretación de los autores sin fundamento.

Esta tesis nos presenta una descripción amplia de lo que es la adolescencia, no hacen críticas a esas distintas teorías, tampoco se recuperan conceptos centrales de la teoría, tal vez sea porque quienes escriben no muestran tendencia alguna.

Otra de las tesis que recurren al psicoanálisis es la número 58, titulada "LA CONSTELACION FAMILIAR, PATRONES DE CRIANZA Y AFECTIVIDAD. SUS EFECTOS EN EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO". Este trabajo es el número 58 y versa sobre el conocimiento de la constelación familiar y de cómo ésta determina el tipo de afectividad del individuo. Se dedican dos capítulos para abordar dos conceptos: el de Desarrollo y el de Afecto desde el punto de vista psicoanalítico. Estos autores siguen de manera lineal a los psicoanalistas, sin embargo hay partes en la tesis donde se hacen señalamientos que son un tanto apresurados, por ejemplo. Una vez que se desarrollaron las etapas de desarrollo en el niño se dice: "desde el psicoanálisis el desarrollo normal del individuo

es considerado como un suceder psíquico a través de varias etapas u organizaciones sexuales que conlleven a la consecución del placer, que se pondrán al servicio, finalmente a la función de reproducción, a través de un objeto de deseo ajeno al original" (p.57). Cuando hablan del padre en la relación de la diada madre e hijo dicen: "con la entrada del tercero el padre, queda postulado en su momento original la prohibición de la madre y que de ahí en adelante se alza la barrera del incesto. Pero si esto no ocurre, es decir, que la ausencia del padre sea definitiva podemos confirmar las confusiones sexuales que se dan en el niño, ya que no tendrá la posibilidad de confirmar su identidad con ese tercero a través de la identificación" (p.83). Concluyen diciendo: "la presencia del padre es determinante para el desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño, tanto la postura teórica evolutiva como la psicoanalítica le dan un lugar muy especial para que el niño tenga una mejor percepción de sí mismo dentro del grupo familiar, es decir, su instauración como sujeto dentro del mismo"(p.94). ¿Dónde está lo apresurado de las afirmaciones?, pues, según mi punto de vista, en el hecho de que los autores de la tesis no hablan de un autor específico relacionado con la tendencia psicoanalítica; por eso parece que cualquier tipo de psicoanálisis daría importancia a la presencia del padre. Olvidando con qué otros conceptos relacionan los psicoanalistas la presencia o ausencia del padre.

Hasta aquí hemos visto que si bien hacen afirmaciones apresuradas o sin fundamento nos muestran cómo es que se retoma el psicoanálisis para complementar el tema central de sus trabajos de titulación. Pasemos ahora a la presentación de la última categoría.

QUINTA CATEGORIA. TRABAJOS PSICOANALITICOS.

En estas tesis el objetivo fue revisar algún elemento de la teoría psicoanalítica y desarrollar una problemática en específico. Algunos títulos de los trabajos parecen indicar que no se hablará de psicoanálisis, pero al revisar con cuidado se encuentra uno en el índice apartados que mencionan contenidos psicoanalíticos. El tipo de acercamiento que hacen los autores, puede ser reflexivo o descriptivo.

A continuación se nombran los trabajos que considero pertenecen a esta categoría.

75.- "ORIGEN E IMPLICACIONES DEL CONCEPTO DE SUBLIMACION EN FREUD".

76.- "EVOLUCION DEL CONCEPTO DE SEXUALIDAD EN FREUD".

77.- "ESQUIZOFRENIA, UN PROBLEMA IDENTIFICATORIO EXISTENCIAL".

78.- "ESTRUCTURACION DEL YO EN EL DEFICIENTE MENTAL".

79.- "LA RESISTENCIA PARENTAL EN LA INTERVENCION ANALITICA DEL DEFICIENTE MENTAL".

80.- "EL TRASFONDO DE MUERTE EN LA MADRE EN RELACION A SU

HIJO DEFICIENTE MENTAL".

- 81.- "LA CONCEPCION DE SUJETO EN PSICOANALISIS"
- 82.- "LA EDUCACION ESPECIAL Y EL PROCESO DE CONSTITUCION PSIOUCA DEL NIÑO DEFICIENTE".
- 83.- "ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA FORMACION DE PSICOTERAPEUTAS EN LA CLINICA DE REHABILITACION INSTITUCIONAL. DIFERENTES PROPUESTAS DE INSTITUCIONES PSICOANALITICAS EN LA ARGENTINA, URUGUAY Y MEXICO".
- 84.- "INVESTIGACION SOBRE LA FORMACION DE PSICOTERAPEUTAS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOANALITCA Y ANALISIS DE UN CASO CLINICO".
- 85.- "UNA PROPUESTA ESTETICA RELACIONADA CON LA PSICOLOGIA".
- 86.- "SABER PODER EN LAS DISCIPLINAS DEL PSIQUISMO".
- 87.- "LA PROBLEMATICA EMOTIVA DEL INFANTE Y EL PSICOANALISIS".
- 88.- "EL PROBLEMA DE LA INSTITUCION PSIQUIATRICA EN LA OBRA DE MAUD MANNONI".
- 89.- "LA CONCEPCION DE HOMBRE Y ENERGIA EN EL PSICOANALISIS FREUDIANO Y LA NUEVA FISICA".
- 90.- "SUBJETIVIDAD Y DESEO EN EL NIÑO DE LA CALLE".
- 91.- "ANALISIS CRITICO DEL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA".

Dentro de todos estos trabajos hemos retomado tres de manera arbitraria para mostrar el cuidado que ponen los autores en el desarrollo del mismo, se hace evidente aquí el

interés por el tema, así como una supervisión permanente de quien juega el papel de asesor, pues no se permiten señalamientos espontáneos sin una fundamentación bibliográfica adecuada.

El trabajo número 75, llamado "ORIGEN E IMPLICACIONES DEL CONCEPTO DE SUBLIMACION EN FREUD", tiene la modalidad de tesina, en su introducción la autora nos dice que el psicoanálisis surge como un método para investigar los procesos mentales en individuos que padecían trastornos neuróticos. Su objeto de estudio es la formación de la estructura psíquica del individuo. Insiste en que básicamente se trata de traer a la consciencia del individuo lo reprimido en él, mediante la utilización de la asociación libre, la interpretación de los sueños y los actos fallidos. En este trabajo no se especifica con claridad el objetivo, entendiéndose que se quiere ver el proceso de sublimación como paso principal para el desarrollo de las culturas. La autora nos presenta en el capítulo I la historia del psicoanálisis a partir de 1898. También nos menciona que las teorías de Freud sobre la sexualidad fueron rechazadas en esa época, ya que socialmente existía un rechazo a la sexualidad (principalmente en la mujer), por el puritanismo la moral estaba restringida. En este mismo capítulo la autora habla brevemente de la vida de Freud, de los estímulos precoces, deseo incestuoso, dosis de masoquismo y descubrimiento del complejo de Edipo. La autora menciona

varios conceptos como son fuente, fin, pulsión. También menciona que según Freud, la historia del psicoanálisis se divide en dos partes: La primera de (1895-1906) en donde Freud se hallaba totalmente aislado realizando su labor psicoanalítica. En la segunda parte de 1907 a 1939 aproximadamente, en donde crecieron las aportaciones de sus discípulos y colaboradores (en esta parte prevalecen los nuevos descubrimientos referentes a la teoría de los instintos y la aplicación del psicoanálisis a la psicosis). En el capítulo II nos habla de impulsos instintivos y la sublimación, surgimiento de los instintos del hombre. En las conclusiones nos dice que finalmente ni el propio Freud logra hacer un trabajo exhaustivo respecto a los procesos de sublimación, pero parece que responde a una aptitud de la que está particularmente dotado el artista. La autora concluye que todo lo que hace el individuo manual y/o mentalmente se debe al desplazamiento libidinal.

Curiosamente, en este trabajo la autora nunca menciona su interés sobre el psicoanálisis, tampoco menciona nada acerca de su formación. Tal parece que está realizando un trabajo académico de buen nivel pero sin mencionar para nada sus inquietudes personales, probablemente se deba a la modalidad del trabajo de titulación, en este caso, como ya lo mencioné se trata de una tesina.

El trabajo número 77 se denomina "ESQUIZOFRENIA: UN PROBLEMA IDENTIFICATORIO EXISTENCIAL". El autor de este

trabajo considera necesario ubicar la perspectiva psicoanalítica (Lacanian) para evaluar y analizar el proceso identificatorio existencial particular y su relación con los otros, cuyos efectos desde su punto de vista generan el proceso desintegrativo de la personalidad esquizofrénica. El autor de este trabajo dice: "El psicoanálisis nos permite entender la lógica subjetiva de su comportamiento, a través del estudio de los mecanismos inconscientes que subyacen en su relación con las personas que interactúa" (p.18). En esta tesina se mencionan términos como búsqueda de placer, energía libidinal, sexualidad, las fases de la evolución hacia la genitalidad (oral, anal, fálica); el aparato psíquico (inconsciente, preconscious, y consciente; ello, yo, y super yo) explicando en qué consiste cada uno de ellos. Menciona las grandes escuelas psicoanalíticas ubicando a los Culturalistas con autores como Horney y E.Froom; la Psicología del Yo con Hartmann y Erickson, los Kleinianos con M.Klein y Winnicott; y los lacanianos con Miller, Rifflet y Lemaire. En las conclusiones nos dice: "El paciente, convertido en "enfermedad", es la "enfermedad" de los padres "entonces el enfermo en su síntoma, habla desde otro lugar a infinita distancia del nuestro, confiándonos una palabra que no es la suya" y su discurso, no es la palabra sino una palabra interpersonal que no le pertenece es la de otro, la de los otros "nos da una grabación de la que no es autor". Y es que el "otro siempre está presente,

tanto en el lugar de la palabra, origen de discurso. como tercero a todo goce" (p.57). "LA CONCEPCION DE SUJETO EN PSICOANALISIS", es el trabajo número 81, en este trabajo se hace una recapitulación basada en la explicación de los sistemas consciente, preconsciente e inconsciente, completando la información con el concepto de la represión, al respecto dice: "Al mediar la represión nos encontramos ante una manera distinta de concebir al sujeto, ya no es más válida la frase de querer es poder, si nos encontramos atravesados por cosas de las cuales nuestra lógica y cordura no pueden dar cuenta, no hay una certeza sobre uno mismo" (p.26). La problemática de la sexualidad también está claramente expresada: "El tema de la sexualidad no puede ser soslayado si deseamos tener una visión panorámica, que por lo menos nos permitía vislumbrar otra concepción de sujeto"(p.63). Otra reflexión relacionada con la formación profesional es: "Si siguiésemos concibiéndonos como individuos indivisos, esto nos conduciría a una práctica psicológica en donde hay que enseñar y guiar al individuo por el camino correcto, jalarlo de lo anormal o de lo incorrecto, borrar esos pensamientos y conductas indeseables, esos deseos avasallantes e incomprensibles que nos impiden ser mejores o simplemente normales a lo natural" (p.68).

En la tesis número 90 denominada SUBJETIVIDAD Y DESEO EN EL NIÑO DE LA CALLE. Se puede observar que el título del

trabajo sugiere que se tomará en cuenta la dimensión subjetiva y el deseo en el niño de la calle. En el índice la autora se apoyó en capítulos que contemplan el complejo de Edipo, además de algunas consideraciones epistemológicas en cuanto a la investigación en psicología. La autora aclara que se parte de la línea teórico-metodológico del psicoanálisis sin tratarse de un trabajo propiamente de éste marco. Aspecto que evidentemente nos confunde. Sin embargo, una justificación sobre el vínculo entre su tema y el psicoanálisis la establece cuando dice: "la idea de la investigación apunta a indagar sobre el deseo del niño que vive en la calle, la vía para hacerlo es aquella que da cuenta del Edipo, aporte teórico gracias al cual es posible hablar de subjetividad".

Dice también que el complejo de Edipo ha sufrido algunas transformaciones o elaboraciones, estas se ven enriquecidas, menciona la autora, con los planteamientos que Lacan hace respecto al Edipo. La autora llevó a cabo entrevistas abiertas a los niños, donde trataba de transitar del hablar (lo que dijeron literalmente los niños de la calle), al decir (eso que se dice sin saberlo, en la idea de averiguar cuál es el lugar que su deseo ocupa dentro del discurso). Se puede ver que en esta investigación empírica, el utilizar elementos del psicoanálisis posibilita el ingreso a lo oculto del discurso, a lo que el propio individuo desconoce en su hablar. Su objetivo fue explorar

e indagar, la subjetividad y sus relaciones con el complejo de edipo retomando la visión lacaniana. Podemos decir que este trabajo se ubica en la categoría de descriptivo y al mismo tiempo reflexivo, es decir, los conceptos son expuestos sin que haya una reflexión epistemológica pero se relaciona con la realidad del niño de la calle. Ahí encontramos lo reflexivo; su recorrido es claro y extenso, insiste constantemente que el medio para ingresar a la subjetividad y deseo en el discurso lo posibilita el psicoanálisis.

Por otro lado en el trabajo número 91, ANALISIS CRITICO DEL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA. El título no sugiere algún tema de psicoanálisis, sin embargo trata totalmente sobre elementos de la teoría Freudiana y del Post Freudiano Peter Bloss. Como justificación de tal elección de marco teórico para explicar el concepto de adolescencia, el autor comenta: "a finales del siglo pasado y principios del presente aparecieron autores como Freud, Anna Freud, Stanley y otros, quienes ponen especial atención en los procesos psicológicos producidos en la adolescencia. Existen diferencias en la forma d concebir el fenómeno adolescente, en estrecha relación con estas diferencias encontramos el empleo de categorías y conceptos que permite dar cuenta del objeto de conocimiento. Los términos empleados por distintos autores enmarcan diferencias fundamentales, pues según el modelo de que se parta será el tipo de conocimiento producido, detrás

de cada concepto de adolescencia se encuentra un concepto de ser humano. En este trabajo se retoman planteamientos de Peter Bloss, autor que se apoya en la teoría psicoanalítica" (p.6). El autor comenta que le interesa esta teoría pues, según él, su formación en la licenciatura estuvo empapada de contenidos conductistas.

Además señala que de acuerdo con Bloss existen conflictos extrínsecos, riesgos y soluciones de carácter subjetivo cuyas consecuencias son demostradas en la personalidad del joven.

Además de analizar el concepto de adolescente desde el psicoanálisis sus objetivos se centran en valorar las categorías y conceptos de Bloss a la luz de los planteamientos de Freud, además de reconocer con que tipo de tendencia psicoanalítica coincidían los postulados de Bloss. tomando en cuenta esa precisamente los desarrollos postfreudianos además de observar el lugar que ocupan en el discurso de Peter Bloss los conceptos freudianos de sexualidad, represión, pulsión de la muerte. Aquí parece que el autor hace hablar a Freud de adolescencia por medio de un autor que ha trabajado sobre esta etapa de la vida bajo concepciones psicoanalíticas. Aunque reconoce la dimensión subjetiva del individuo, señala que tuvo que reconstruir algunos elementos de la teoría freudiana. Pues para él, el saber psicoanalítico fue tan complejo por lo cual tuvo que hacer una reconstrucción para poder hablar de temas

específicos. Esto es más evidente al observar que constantemente consultaba un diccionario de conceptos psicoanalíticos. Por un momento se percibió que el autor fue descriptivo, sin embargo podemos decir que el trabajo fue exploratorio e intenta una crítica, aunque acepta sus limitaciones para lograrla. El autor comenta que se enfrentó a dificultades conceptuales que no sabe hasta que punto superó, y aquí cabría una pregunta ¿qué es lo que determina que se han superado dificultades conceptuales?, probablemente la respuesta permita al autor hablar con más convencimiento del saber psicoanalítico. También comenta que Freud sigue siendo muy complejo, como si el trabajo que el autor hizo no le permitiera ingresar del todo a esa complejidad.

Nuevamente aparece aquí una precaución digna de destacarse, pues en casi todos los trabajos cuya temática central es el psicoanálisis sucede que los autores se acercan a los distintos textos y autores señalando que es un ámbito complejo y difícil de aprehender, aspecto que contrasta enormemente con lo dicho por quienes únicamente mencionan al psicoanálisis sin profundizar en sus conceptos y sus problemáticas.

Hasta aquí nos detenemos en la demostración de los resultados obtenidos, las diferentes categorías nos han permitido organizar los distintos trabajos de titulación encontrados. Vayamos ahora a abordar los programas de

RESULTADOS

PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PSICOANALISIS

Desde la lógica eficientista, lejana a los planteamientos psicoanalíticos, los programas deberían ser congruentes con la estructura curricular, dándole coherencia y continuidad a la formación profesional. Sin embargo, en el microcosmos social de la ENEP Iztacala las cosas son bien distintas, pues cada área, y en ciertas ocasiones cada profesor, impulsan tipos de contenidos con poca articulación a ese curriculum.

A pesar de esta situación no deja de ser cierto lo que menciona Alfredo Furlán: "...el carácter científico de los contenidos exige a los estudiantes un esfuerzo por apropiarse de la información. Un proceso sustancial del planteamiento metodológico es entonces la estructuración de las actividades que despliegan los estudiantes para poder operar, en un determinado nivel, con las estructuras conceptuales, que constituyen los contenidos del programa"¹.

Los programas son formas de organizar esos elementos conceptuales, con miras a ponerlos en juego en el proceso de

¹ Furlán, A. "Metodología de la Enseñanza". En: Furlán, A. y Col. Aportaciones a la Didáctica de Educación Superior. México, Ed. UNAM-ENEP Iztacala. 1979. p. 63.

enseñanza-aprendizaje; son parte sustancial de ese proceso en la medida en la que formalmente la conducen. Lo descrito en los programas refleja entonces una dimensión importante de la vida académica institucional. Además, el programa de estudio representa el producto que remite, implícitamente, a las experiencias intelectuales de los profesores; tanto en el nivel teórico como en el práctico.

Los programas son el instrumento del cual se valen los docentes para conducir la práctica pedagógica, es por eso que su análisis remitirá a la manera en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras: se cree que dentro de los programas están presentes ideas en relación al qué se aprende; cómo se debe aprender, y; una idea, más o menos explícita, de quien aprende y quien enseña.

Por estas circunstancias es que cobró importancia explorar la forma en que se estructuran los programas dirigidos a los futuros psicólogos, en especial aquellos vinculados con la enseñanza, o transmisión del saber psicoanalítico. Para fundamentar esta tarea, nuevamente se recurre a los planteamientos de Alfredo Furlán, pues para él la metodología de aprendizaje no se agota en las técnicas aplicadas a las situaciones de aprendizaje, aunque ellas sean eficaces. El problema fundamental se encuentra más bien en la transformación de las estructuras subjetivas del alumno, a partir de sus relaciones con el conocimiento

científico; partiendo de la idea de que los programas son una presentación formal e institucional de ese conocimiento, en tanto organizadores del mismo.

Antes de mostrar algunos elementos derivados de la revisión de los programas, conviene recordar que en Iztacala la pluralidad teórica es ya una realidad cotidiana, y son los programas de estudio una demostración de esto. Las diferentes concepciones en torno al objeto y método de las psicologías, son trabajadas dentro de las aulas iztacaltecas. Lo mismo ocurre con el psicoanálisis, pues como vimos en las entrevistas a los docentes, existen diversos puntos de vista respecto a la relación psicología-psicoanálisis.

Para proceder al análisis de los programas de estudio, se puso atención en los siguientes elementos:

- 1) Ubicación de los programas en tiempo y espacio.
- 2) Reconocimiento de la postura respecto al psicoanálisis.
- 3) Objetivos y finalidades.
- 4) Presentación y organización de los elementos del programa.
- 5) Caracterización de las formas en que se inserta el psicoanálisis en los distintos programas.

Algunas preguntas que sirven como telón de fondo para plantear las características de los programas y encaminarse a su análisis son:

¿Hacia quiénes van dirigidos los objetivos y contenidos

impulsados dentro del proceso educativo?

¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué papel tiene la evaluación?

¿Cómo se hace presente la cultura psicológica del docente?

¿Existe articulación entre los programas y un "perfil profesional"?

¿Cuáles son los procesos de comunicación que se pretenden establecer en el proceso de enseñanza del psicoanálisis?

¿Se consideran las condiciones espacio-temporales de las diferentes asignaturas?

De entrada, un elemento que es indispensable precisar es la ahistoricidad de la investigación, pues los programas analizados pertenecen únicamente al año lectivo 1993. Ni la coordinación, ni las distintas áreas académicas de la carrera tenían programas más antiguos, o más recientes, por lo menos así se hizo saber cuando se recolectaban los distintos programas. A pesar de que el psicoanálisis comenzó a impartirse aproximadamente en 1980.

Después de entrar en contacto con los programas y revisarlos cuidadosamente, se ha formulado una clasificación tomando en cuenta el lugar que ocupa el saber psicoanalítico a lo largo y ancho de los programas. Se tiene así:

1) Programas con una Visión Total. Son aquéllos donde el psicoanálisis se hace presente en toda su estructura y contenidos.

2) Programas con una Visión Parcial. En estos programas

encontramos únicamente ciertas partes de la estructura de los programas vinculados con el psicoanálisis.

Tenemos así:

PROGRAMAS CON UNA VISION TOTAL

Educación Especial y Rehabilitación (no se indica nivel)

Educación Especial y Rehabilitación IV

Psicología Social Teórica III y IV

PSICOLOGIA APLICADA LABORATORIO III Y IV

PROGRAMAS CON UNA VISION PARCIAL

Psicología Experimental Teórica I.

Psicología Experimental Teórica I y II.

Teoría de las Ciencias Sociales.

Desarrollo y Educación Teórica I.

Desarrollo y Educación Teórica I.

Desarrollo y Educación Teórica II.

Educación Especial y Rehabilitación Teórica II.

Psicología Social Aplicada.

Psicología Aplicada Laboratorio (No se indica nivel).

Es necesario aclarar que en la estructura curricular formal se pretendía que para cada materia se llevara un

único programa. Pero ahora hay programas que perteneciendo a la misma materia tienen diferentes contenidos, ya que han sido elaborados por distintos profesores. De tal manera, que no todos los alumnos que cursan la misma materia durante un semestre, estarán en contacto con los mismos contenidos temáticos. Se reduce así el número de alumnos que tienen contacto con el psicoanálisis durante la carrera.

Una aclaración más se hace indispensable. Los programas encontrados, tanto en la coordinación de la carrera como aquéllos proporcionados por los profesores, son la base de la clasificación y la reflexión presentadas en este momento. Seguramente existen programas con mayor información, o más completos, no se sabe con certeza. Por eso es necesario afirmar que los datos y su análisis son relativamente confiables.

Una vez que se han ubicado en dos grandes categorías a los programas con elementos Psicoanalíticos (visión total y visión parcial), se organizaran los programas y sus contenidos a partir de los siguientes ejes:

- a) Contextualización (justificación y formato de presentación)
- b) Objetivos.
- c) Contenidos.
- d) Cronograma.

e) Criterios de Evaluación.

Se escogieron estos ejes, porque al revisar las características formales que debe tener un programa, varios autores coinciden en que estos son los elementos básicos que lo deben conformar².

A partir de los ejes mencionados, se recuperan nuevamente las dos categorías anteriores, para presentar aspectos generales de los programas. Cuando el caso lo amerita se retoman ejemplos concretos con la finalidad de mostrar más detalladamente los rasgos de los programas. Se lleva a acabo esta tarea para agilizar la lectura, tratando de no dejar de lado datos valiosos.

POGRAMAS CON VISION TOTAL

Se inicia la caracterización de los programas a partir del rubro Contextualización, explorando en los documentos la presencia, o ausencia, de una justificación de los programas, así como sus características. Se observó que en muchos de los escritos no se encuentra justificación alguna que permita percatarse de las premisas que impulsan a elaborar el programa, y a trabajar bajo una tendencia

² En relación a este tema se pueden consultar: Díaz Barriga, A. "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares". En: Perfiles Educativos. No. 10. CISE-UNAM. México 1980.; Panza González, M. "Elaboración de Programas" En Panza, M. y Col. Operatividad de la Didáctica Tomo II. México, Ed. Gernika, 1993.; Remedi Alione, V. "Planeación de un Curso". En Furlán y Col. Op. Cit.

psicoanalítica. Así, se encuentran programas pertenecientes a las materias de Educación Especial y Rehabilitación, Psicología Social Teórica, careciendo por igual de una justificación o antecedentes que ubiquen los contenidos abordados, ya sea en relación al Plan de Estudios, a un Perfil Profesional o en relación a las materias precedentes con la misma denominación. Es necesario comentar aquí que al tratar de recolectar el programa de Psicología Social Teórica, se hizo la promesa, por parte de un compañero profesor, de proporcionar otra versión donde sí aparecía una justificación. De manera verbal, el compañero de la asignatura mencionaba que esa versión existía, pero que se había extraviado; pero en cuanto la encontrara la proporcionaría. Las limitaciones de tiempo hicieron imposible esperar más, y realizamos la organización de los datos con este programa.

Con respecto a esta misma materia denominada Psicología Social Teórica III y IV, se aprecia que se incluye una Ruta Crítica de la actividad denominada Tutorías. En la escuela es común este tipo de actividad académica y se sabe que está relacionada con un ensayo que realizan los alumnos en ciertas materias. Los temas generalmente tienen relación con los contenidos abordados en las asignaturas. Este proceso se lleva a cabo de manera personalizada, por lo que a cada alumno se le asigna un tutor para que trabaje el proceso de manera independiente. en este caso particular

puede observarse claramente la relación con los contenidos de Psicología Social Teórica; Complejo de Edipo; Represión; Transmisión del Saber Psicoanalítico; Transferencia y Escena Original del Psicoanálisis; Sexualidad; Elementos que abordan la dimensión cultural; Grupo Operativo. Un aspecto interesante de cada uno de estos temas es que, como se observa en el anexo, posee una breve introducción donde parece justificarse la presencia de cada uno de los tópicos abordados estableciendo relaciones precisas con lo trabajado en el salón de clases.

Al ver la falta de justificaciones o contextualizaciones de los programas con una visión global, no se supone de ninguna manera, que los profesores no tienen claro el porqué de todos esos contenidos en sus programa; más bien nos preguntamos porqué no se explicitan esos argumentos que justifican su práctica docente.

Por lo que se refiere a los Objetivos y Contenidos, aparentemente están en estrecha relación. Algo que llama mucho la atención es el hecho de que el alumno es el principal agente del proceso de aprendizaje. Se encuentran así expresiones como las siguientes: "que el alumno conozca", "describa" "reflexione", o "analice". En todas ellas se expresa con claridad que la finalidad del curso es operar en el alumno ciertos procesos que lo lleven a un acercamiento a la teoría psicoanalítica, pero sin una orientación general, lo que hace suponer la producción de

acciones pedagógicas parciales, que no vuelven los ojos a un proyecto de formación. Y si lo hacen, no lo plantean formal y abiertamente. Lo interesante es que en los contenidos temáticos no aparece ningún elemento explícito que remita al nombre de la materia, en algunos casos da la impresión de ser un curso introductorio al psicoanálisis.

En cuanto a las estrategias didácticas y a la evaluación casi todos los programas aluden a esos rubros. En la tabla III se puede apreciar que es únicamente Educación Especial y Rehabilitación el programa que carece de esos elementos. En general, al hablar de la estrategia didáctica se habla de técnicas grupales y de la coordinación de grupos pequeños. Con ese nivel de ambigüedad. Si bien se señalan los criterios de evaluación no se precisan montos a cada uno de los criterios. Generalmente se habla de exposiciones, participación en clase y trabajos escritos. Tampoco queda claramente definida la carga específica por semana que tendría el abordaje de cada uno de los contenidos.

Se retoma ahora un ejemplo, para dar mejor cuenta de la manera en que están conformados los programas de esta categoría. El Programa corresponde a Educación Especial y Rehabilitación que no especifica nivel. El título del programa es "El Enfoque Analítico de la Deficiencia Mental". La estructura del programa es la siguiente: una conferencia y un total de diez seminarios, cada uno de ellos se relaciona con una temática y un objetivo, así como con

bibliografía correspondiente. La forma en que está enunciada la temática de la conferencia introductoria enfatiza la descripción de los elementos fundamentales del enfoque psicoanalítico, así como sus implicaciones prácticas. Ahí mismo aparece el siguiente rubro: "la debilidad mental cuestionada". Los temas que se intentan abarcar en los seminarios son: Significación Parental; Sentimiento Materno, Concepto de Sujeto y Estructuración Psíquica; Demanda Explícita e Implícita; Concepto de Interpretación en Psicoanálisis; Contratransferencia; resistencia parental; la cura en psicoanálisis; diferencias que dentro del psicoanálisis se plantean en relación a técnica y estilo del analista.

Existe pues una estrecha relación entre contenidos y una serie de objetivos que se pueden denominar particulares. En cinco de ellos se plantea al alumno como el responsable de asumir, o concretar, ciertos procesos de aprendizaje. En la mayoría se dice: "el alumno describirá", ubicando así un proceso de aprendizaje en el plano de la descripción. Esto se hace, según se cree, de una manera implícita.

No se plantean tiempos específicos ni modalidades claras de evaluación, dejando de lado también el planteamiento de estrategias específicas de aprendizaje.

Un sitio aparte merece el Programa de Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII, este documento carece de justificación y de inicio plantea un objetivo general y un

particular, entre los dos no observamos ninguna diferencia, pues ambos buscan que el estudiante desarrolle habilidades teóricas y prácticas para la intervención en instituciones, El énfasis es puesto en la Salud Mental. Debemos confesar que este programa ocasionó problemas para su ubicación, pues aparentemente la mayoría de las referencias bibliográficas son de corte psicoanalítico, sin embargo en los contenidos se plantean líneas de análisis que no dan cuenta de la forma en que son recuperados los textos de la bibliografía. Además la estructura misma del programa dificulta tener una idea clara del trabajo que se va a realizar. Se cuenta con un objetivo general, después uno particular, se habla de contenido temático, bibliografía (como rubro) inmediatamente después se menciona a la unidad I, agregando el siguiente texto: qué se entiende por Psicología Social, Se deja un espacio hacia abajo y es entonces que aparece la bibliografía, que parece corresponder a la unidad I.

En las unidades II y III, se abordan los siguientes temas: La Salud Mental y Algunos Conceptos en Torno a Ella; Intervención en el Proceso de Salud-Enfermedad. Después de enunciar esos tópicos se plantea una lista de bibliografía, Parecería que las unidades están en estrecha relación con los contenidos temáticos, sin precisar problemáticas más particulares.

PROGRAMAS CON UNA VISION PARCIAL.

Ya se mencionado anteriormente que este tipo de programas presentan en su estructura únicamente ciertos elementos relacionados con el psicoanálisis. Por el momento únicamente rescataremos esos elementos relacionados con el saber psicoanalítico y la forma en que están expresados en los diferentes programas, lo cual no excluye que, según sea necesario, hagamos referencias a otras partes de los distintos programas considerando como hasta ahora los antecedentes o justificación del programa, sus objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje, y los criterios de evaluación.

Una característica que se hace presente en esta categoría, tiene que ver con la alusión al psicoanálisis ubicándolo como una corriente más de la psicología. En ocasiones esa ubicación se justifica dentro de los antecedentes del mismo programa, pero la mayoría de las veces no existe. Veamos dos casos concretos: el programa de Psicología Experimental Teórica I y II se aborda este saber en el apartado llamado "Teorías Psicológicas". Incluso no queda claro el tipo de tratamiento temático que se va a llevar a cabo, pues a una parte del programa se le llama "subunidad" y ahí queda incluido el tema psicoanálisis. Inmediatamente después se coloca una lista de nombres donde se incluye a Freud, Adler, Jung, etc. No se aprecia cual es la relación entre esta "subunidad" y los objetivos generales

del programa. Algo semejante ocurre en el caso de los dos programas de la materia Desarrollo y Educación Teórica I, programas elaborados obviamente por distintos grupos de profesores; así como el de Desarrollo y Educación Teórica II. En ambos casos se trata de estudiar el Desarrollo Psicológico, y ahí el psicoanálisis entra como una postura más que da cuenta de ese desarrollo, abordando la infancia (desarrollo psicosexual) o la adolescencia. Pero nuevamente la justificación brilla por su ausencia, y la presencia del psicoanálisis aparece como naturalmente dada y adquiere sentido en relación a los objetivos únicamente. Todo esto sin descubrirse realmente el tipo de tratamiento y profundización del trabajo realizado en los seminarios, que son generalmente las formas pedagógicas propuestas por los diferentes programas. Esto supone la lectura previa de un texto, su exposición por parte de algún alumno y la posterior discusión de los elementos sustanciales. La participación en clase y la realización de trabajos escritos es parte fundamental de la evaluación.

Otro programa que ubicado en esta categoría es el de Teoría de las Ciencias Sociales. Esta materia la cursan los alumnos en tercero y cuarto semestre. Los contenidos de la misma giran en torno a la Historia de la Psicología y sus Problemas Epistemológicos. En la introducción se dice que la temática desarrollada durante los dos semestres, es de gran importancia en la formación de las nuevas generaciones de

psicólogos; pues pone las bases para una comprensión histórico-social del ser humano y de la realidad psicológica. Se insiste en que el abordaje de elementos históricos y epistemológicos auxilia en el entendimiento de las circunstancias actuales de la teoría y la práctica psicológicas. Al ver los objetivos y los contenidos de la segunda unidad(Problemas Epistemológicos) se encuentra el abordaje del psicoanálisis, su objeto de estudio, su método y su visión de hombre. Es obvio que la justificación de la presencia del psicoanálisis, es más clara en este segundo caso.

En algunos casos no se puede averiguar el tipo de tratamiento que se le da a los contenidos psicoanalíticos, es más, no se sabe si existen esos contenidos. Pues únicamente en la bibliografía aparecen referencias de tipo psicoanalítico. Tal es el caso de la materia Psicología Aplicada Laboratorio VI, cuyo nombre específico del programa es "Talleres Vivenciales para Adolescentes". Justificación y objetivos están planteados más en una dimensión técnica, que teórica, y el psicoanálisis en ningún momento es mencionado como elemento básico o accesorio de formación

Esta breve aproximación a los programas que contienen elementos psicoanalíticos, puede dar una idea del modo en que formalmente está planteado el conocimiento psicoanalítico. No se sabe si los programas son presentados a los alumnos cada vez que se inicia un curso, o si

solamente se diseñan para guiar las acciones docentes. Al ver aquí los programas se cuenta con ciertas pistas que pueden ayudar a entender el objeto de estudio.

Existen responsables claramente identificables con los cuales es posible dialogar en relación a esos documentos. Algunos de esos responsables a han trabajado solos, otros han conformado equipo, pero todos sin excepción muestran el papel que para ellos tiene el conocimiento psicoanalítico y sus aplicaciones dentro del ámbito académico de Psicología Iztacala.

OBSERVACION EN EL SALON DE CLASES

Tomando como metáfora la idea de que en el salón de clases se llevan a cabo ciertos juegos de comunicación y de relación, se ha retomado el vocablo Movimiento para hacer referencia al tipo de vínculos establecidos entre el alumno y el conocimiento, así como entre el profesor y los alumnos. Las frases, oraciones y acciones, muestran esa dinámica de los movimientos, por lo que se presentan a continuación una serie de cuadros donde se aprecian con claridad esas interacciones. Los movimientos contemplados son:

MOVIMIENTOS DE RELACION OBSERVADOR-GRUPO

MOVIMIENTOS DE ACERCAMIENTO. DIALOGO PROFESOR-ALUMNOS

MOVIMIENTOS DE ACERCAMIENTO. CONOCIMIENTO-ALUMNO

MOVIMIENTOS DE DISTANCIAMIENTO. DIALOGO-PROFESOR-ALUMNO

MOVIMIENTOS DE DISTANCIAMIENTO. CONOCIMIENTO-ALUMNOS

Estos movimientos son planteados como resultado de la revisión de los diferentes diarios de campo de los observadores, del contraste y la comparación entre esos documentos, así como de los guiones de observación y de los propios objetivos de la investigación. Conviene por lo tanto dar una pequeña descripción de cada uno de estos movimientos para que se aprecien mejor las consideraciones siguientes.

El Movimiento de Relación Observador-Grupo, tiene que ver con aquellos vínculos que se establecieron entre los

integrantes del grupo y los jóvenes observadores, la manera en que fue recibido cada observador en el grupo, sus formas de inserción, así como el conjunto de interacciones y las denominaciones asignadas al observador durante el desarrollo de todas las observaciones.

Los Movimientos de Acercamiento y Distanciamiento de Diálogo Profesor-Alumno, muestran las posibilidades de una comunicación solida y plástica entre el profesor y los alumnos; así como las dificultades y los estereotipos de esa relación.

Por último, los Movimientos de Acercamiento y Distanciamiento de la relación Conocimiento-Alumno, muestran las formas en que los alumnos perciben, viven y se expresan en torno al saber psicoanalítico al interior del salón de clases. Sus acciones, así como su discurso, fueron los indicadores de esa relación. Ahí se mostró su interés, su trabajo o su rechazo respecto a ese conocimiento.

En cada movimiento se ha incluido por separado a los diferentes grupos con el fin de retratar con más claridad el proceso.

MOVIMIENTOS DE RELACION OBSERVADOR-GRUPO

GRUPO A

La observadora de este grupo, explicó que en un primer contacto con ellos experimentó cierto nerviosismo. Aunque había sido presentada previamente por mi al profesor

encargado del grupo, señaló que la reacción de este último fue de indiferencia. En la primera clase al entrar al salón, su principal idea giraba en torno a ver qué lugar geográfico ocuparía. Pues para ella, debía ser un sitio estratégico, para poder tener una buena perspectiva. Después de que el grupo se organizó en equipos para exponer, el docente expresó: "La compañera se llama Maricela", el profesor había confundido el nombre de la observadora, por lo que ella se apresuro a corregirlo. El maestro siguió explicando que estaba en el grupo porque participaba en una investigación sobre la enseñanza del psicoanálisis en el aula, y que su actividad consistía en observar el proceso del grupo. El docente pidió la opinión del grupo, señalando: "Ella no va a participar, me va a ir dando avances de la investigación y yo se los haré saber. Entre murmullos se escuchó decir que no estaban de acuerdo, otros se mostraban indiferentes, otros más permanecían en silencio. Se sugería en general una aceptación forzada. Al percibir esto el docente expresó: "compañeros, contribuyan a la noble causa de la compañera".

La observadora mencionó que su inserción en el grupo se vivió con incertidumbre, pues a lo largo de las clases se encontró con alumnos a los que parecía inquietarles su presencia, al preguntarle en varias ocasiones en qué consistía la investigación y qué observaba.

La observadora sentía que eran muchas cosas las que sucedían al principio de las observaciones, y registrar

todas era difícil. En los contactos iniciales con el grupo ella saludaba y la saludaban. posteriormente se sentaba a realizar su tarea de observación.

La observadora percibía cierta influencia de ella hacia el grupo, preguntándose si tenía que ver con la línea teórica con la que, en la opinión de los propios integrantes del grupo, ella simpatizaba. Tal fue el caso de una escena que se dio apenas iniciada una clase, cuando un compañero del grupo se le acercó y la preguntó que si ella era también psicoanalista. A lo que la observadora respondió que no. Después agregó él: ¿entonces puedo actuar libremente?, ella solamente sonrió. En otra de las clases un alumno le dijo claramente que su presencia influía en el grupo, o por lo menos en él y otras cinco personas, principalmente en sus participaciones en clase.

En ciertos momentos la observadora intentó acercamientos al docente, al mismo tiempo que intentaba marcar una distancia con él con la intención de "cuidar información". A pesar de haber platicado con el profesor en varios momentos anteriores, una vez saliendo del grupo el profesor la confundió con una alumna más del grupo.

La observadora resaltó el hecho de que a los alumnos les inquietaba constantemente lo que ella observaba, así como su actitud en el grupo, las preguntas no se hacían esperar: "¿a quién estas observando, a los alumnos o al maestro?. ¿con qué fin estas haciendo la investigación?". Ella

caracterizaba a este proceso como de "tolerancia ambigua". Enfatizaba que tal circunstancia se notaba cuando algunos de los equipos que se formaban para trabajar el artículo correspondiente, empezaban a cerrar los espacios, incluso con algunos gestos que insinuaban rechazo. Como si no quisieran que ella entrara en su espacio; otros equipos, por el contrario, no dificultaban la entrada de la observadora, incluso en alguna ocasión la invitaron a integrarse a uno de esos subgrupos de trabajo. No obstante lo anterior, sus intentos de inclusión seguían siendo constantes, como cuando solicitó a determinados equipos le permitieran entrar, particularmente en subgrupos de trabajo más herméticos donde el acceso no se permitía, porque su entrada parecía implicar invasión y hasta agresión a los alumnos. Al respecto, en algunas clases determinados alumnos le reclamaban su pupitre que "había invadido". Tales reclamos, a veces en forma un tanto agresiva, se presentaron frecuentemente. Por ejemplo, en una clase la observadora se había ubicado en un lugar donde se sentaba regularmente una compañera, en el transcurso de la clase esta alumna llegó y al pasar a dejar sus libros se percibió molestia de su parte, después de intercambiar algunas palabras con la investigadora, aquella le expresó: "compañera nos agredes". Al preguntarle porqué respondió: "¿no ves lo que dice el artículo?(era el texto de Devereux). La ambigüedad de esta frase es evidente, igual que la agresión por la supuesta invasión de espacios.

Contradictoriamente, hubieron algunos hechos que sugerían una aceptación, tal fue el caso de invitaciones a participar en dinámicas que el grupo formulaba para una mayor integración. Finalmente la observadora explicó que conforme fue pasando el tiempo ella se tornó más pasiva, su tarea se remitía entonces a observar y registrar hechos sin más intentos de inclusión. Sentía que su atención al discurso del docente fue siendo más frecuente; expresó que su relación con el grupo se fue haciendo estereotipada y que la pasividad del grupo se reflejó en ella misma. En el transcurso de las clases, la inclusión pasó por momentos donde hacían acto de presencia algunas demandas dirigidas hacia ella desde los alumnos, con preguntas como la que se presentó en una actividad de un equipo donde se había integrado. En este equipo se discutía sobre contratransferencia e interpretación; después de hablar una alumna, un compañero preguntó a la observadora: "¿cómo ve eso?", o al preguntarle otro alumno en alguna clase posterior: "¿cómo ves al grupo?".

GRUPO B

Respecto a la inserción de la observadora en este grupo, podemos apreciar de entrada que sus primeras experiencias se caracterizaron por una ansiedad previa al contacto con el grupo. ella se hacía preguntas en silencio acerca de su papel como observadora y respecto al cómo observar. Cuando

le fue presentado el docente que iba a observar, ella habla de que notó en su rostro una "aceptación a medias". Al entrar al salón de clases percibió que su presencia causo extrañeza, pues entró directamente a ocupar un mesabanco. Al estar observando un compañero al que ya conocía le preguntó la hora, cosa que le molestó porque no quería ser interrumpida en su tarea. Posteriormente, en ese primer día de observación, el grupo se dividió en equipos. Ella no tenía la intención de integrarse a ninguno, pero por su situación geográfica fue integrada a un subgrupo. Después de esto tuvo un pequeño diálogo con el compañero conocido, quien le preguntó si le gustaba el psicoanálisis, ella respondió con un gesto de "tal vez". El alumno afirmó: "pues ya te amolaste, porque lo que es séptimo y octavo, puro psicoanálisis". Mientras tanto la observadora esperaba con ansiedad ser presentada al grupo por el docente, para que quedara definida su posición. Al poco tiempo el docente dijo: "bueno antes que nada quiero presentarles a una compañera que va a estar observándonos -se dirigió a ella y le preguntó su nombre-; va a realizar un trabajo profesional, si quieren pueden hablarle o invitarla a una fiesta, va a estar un tiempo con nosotros. Ella observó los rostros de los alumnos, en ellos encontró una expresión similar a la del profesor: "aceptación a medias".

Para establecer rapport con los alumnos, hizo algunas preguntas a los alumnos relacionadas con lo académico. Ellos

por su parte también preguntaban y comentaban: ¿cómo ves, que mal andamos, no?; entiendo poco de psicoanálisis; ¿a ver cuando nos das unas conferencias?.

La observadora nos comentó que aparecieron escenas donde surgían comentarios con ciertos rasgos de agresividad, aunque estos "parecían dirigidos al viento": "que lastima, hoy no tuvimos psicoanálisis"; "va a empezar la clase más interesante que tenemos". A pesar de esto, ella estuvo permanentemente en la búsqueda de un contacto más estrecho, donde los diálogos no fueran tan breves y esporádicos. Sin embargo, piensa que esto nunca se pudo lograr, pues percibía su relación con el grupo distante, con diálogos fugaces principalmente fuera del aula. Pues dentro del salón existía un proceso pobre en cuanto las relaciones sociales. Los saludos, las despedidas, los comentarios dirigidos hacia ella los vivía muy distantes, "como dirigidos hacia una extraña".

Esporádicamente los alumnos expresaban a la observadora sus ideas en torno al psicoanálisis. Diciéndole que este saber era muy complejo. En otras ocasiones le preguntaban por el interés de ella hacia este tipo de conocimiento. En ciertos momentos también le explicitaban una demanda, con tintes de cuestionamiento. Como para poner a prueba sus conocimientos:

"Se me rompió una media, no llegue a clínica y no lei. A ver, ¿desde el punto de vista del psicoanálisis, qué es lo

que pasa?". También preguntaban sobre lo que ella escribía durante las clases.

La observadora realizó intentos de vinculación con el docente, para facilitar su inclusión en el proceso pedagógico. Pero le era difícil iniciar una charla con él, y más mantenerla. A pesar de esto considera que en ciertos momentos mantuvo diálogos largos con él, relacionados básicamente con cuestiones académicas.

GRUPO C

La relación entre el investigador y el grupo se trató de establecer, por parte del primero, a partir de preguntas, tratando en un principio de generar diálogos que generalmente fueron muy breves, debido a lo puntual de las preguntas y de las respuestas. En los momentos iniciales de las observaciones la profesora pedía información sobre las características de la investigación realizada. Incluso solicitó un proyecto o algo semejante. En principio, esto ocasiona un poco de confusión en el observador al no saber como proceder. Una vez que esto se analizó en las reuniones periódicas que yo coordinaba, el observador le entregó un proyecto a la maestra diciéndole ella: "lo voy a revisar y luego platicamos". Días después el observador le preguntó se ya había revisado el proyecto para platicarlo, la profesora mencionó que aún no pero que ella le avisaría en cuanto estuviera lista. Eso nunca sucedió y la tensión del

observador se redujo notablemente ante la presencia de la profesora.

Al ser presentado a la clase el observador reporta que notó ciertas caras de antipatía, "algunos ni me voltearon a ver". En esa misma clase, cuando la docente pidió a los alumnos que armaran grupos de trabajo, fue integrado a uno de ellos casi sin darse cuenta. Curiosamente en clases posteriores los alumnos ya no lo incluyeron en los grupos de trabajo. En ciertos momentos los alumnos preguntaban cómo iba la investigación, y cómo se sentía en clase. La profesora llega a preguntar cómo veía al grupo. El observador respondía: "bien", o trataba de darle otro giro a la conversación, cosa que no siempre era fácil, esta situación se mantuvo a lo largo del curso; en ciertas ocasiones los alumnos le formulaban preguntas relacionadas con el saber psicoanalítico.

Si bien la posición del observador había sido definida en la presentación hecha por la maestra, a veces los alumnos le preguntaban si estaba recursando. En general la relación con el grupo se dificultaba a la hora de que el observador quería establecer contacto con los alumnos. El menciona que permanentemente percibió una actitud cortante hacia él, como si pretendieran ignorarlo.

GRUPO D

En este último grupo, la observadora narra que en las primeras clases buscaba hablar con los alumnos y acercarse al docente. Esos intentos fueron decrecientando a medida que los alumnos la fueron identificando como parte del grupo. En su primer contacto, ella esperó fuera del salón mientras los alumnos llegaban paulatinamente. cuando se hizo presente el profesor, la observadora se acercó a él presentándose y aclarándole su presencia en el grupo. En la primera clase ella tomó asiento esperando que la profesora la presentara al grupo, definiendo su papel dentro del mismo; mientras tanto era observada por los alumnos. Terminó la clase y nunca fue presentada por la profesora. las preguntas no se hicieron esperar por parte de los alumnos. La observadora respondía brevemente. En una clase posterior, ya dentro del salón de clases, y ante la presencia de cinco o seis alumnos, la profesora le preguntó: "¿qué es lo que vas a registrar?". Ante eso la observadora contestó: "la forma en que se relacionan con el saber psicoanalítico". La profesora dio entonces paso a su clase de manera habitual.

A partir de la cuarta clase, la observadora menciona que percibió una aceptación por parte del grupo que la hizo sentir más confiada en realizar su tarea. Los diálogos con la profesora se hicieron frecuentes, igual que con los alumnos. En uno de ellos la profesora preguntó: "¿cómo se sentirán al ser observados?, ¿ya les dijiste a qué viniste?,

no te han preguntado?. Les deberías decir que estas recursando ¿o les dices la verdad?". La observadora le comentó que ella había dicho, a quien preguntaba, lo que hacía en el grupo.

Algunos alumnos pensaban que la observadora mantenía una cierta "complicidad", o "alianza" con la profesora. En una ocasión cuando la maestra tardaba en llegar, los alumnos salieron diciendo que no esperarían más a la profesora. Una vez que la profesora los encontró en el pasillo y volvieron junto con ella al salón, un alumno le comentó: "a ti te dio coraje, ¿no?, sin disimular el tono sarcástico.

MOVIMIENTOS DE ACERCAMIENTO. DIALOGO PROFESOR-ALUMNOS(1)

GRUPO A

Dentro de esa pasividad del grupo, existían alumnos que trabajaban en clase, dando la impresión de anular a los demás. Esto se evidenciaba por la atención que el docente dirigía a esos compañeros que aportaban más en clase, en tanto el resto no atendía y se relegaba. Algunas alumnas le expresaron a la observadora, que el maestro atendía más a los que más cerca estaban de ella, eso las hacía sentir "como tontas".

El profesor buscaba que los alumnos participaran más, posibilitando una elaboración de los textos. Su forma de hacer esto fue vertiendo en el grupo una gran cantidad de preguntas, las cuales parecían generar inquietud, más que

promover la participación. Otra forma de convocar a la participación era mencionando ejemplos cotidianos, donde a veces él era el personaje principal. Por ejemplo, al mencionar el tema de la resistencia, mencionó que una vez en la maestría se durmió durante una clase. En otra ocasión, al hablar de las fantasías, hizo referencia a su interés e inquietud, cuando él comenzaba a dar clases en Iztacala, señalando que: "tal vez ese interés ya no es el mismo". Los relatos parecían promover el interés, pero éste no se sostenía.

GRUPO B

Al revisar un tema relacionado con la Interpretación de los Sueños, un alumno le solicitó al docente interpretar un sueño, aunque no quedaba claro de quien era dicho sueño. El profesor no accedió, diciendo "no se puede interpretar un sueño así nadamás y se escuchó un comentario entre el grupo, dirigido al alumno: "se está proyectando". Sin embargo, más adelante, el profesor dio una amplia explicación sobre los sueños; en ese momento los alumnos participaron mucho en dicho tema.

En ciertos momentos el docente parecía percibir la falta de lectura de los alumnos, entonces decía cosas como: "cuando era estudiante me parecía a ustedes. Leía a medias. Una vez, el maestro al darse cuenta que los alumnos no habían leído dijo: "no estamos formando psicoanalistas, ni

tesis de doctorado. A lo mejor nos estamos enfrentando a la no lectura". Se hizo un silencio y momentos después una alumna hizo una pregunta relativa a los conceptos de defensa primaria y defensa secundaria que contenía el material a revisar. El profesor hizo gala de despliegue conceptual y el tema de la falta de lectura volvió a quedar sin abordar. El recurso de las preguntas por parte de los alumnos parecía un intento por cubrir esa deficiencia de lectura. En una clase se revisaba un artículo denominado "La Especificidad Epistemológica del Psicoanálisis", escrito por José Ferrés, fueron muchas las preguntas sobre la contratransferencia, sobre cómo evitar un lazo afectivo en un psicoanálisis de años, sobre si el paciente crea dependencia, sobre el fin del análisis, sobre lo que es la cura en el psicoanálisis. En ese momento el profesor respondió sucintamente finalizando con esta frase: "fijense lo que han hecho en esta clasesita, un montón de demandas que hasta ahorita no se han respondido en nuestra formación".

GRUPO C

Los alumnos al leer los textos y discutirlo en grupos, no encontraban las ideas principales de dichos textos. Parecía haber mucha distancia entre lo que el grupo trabajaba y aquellas ideas importantes presentes en el texto, demandadas por el profesor. Tal aspecto se evidenciaba cuando el docente se acercaba a alguno de los

equipos y cuestionaba si aquellas ideas encontradas eran realmente las importantes.

GRUPO D

cuando la profesora preguntaba sobre algún texto en especial, los compañeros en coro decían "feo", "no entendí nada". Esos comentarios también se los hacían a la observadora cuando ella preguntaba. Ante esas respuestas se generaba un clima de relajamiento y de buen humor para abordar los textos. La profesora decía ante estos comentarios, y antes de iniciar propiamente la discusión en la clase: "no lo puedo creer", con evidente sentido del humor, que le daba a los comentarios un sentido de chiste nativo.

En el curso tuvo lugar una escena por demás interesante, esta consistió en que al revisar el tema de la contratransferencia, la docente trató de ejemplificar el tipo de relación que ella mantenía con el grupo, diciendo que era maternal y a veces como hermana mayor. En ese momento un compañero alumno le dijo: "a mí el texto me provocó baja autoestima". La docente interrogó: ¿desde qué lugar se está leyendo, como psicólogo, como científico, o como niño". El alumno respondió: "eso es lo que hay que analizar".

Durante la clase algunos alumnos salían durante largo rato, regresaban, había bostezos, bromeaban mucho entre ellos. A veces el tema de las bromas

era el propio psicoanálisis. Por ejemplo, de buenas a primeras se lanzaba al aire el comentario: "no quiero ver a Freud", todos rieron. La maestra únicamente movió la cabeza y dio por iniciada la actividad de ese día.

A pesar de lo anterior, en ciertos momentos solicitaban a la profesora que hablara de algún tema del psicoanálisis al que los textos revisados aludían mínimamente. Por ejemplo la Interpretación de los Sueños, la profesora mencionaba que sí lo haría pero en otro momento, debido a que ese tema era un poco complicado como para verlo apresuradamente.

MOVIMIENTOS DE ACERCAMIENTO. CONOCIMIENTO-ALUMNOS(2)

GRUPO A

La pasividad de este grupo no se evidenciaba cuando el docente les avisaba que no iba a poder estar presente en la clase; cuando esto llegó a suceder, el docente instó al grupo a trabajar, los alumnos mostraron entonces su acuerdo y, curiosamente, al no estar presente el profesor, llegaron a participar la gran mayoría de los alumnos. Incluso aquellos que pocas veces lo hacían. El grupo estaba ordenado y atento.

Ante la presencia del profesor el equipo expositor organizaba al grupo en equipos, dejándolos que analizaran el texto para después concluir. Parecía haber desorden en el trabajo, ya que algunos alumnos salían y otros parecían simular que trabajaban.

La observadora fue una persona en el grupo a quien se le preguntaba sobre el saber, en vez de recurrir al docente. En ocasiones el saber era percibido como complejo, ante lo cual se formulaban algunas preguntas, pero el docente parecía no responder a las demandas del alumno. Fue entonces cuando se interrogaba a la observadora en lugar de cuestionar al docente.

En una de las clases finales, el docente daba una conferencia sobre La Fantasía, El Complejo de Edipo y La Sexualidad, paradójicamente los alumnos participaron mucho, a pesar de que algunos permanecían callados, pero atentos a lo que se discutía.

GRUPO B

Esporádicamente los alumnos expresaban a la observadora sus ideas en torno al psicoanálisis. Diciéndole que este saber era muy complejo. En otras ocasiones le preguntaban por el interés de ella hacia este tipo de conocimiento.

Se pudo observar en el grupo un proceso que hemos denominada, arbitrariamente, Fascinación Ante el Discurso Docente. Tal fenómeno se evidenciaba cuando, al impartir sus conferencias el docente, los alumnos se mantenían muy atentos, además de que la gran parte del tiempo de clase era ocupada por la palabra del docente. Las miradas de los alumnos se llenaban de brillo y en cierta ocasión, al terminar la clase, los alumnos aplaudieron entusiasmados.

Se observó una dinámica constante: Un artículo para cada clase expuesto por un equipo, para después ser recuperado por el profesor durante casi toda la sesión. En tal dinámica los roles eran difícilmente intercambiables.

Un alumno, durante las últimas clases (en la 16 de 20), expuso el material de una manera muy similar a la del profesor, haciendo gala de otros saberes. Se remitió al positivismo, al empirismo, al racionalismo, tocó el tema del marxismo también. Al terminar su exposición sus compañeros le aplaudieron, de la misma manera que había ocurrido con el profesor en dos clases anteriores.

GRUPO C

Al observador le planteaban constantes preguntas sobre el saber psicoanalítico: "¿tú qué entiendes por contratransferencia?"; "¿sabes que es eso de la catarsis?"

Los alumnos esporádicamente se relacionaban entre sí recuperando algunos conceptos psicoanalíticos, por ejemplo cuando se estaba discutiendo en una clase y a una alumna se le cayó su cuaderno de apuntes de la paleta de su silla; una compañera que se encontraba muy cerca le dijo: "mira un lapsus".

En otra ocasión una alumna al inicio de la clase dijo "ya vamos a terminar la clase", muchos compañeros rieron y ella sólo dijo "me proyecte". Cabe señalar que en este

episodio la maestra se acercaba al salón, por lo que no escuchó lo sucedido. En otro momento una alumna le dice a un compañero: "no tengo ganas de hacer mi ficha para entregarla", a lo que el alumno contestó: "no te reprimas y salte a hacerla".

Regularmente esa profesora promovía el trabajo del grupo, invitándolos a hacer pequeños grupos de discusión, pero al paso del tiempo la apatía y el cansancio eran la expresión más evidente de casi todos los integrantes del grupo. La dinámica era la misma: un pequeño grupo exponía, el resto escuchaban para luego dividirse en pequeños grupos y más tarde concluir en plenaria. El estilo de la profesora también llegó a ser repetitivo: explicaba, demandaba al alumnos lo esencial del material, corregía(a veces complementaba). Al suspenderse la participación de los alumnos la profesora tomaba la palabra e iniciaba un discurso prolongado.

GRUPO D

De entrada, en la primera clase la profesora estableció que se realizarían exámenes para evaluar el curso, además de tomar en cuenta las participaciones, la asistencia y las glosas.

Cuando la maestra hacía referencia a ejemplos cotidianos, era evidente el aumento de interés por parte de los alumnos, incluso manifestaban que entendían los

conceptos con más claridad.

En los diálogos que sostuvo la observadora esporádicamente les preguntaba si les gustaba el psicoanálisis, sus respuestas coincidían en expresar que: "más o menos"; "se nos hace difícil"; "tenemos poco tiempo de verlo". Una alumna llegó a declarar que el psicoanálisis sí le gustaba, pues el conductismo se le hacía "vacío"; ella misma destacó que la psicología humanista era igualmente interesante".

El día en que se aplicó el examen los alumnos se encontraban leyendo sus apuntes antes de que llegara la maestra. Se percibía un clima de tensión y cuando llegó la profesora, los alumnos acomodaron inmediatamente sus mesabancos de tal manera que había muy poco espacio entre los mismos, generándose en cambio un gran espacio en uno de los extremos del salón. La maestra no hizo ninguna observación por ese movimiento y comenzó a dictar las preguntas. A cada pregunta dictada, los alumnos hacían comentarios relacionados con la postergación del examen, como por ejemplo: "mejor nos vemos la semana que entra"; "estamos angustiados por el objeto de conocimiento, mejor nos relajamos". Una de las preguntas fue: "¿en qué momento apareció la Asociación Libre?", ante ella uno de los alumnos le comentó a otro de sus compañeros: "Es como si hicieras un pan y me preguntaran dónde quedó la harina y dónde quedó el azúcar", las bromas fueron constantes, hasta que se

terminaron de dictar las preguntas, pues todos se dedicaron a redactar con sus propias palabras las respuestas. A pesar de la colocación de las sillas los alumnos rara vez volteaban a ver los cuadernos de sus compañeros.

El docente se encargaba de que los textos se revisaran en su totalidad, además de recomendar bibliografía complementaria para que con su lectura se enriqueciera el abordaje de los temas vistos en clase.

Esta docente, a diferencia de los demás profesores observados, hacía exámenes, parecía justificar este proceder argumentando abiertamente: "los alumnos son buenos para hablar, son rolleros, pero ¿que tal serán para escribir?. También tomaba en cuenta las participaciones, para la evaluación. Las dinámicas para la revisión de los materiales fueron variadas y siempre propuestas por el profesor. En una ocasión la observadora interrogó a un alumno sobre como veía la clase aquel respondió: "la maestra es buena pedagoga, nos mantiene interesados, y hasta le entiendo al psicoanálisis"

MOVIMIENTOS DE DISTANCIAMIENTO. DIALOGO PROFESOR-ALUMNOS(3)

GRUPO A

Desorden en lo que se refería a la manera en que el docente exponía las ideas al grupo con apoyo del pizarrón. Al respecto el docente al escribir expresaba: "¿entienden el

desorden?", ante la negativa del grupo comentó: "voy a ser más ordenado". se percibía en la mayoría de los alumnos una constante dificultad para preguntarle al docente sobre lo que él escribía. En una de esas ocasiones, los compañeros le decían que cambiara de gis, ya que éste era muy claro, a lo que el docente dijo: "no son los gises, soy yo, voy a escribir con más ganas". En ese sentido, en varias clases los alumnos parecían mostrar desinterés o poca atención, cuando el docente escribía. Pocos eran los que tomaban notas, incluso abrían sus cuadernos al principio de la clase, para más tarde cerrarlos sin haber escrito nada.

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

Una compañera expresó que se ponía nerviosa al estar cerca del docente, prefería entonces alejarse. En una ocasión se estaba viendo lo del trabajo de tutorías, un

alumno preguntó al viento: "¿porqué mejor no nos vamos?".

La investigadora comentó que escuchó a una alumna expresar que el docente las hacía sentir como niñas que no sabían. Una de esas alumnas señaló por su parte una inconformidad en relación a la manera en que se impartía la clase, y no tanto en relación con el psicoanálisis.

Algunas alumnas le expresaron a la observadora, que el maestro atendía más a los que más cerca estaban de ella, eso las hacía sentir "como tontas".

Ante los comentarios académicos de los alumnos, la maestra parecía no darles un sentido positivo. Podemos decir que no existía una retroalimentación, respecto a lo pertinente, o no, de los comentarios. Esto parecía ser vivido por los alumnos como que su comentario carecía de validez.

Los interlocutores de la maestra parecían ser unos cuantos alumnos del grupo, ella justificaba esta relación diciendo: "las compañeras de la esquina no me hacen mucho caso que digamos". Durante las exposiciones de los alumnos, el profesor no intervenía, aún cuando se evidenciaba la desorganización del trabajo grupal. El docente comentaba en ciertas ocasiones al respecto: "aunque me vean como que estoy distraído en otra cosa, me doy cuenta de lo que pasa en el grupo".

Muchos alumnos hablaban claramente del estilo docente:

"a mí no me gusta como da la clase, no es que no me guste el psicoanálisis. Lo que no me gusta es su clase".

Cuando los alumnos preguntaban sobre algún concepto ya trabajado, el docente no podía dejar de manifestar su molestia ante tales interrogantes. Los conceptos de transferencia y de contratransferencia, fueron dos ejemplos contundentes de este tipo de proceso.

El estilo del profesor parecía ser significado de diferentes maneras por los subgrupos, o por los individuos del grupo. Algunos de ellos (a los que el docente ponía más atención), estaban conformes con su forma de trabajo. Otros en cambio se sentían muy alejados del proceso. Entrando en una rivalidad no explicitada discursivamente, pero tal vez actuada.

GRUPO B

Al terminar las conferencias el profesor interrogaba si existían preguntas respecto al tema tratado. Era muy raro que los alumnos plantaran preguntas, más bien como que estaban regresando a la realidad, después de haber hecho un pequeño viaje. Cuando se le cuestionaba, las dudas se centraban en la aclaración de algunos conceptos; ante lo cual el profesor respondía ampliamente, atrayendo nuevamente la atención de todos los alumnos. Todos permanecían receptivos, un comentario parece representativo de este

proceso de fascinación: "finalmente me da pena participar, que tal si la cajeteas, mejor que nos embarre de sus conocimientos".

Algunos alumnos preguntaban sobre ciertos conceptos en el texto de Anzieu, Freud y el Descubrimiento del Inconsciente. Ellos trataban de recuperar algunas cuestiones de la vida cotidiana, demandándole ejemplos al maestro, este hacía gestos de que no le eran muy gratas esas demandas, sin responder a ellas.

En una ocasión el profesor hablaba de lo que eran las "fuerzas mitoproyectivas", el discurso del profesor se fue tornando cada vez más complejo, nuevamente el grupo solicitó ejemplos de la vida cotidiana, a lo que el docente contestó: "Es difícil retomar ejemplos por la diferencia de edades, pues en los setentas ustedes todavía eran de andadera". El desconcierto del grupo fue evidente, y el profesor siguió con su explicación compleja, sin recuperar la demanda de los alumnos.

El profesor por momentos parecía devaluar, muy sutilmente, los comentarios y las dudas de los alumnos. Una muestra de esto fue el siguiente diálogo:

Profesor: ¿me pueden decir qué fue lo que vimos la clase? pasada?

Alumna:(consultando sus apuntes). Vimos algo sobre los procesos oníricos y sobre los sueños.

Profesor: (incrédulo)¿Eso fue todo lo que vimos en dos

horas? En este comentario el docente pareció insatisfecho ante la respuesta de la alumna.

El profesor parecía no querer que el grupo hablara, y cuando éste lo hacía, privilegiaba su propio discurso. En el momento de exponer se dedicaban de 15 a 20 minutos cuando mucho, independientemente de la extensión del artículo revisado; durante el tiempo restante el docente tomaba la palabra sin soltarla. Al finalizar la clase se despedía y salía rápidamente. Las agresiones sutiles no escapaban del estilo docente, se encaminaban básicamente a resaltar la ignorancia de los alumnos, pero de tal manera que parecía que tenía razón y derecho en recalcar esa ignorancia. En una ocasión fue muy evidente que se refería a los antecedentes académicos de los alumnos y a lo inapropiado de ellos para explicar la realidad psicológica: "para todo el mundo esto es una pluma, pero para algunos esto puede significar algo, es decir, si esta pluma me la regaló mi papá, con el cual tengo una relación afectiva. Si esa relación es buena, entonces la voy a cuidar, si es mala entonces se me cae. Puede ser una agresión indirecta a ese padre que me la regaló. Es algo así como lo que ustedes los conductistas llaman asociación de estímulos".

Cierta ocasión una alumna preguntó al docente si existía diferencia entre un psicólogo y un psicoanalista. El profesor dijo que sí. La alumna preguntó temerosa cuál era esa diferencia y el profesor contestó: "no se, contesta tú

esa pregunta, tú eres psicóloga".

GRUPO C

Los alumnos mostraban explícitamente una confusión respecto a lo que les demandaba la profesora que extrajeran de los textos, emitiendo expresiones como: "¿qué vamos a decir?", "¿qué quiere que hagamos?" o; se me hace ilógico que se vea ahora psicoanálisis, siendo que durante la carrera se vio conductismo. No nos dice el método que utiliza, ni la forma de operar". En muchas ocasiones este tipo de comentarios si bien eran explícitos, no se los hacían directamente a la profesora era como una queja dada en la intimidad del subgrupo.

Al pedir la docente que extrajeran las ideas principales del texto para después concluir en plenaria, los alumnos iban expresando sus ideas, y los gestos de duda por parte de ella no se hacían esperar, preguntando por ejemplo: "¿esas son las ideas principales?"; "¿eso es lo que dice Ferrés?". En una ocasión, al estar trabajando sobre la distinción entre el concepto de pulsión y el de instinto, un alumno mencionó la palabra experiencia, ante eso la profesora cuestiona enérgicamente: "¿para ustedes, desde el punto de vista psicoanalítico, se debe a la experiencia?". Se hizo un silencio, los alumnos bajaron la mirada hacia sus textos, la maestra agregó: ¿piénsenlo por ahí?

Hubo una ocasión en que una alumna, un tanto incrédula

por lo leído, decía: yo no creo que las fallas en la memoria sean tan importantes, ni que tengan tanto sentido, son simplemente fallas y ya, no creo que sean representativas". Al escuchar eso la profesora comentó: "ustedes están negando lo que dice Freud respecto a que los lapsus son representativos para la persona, Eso no se vale, no se vale estar negando".

Cuando los alumnos le preguntaban que era lo que tenían realmente que hacer ella mencionaba: "yo no les daré respuestas, ustedes sacarán sus propias conclusiones". Así las preguntas planteadas por los distintos miembros del grupo eran devueltas al propio grupo en una especie de bumerang, que parecía generar desconcierto.

Las preguntas del enseñante eran regularmente: "¿qué les pareció el texto?; ¿qué les llama más la atención del artículo?; ¿otra idea que se les haga importante?. Ante estas preguntas los alumnos respondían después de mucho insistir, al hacerlo el docente difícilmente daba una retroalimentación inmediata. Parecía esperar la idea apropiada, la cual no siempre llegaba. Si esa idea aparecía entonces comentaba: "a ese tema quería que llegaran", o "eso es lo que me interesa".

GRUPO D

Curiosamente los registros de la observadora no denotan movimientos que puedan caer dentro de esta categoría.

MOVIMIENTOS DE DISTANCIAMIENTO. CONOCIMIENTO-ALUMNOS(4)

GRUPO A

apenas iniciada una clase, un compañero del grupo se le acercó a la observadora y la preguntó que si ella era también psicoanalista. A lo que la observadora respondió que no. Después agregó él: ¿entonces puedo actuar libremente?, ella solamente sonrió.

Hubo momentos donde el grupo deseaba la ausencia del docente. Antes de iniciar la clase y de la llegada del profesor, se escuchaban comentarios referentes a que no se había trabajado el artículo o que no se le habían entendido. Cuestiones por las cuales esperaban que no llegara el profesor, con comentarios como "ojalá no venga el de sociales". Algunas veces las acciones de los alumnos sugerían alguna intención de huir de la clase o del profesor; una compañera expresó que le daba coraje lo que sucedía en la clase, prefería entonces alejarse y: "por eso a veces ni entré".

Los discursos de los alumnos se tornaban fracturados, mostrándose una clara dificultad para hablar de algunos conceptos o ideas centrales. En ciertas ocasiones daba la impresión de que los alumnos trataban de adivinar respuestas; ante esta situación la docente permanecía como espectador, parecía no responsabilizarse del proceso grupal.

Al participar y exponer en clase algunos alumnos tomaban

ciertas precauciones, es decir parecían no querer participar, ni comprometerse mucho. Se generaban dinámicas como forma de prevenir cuestionamientos por parte del docente o de los demás alumnos. En una ocasión el grupo expositor, al trabajar un texto, comenzó a hacer preguntas al grupo. Esa dinámica provocó la siguiente escena:

alumno X .- "Te voy a hacer lo mismo cuando me toque exponer a mí".

profesor: ¿porqué les da tanto miedo?

alumno Y: no es miedo es precaución.

GRUPO B

La observadora nos comentó que aparecieron escenas donde surgían comentarios con ciertos rasgos de agresividad, aunque estos "parecían dirigidos al viento": "que lastima, hoy no tuvimos psicoanálisis"; "va a empezar la clase más interesante que tenemos".

Un alumno le preguntó a la observadora, en la primera sesión de registro, si le gustaba el psicoanálisis, ella respondió con un gesto de "tal vez". El alumno afirmó: "pues ya te amolaste, porque lo que es séptimo y octavo, puro psicoanálisis".

GRUPO C

Los alumnos al preguntarles el observador si les gustaba el

contenido de un texto decían, por ejemplo: "está muy repetitivo porque estamos viendo en aplicada... se me hace difícil entenderlo porque son cosas que no habíamos visto durante la carrera". En ocasiones eran muy expresivos al respecto: "no le entendí ni madres, pero en fin".

Las precauciones al trabajar el texto en equipos eran evidentes, de tal manera que no profundizaban en conceptos en ideas como esperando pasivamente, sin iniciar una discusión, que algo sucediera.

Cierta vez al trabajar en pequeños grupos una de las integrantes preguntó "¿cuáles son sus ideas?", otra de ellas comentó "la idea es meterse al psicoanálisis", una más concluyó "aunque no te parezca". El rechazo pudo también entreverse en escenas donde los alumnos trataron de huir, o hacer algo para no tener clase. Así, cuando la maestra tardaba en llegar, aparecían comentarios como "¿ya nos podemos ir?"; "¿nos vamos, o qué?"; "ya vamos". Incluso hubo una ocasión en donde algunos miembros del grupo intentaron negociar con el profesor para la suspensión de la clase, debido a que no habían terminado la glosa de la materia, y ese mismo día se entregaría; además de no haber leído para trabajar en equipos. Cuando el docente interrogó a los demás alumnos sobre este asunto, casi todos empezaron a entregar su glosa y a decir que sí habían leído.

GRUPO D

Los comentarios en torno al rechazo al psicoanálisis eran constantes, en frases sueltas como: "pinche Freud"; "estas son jaladas, ¿no crees?"; "¿cómo ahora nos vienen con eso?".

Al inicio de cada clase, la profesora pasaba lista, este hecho parecía incomodar a ciertos integrantes del grupo, en una ocasión se comentó en voz baja: "sólo llego a las clases importantes, me choca que pasen lista, la asistencia no garantiza el conocimiento. Quieren meter el psicoanálisis a la fuerza".

Se muestra en este último comentario la manera en que algunos alumnos perciben y viven este tipo de conocimiento. La dimensión intrusiva es digna de llamar la atención, el psicoanálisis parece ante ellos como un intruso cuya entrada y presencia está promovida por los profesores.

Pero ahora es tiempo de dar paso al discurso docente en relación al saber psicoanalítico.

ENTREVISTAS

Uno de los objetivos de la investigación fue establecer un contacto directo con los agentes del proceso de enseñanza- aprendizaje. fue así como los profesores se convirtieron en informantes claves. Para nosotros, igual que para Goetz y Lecompte, los informantes claves son personajes reflexivos que están en condiciones de aportar elementos del proceso estudiado al investigador. Un conjunto de preguntas impulsó a dirigir la atención hacia los profesores: ¿Qué significado tiene para los docentes el psicoanálisis y su enseñanza?; ¿cómo conciben ellos su práctica?; ¿qué aspectos de su vida afectiva se ponen en juego durante el proceso de enseñanza del psicoanálisis?; ¿qué sentidos y significados tiene para los docentes transmitir psicoanálisis en la universidad?. La entrevista fue el medio para explorar estas interrogantes.

Es obvio que la entrevista como instrumento técnico puede ser empleada en distintos ámbitos humanos, pero independientemente del lugar donde se emplea dicho instrumento, el objetivo siempre será el conocimiento del otro. Ese conocimiento puede estar relacionado con los antecedentes laborales de una persona, con la forma en que ella percibe o se representa alguna problemática política o económica, también con las dificultades o angustias vividas

en sus vínculos personales. El interés de quien entrevista siempre está centrado en los individuos, a pesar de que las preguntas se refieran a aspectos alejados de la persona entrevistada; lo que parece importar a cada momento es cómo percibe ese individuo cierta parte de la realidad. En otras palabras, cualquier entrevista trata de rescatar las construcciones de la realidad elaboradas por los sujetos. Estas elaboraciones son exploradas a partir del despliegue que de su discurso hace cualquier persona sometida a una entrevista. Cabe aclarar que al hablar de discurso, no se hace referencia únicamente a la palabra hablada, sino también a todo un conjunto de expresiones corporales que incluyen desde movimientos amplios y sutiles del cuerpo, hasta inflexiones y tonos en el uso de la voz. Por supuesto que los silencios están incluidos como parte del proceso de la entrevista. El discurso es todo aquello posible de ser significado, es lo virtualmente significado, aquello que sin llegar a tener una denominación específica durante la entrevista, ocupa un lugar importante aunque sea ahí en el territorio de lo innombrable, aquello que no circula como palabra u oración. Es por eso que el discurso no puede ser un conjunto de significados relacionados con representaciones o referentes estáticos. De ninguna manera, el discurso es una construcción histórica consciente o inconsciente, por lo que los deslizamientos semánticos ocurridos en las personas y en las comunidades no pueden ser

explicados con facilidad. Cuando se lleva a cabo una entrevista, se entra de lleno a ese mundo dilemático que es el discurso.

No está por demás, recordar aquí una reflexión hecha por Foucault en su texto *Las Palabras y las Cosas*: "se podrá hablar de ciencia humana una vez que se intente definir la manera en que los individuos o los grupos se representan las palabras, utilizan su forma y su sentido, componen sus discursos reales, muestran y ocultan en ellos lo que piensan, dicen quizá sin saberlo, más o menos lo que no quieren, y en todo caso dejan una gran cantidad de huellas verbales de estos pensamientos, huellas que hay que descifrar y restituir en la medida de lo posible a su vivacidad representativa"³. Así pues, el discurso también oculta y muestra, como toda parte de la realidad.

La entrevista es un instrumento para navegar empíricamente en los causes del discurso, es evidente que ese navegar y la forma misma de entrevista estarán determinadas por múltiples factores. En función de esto, se puede ver que el conjunto de enunciados construidos por el maestro en esa situación irrepetible que es la entrevista, no sólo fueron dirigidos al entrevistador, sino también al propio docente. Así, el profesor daba la impresión de reconocerse y desconocerse en ese espejo formado por sus

³ Foucault, M. Las Palabras y las Cosas. México, Ed. Siglo XXI. 1989, p. 343.

propias palabras. Se sorprendía de la lucha sostenida para seguir enseñando psicoanálisis, de sus estrategias pedagógicas, de lo rápido que ha pasado el tiempo. El campo de la entrevista se tornaba entonces un espacio grato, íntimo, amistoso, de análisis y autoreflexión en voz alta ante la presencia de un egresado de la carrera. Era la oportunidad de reconstruir una imagen propia y representarse dentro de la institución en sus vínculos conscientes con el saber psicoanalítico al desempeñar la función docente.

La lectura y relectura de las fichas audiográficas (transcripciones) mostró que se podría organizar el discurso docente a partir de dos criterios. En principio era indispensable no desprenderse del guión de entrevista, pues los ejes señalados ahí expresaban el interés de la investigación; por otra parte también era necesario tomar en cuenta las características específicas de cada entrevista. Capturando hasta donde fuera posible ese estilo personal de expresión. Por las limitaciones de espacio y por el carácter del estudio es imposible mostrar la totalidad de las entrevistas, así que del discurso de la totalidad de los profesores surgieron ejes que posibilitaron la organización de categorías. El contenido explícito es la materia prima de trabajo, igual que procedieron Remedi y

col.⁴, se recurre permanentemente a frases y oraciones de los propios profesores, tratando de no desvirtuar con una paráfrasis o falsa interpretación, que no tenga fundamento. Se observará pues que fue el propio discurso de los profesores y las preguntas del guión de entrevista, los elementos que permitieron conformar los rubros que a continuación se presentan, a saber: La Inserción del Psicoanálisis en Iztacala; El Desarrollo del Psicoanálisis, La Relación Psicología-Psicoanálisis; La Formación de Profesores en Psicoanálisis; La Relación Enseñanza-Transmisión-Formación, y; Las Significaciones Intimas. Se expone ahora el discurso docente y la forma en que éste se desplegó durante las entrevistas.

Inserción del Psicoanálisis en Iztacala

Uno de los protagonistas, que lleva 18 años trabajando en la escuela comenta: "la enseñanza del psicoanálisis se ha dado un tanto por el interés de algunos profesores. Un reconocimiento a nivel curricular no existe, lo que existe es una práctica docente"... "el estudiante estudia eso porque el maestro se lo pide, porque se lo exige, y porque tiene que aprobar la materia, pero muchas veces realmente sin un compromiso, sin que esté en el plano de su deseo

⁴ Remedi, E., Aristi, P., Castañeda, A. y Landesmann, M. "Maestros, Entrevistas e Identidad": En: Documentos DIE No. 14. México Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. 1989.

estudiar psicoanálisis, o aprenderlo. A lo mejor lo rechaza e incluso no le gusta y tiene que estudiarlo única y exclusivamente porque así lo plantea la exigencia del maestro"..... "en el psicoanálisis se encuentra una alternativa porque me parece que es una teoría que explica mucho mejor aspectos del ser humano, del sujeto, que no explican otros. Por eso entró a Iztacala, quizá por la cuestión de querer plantear un campo novedoso, diferente a la psicología conductual, que no daba la posibilidad de comprender otras cosas, otras cuestiones como la subjetividad".

Sin dar fechas precisas, otro profesor menciona: "hubo un evento en donde se quería confrontar al psicoanálisis contra el conductismo. El marco teatral estaba creado, era con el fin de mostrar que el conductismo era mucho mejor que el psicoanálisis. El conductismo es la fertilidad, es el materialismo, se decía; el otro es el mentalismo, el subjetivismo, lo no científico". Entonces un evento inaugural es el hecho de querer eliminar la existencia del psicoanálisis, la existencia de lo subjetivo, la existencia del sujeto, del sujeto del habla, del sujeto que desea, del sujeto del inconsciente. En un acto de represión, se quería eliminar esa otra parte y esa otra parte no puede ser eliminada porque es algo inmerso en el sujeto". Otro profesor comparte la visión del anterior al mencionar: "el psicoanálisis surge para dar un contexto diferente a lo que

se estaba proponiendo en el conductismo, otra visión que se oponía a la de la ciencia pura, guiada por el método de las Ciencias Naturales. En esa dinámica se abre un espacio para tener otra mirada de lo que sería el objeto psicológico, que el alumno sepa que existe el psicoanálisis; que hay una técnica y un campo específico donde opera el psicoanálisis. De tal manera que ante la necesidad de informar a los alumnos, el psicoanálisis obligó a los profesores a definirse y a tomar el psicoanálisis en serio".... "El psicoanálisis surgió en nuestra área, en Psicología Social Teórica. Nuestra área fue el espacio donde el alumno podía ver algo más, otra cosa diferente, eso era"..... "era desde luego un reto difícil, porque era una visión monolítica la que se tenía de la psicología por parte de ese bloque conductual que no se abría; eran muy cerrados a todo diálogo, a toda escucha, a todo. El lugar se abrió en nuestra área y esto fue calando en los alumnos, ya después entre otros profesores. Se empiezan a dar alternativas, más tarde otros individuos y grupos se acercaron al psicoanálisis y fueron empezando a cambiar, descubriendo otros intereses diferentes al conductismo, en muchas áreas se empezaron a dar casos de gente que se interesó por el psicoanálisis, siguiendo su propio camino"..... "se manifestó un deseo de independencia y ese deseo de avanzar más allá de una visión parcial".

No podemos dejar de señalar que el psicoanálisis se

contempla, dentro de los argumentos vertidos hasta aquí, como una vía que posibilita el acceso a un campo novedoso, dando la posibilidad de comprender otras dimensiones de la existencia humana. También el psicoanálisis da la oportunidad de definirse, de independizarse. Ese encuentro con el saber psicoanalítico, da la oportunidad de tener otra identidad, tal vez la propia, la que se buscaba. Se tiene pues que tomar en serio, pues parece insinuar un proceso identificador, donde se atraviesa por la rebeldía, para lograr la independencia y caminar ahora en otra dirección; donde el encuentro con la identidad se asegura. Esa rebelión se dirige hacia la institución, hacia el conocimiento de tinte conductista, hacia la rigidez del pensamiento. Aquí surgen varias preguntas: ¿dónde queda el alumno como agente de el proceso de enseñanza-aprendizaje?; ¿qué tipo de institución es la Universidad, que posibilita en su seno este tipo de fenómenos académicos?. Sobre estas cuestiones será necesario retornar en otro momento de la exposición, por ahora se continua mostrando la palabra de los profesores de nuestra escuela.

Otro docente, en la misma línea que ahora se aborda comenta:

"precisar algo respecto a la aparición del psicoanálisis es difícil, porque hasta donde yo recuerdo, desde mi condición de maestro, los psicoanalistas que había eran extranjeros, se asumían contrarios a la corriente conductista. No era

formal pero se asumían como psicoanalistas; aunque ninguna materia, ningún evento hablaba de psicoanálisis".... "No ha habido un permiso formal, un acceso completo no. Ha habido ciertos momentos en que alguien ocupa un puesto y de ahí lo que el puesto pueda dar, no ha sido por la gente misma, por desgracia han recurrido a las políticas de la institución".... "no es fortuito que se haya formalizado más un sentir psicoanalítico en los maestros de sociales, que en algún tiempo eran de la familia que gobernaba"..... "yo creo que una condición que favorece es la formación marxista de los profesores de sociales. Marxismo y conductismo no checan, de ahí las primeras inquietudes de revisar posturas psicológicas al parejo que el marxismo, de ahí el libro Psicología, Ideología y Ciencia de Braunstein. Ahí aparecía un poco el discurso psicoanalítico como algo ya más vivido, aunque a lo mejor había psicoanalistas, pero les daba miedo decir que lo eran".

Una profesora dice en tono entusiasta: "fue como una opción para desarrollar un proyecto magnífico de educación para la psicología, delimitaba otra realidad, ya no bastaba con el conductismo que era la vía regia de la psicología".... Esta misma compañera recuerda que la entrada del psicoanálisis a nuestra escuela se convirtió en "una crisis política, queríamos dar otras opciones de formación, fue una grilla terrible y nos desgastamos tremendamente, perdimos horriblemente la batalla". Ella

misma agrega: "Las sociales(se refiere a las áreas académicas llamadas Social Teórica y Social Aplicada), las aplicadas(alude aquí a las áreas vinculadas con prácticas de servicio social) tienen que empezar a dar respuestas de tipo comunitario y el análisis experimental está muy restringido. Se plantea la posibilidad de armar otros horizontes y poco a poco se va generando una dinámica de tensión dentro de los grupos. Se empezaron a jugar no sólo cuestiones académicas, también políticas, personales; o sea, el alma y la vida te iba en eso. Porque antes era una familia muy compactada y de repente la familia se empieza a desintegrar a pelear".

Otra entrevistada refuerza la idea anterior al decir: "Iztacala tiene una historia muy difícil, ha tenido momentos de mucha hermandad, mucha controversia, mucha enemistad y actualmente creo que de respeto. Al partir todos de un marco positivista, todo mundo eramos como buenos hermanos, todos se respetaban, pero como toda familia, todo empieza a ser crisis y algunos toman un rumbo y otros, otro; cuando la familia se desintegra surgen los conflictos, aquellos que tratan de que todo el mundo vuelva al carril, o al redil". La misma informante nos hace el siguiente comentario: "..... el psicoanálisis es algo así como una maldición que entró en Iztacala, para los conductistas". Otra protagonista nos dice que la entrada del psicoanálisis se relaciona con la crisis del conductismo: "no se encontraban respuestas a las problemáticas que se iban planteando, y en función de eso,

se empieza a buscar y bueno yo creo que nos topamos con el psicoanálisis; unos más temprano, otros más tarde. Creo que también tiene que ver con la propia crisis del conductismo como teoría, dentro y fuera de la escuela". Retomando esta cuestión de la crisis del conductismo un compañero señala: "se facilitó, pero no por cuestiones propias de este saber(el psicoanalítico), sino porque el conductismo perdía su hegemonía, y se dio lugar a una pluralidad. Se generaron algunas condiciones, no propiamente para el psicoanálisis, sino para otros discursos también. Se perdió la hegemonía conductista en el curriculum, fue esa falta de predominancia lo que yo creo que generó las condiciones. Fue la idea de que ya no había hegemonía, lo que finalmente llevó a formular nuevos discursos".

La dogmatización fallaba, se fracturaba, y ante esa fractura los nuevos discursos sobre lo psicológico(nuevos en Iztacala por supuesto) se hacían presentes. Un profesor comenta al respecto: "El psicoanálisis fue una interrogante que se infiltró en un pensamiento monista en la carrera de psicología en Iztacala. Las circunstancias institucionales eran de dogmatización que se marcaba como línea cerrada en la carrera, mientras más cerrada, más atractiva se volvía la idea de pensar en otras disciplinas"

Las influencias externas parece que también tuvieron su lugar: "un poco de iniciativa de algunos compañeros que habían sido profesores y habían tenido alguna formación en

la UAM Xochimilco, ellos proponen la incorporación de algunos contenidos analíticos por ese entonces. A partir de ahí, bueno, representa un gran atractivo para algunos de nosotros".

Todas las palabras anteriormente citadas, son de profesores cuya antigüedad rebasa los quince años. Un profesor que tiene cinco años de haberse incorporado a la planta docente de la escuela nos comentó: "se metió de contrabando, calculo que sigue siendo un usurpador de espacios. Mucha gente sigue maldiciendo la hora en que el psicoanálisis, o los psicoanalistas, llegaron a la escuela".

Algunos de los entrevistados pertenecen a las primeras generaciones de estudiantes, es el caso de una profesora entrevistada que perteneció a la segunda generación y que actualmente imparte clases en la escuela, ella opina que el psicoanálisis no fue bien venido, "yo creo que la presencia del psicoanálisis no fue una graciosa concesión, o sea que se pagó un costo, un desgaste, un costo político, un costo inclusive laboral. Hubo gente que prácticamente perdió el trabajo por este tipo de situaciones; por otra parte, hubo una serie de condiciones que no nada más lo permitían sino que lo exigían. Una de ellas fue el enfrentamiento de los alumnos y los profesores con la realidad social, o sea el dejar de pensar acá en la ciencia pura, los investigadores puros. Sabes que ahí está el niño, ahí está el adulto, ahí está la comunidad que necesita y quiere una respuesta, que

requiere un servicio, por parte de nosotros. Porque además fuimos y lo ofrecimos, entonces llegar ahí con tu esquema cuadradito. Mucha gente se preguntó qué está pasando"....."se originó la posibilidad de empezar a desmistificar lo que se estaba haciendo acá, al interior de la escuela, de empezar a obligarte a poner los pies en la tierra y reconocer que la realidad no se iba a ajustar a lo que Iztacala quería; que lo humano por más que nosotros quisiéramos, no dejaría de serlo".

Una de las entrevistadas, formó parte del grupo que diseñaron el curriculum, ella comparte las opiniones anteriores y enfatiza lo siguiente: "..... lo que pasa es que a lo largo de la docencia en Iztacala nos enfrentamos ante una serie de problemas con respecto a las prácticas que íbamos a hacer en las escuelas, con respecto a los casos que nos llegaban; nos dábamos cuenta que la teoría conductista se quedaba corta, entonces empezamos a buscar otras opciones".

Además de los discursos anteriores hemos recuperado la perspectiva de quienes se asumen actualmente como conductistas. Es el caso de un docente que vio nacer el proyecto Psicología-Iztacala: "En una estructura pensada y planteada de acuerdo a una óptica conductista les tocó a los psicoanalistas ser disidencia, estar en desventaja, les toca estar en una situación vulnerable donde pueden ser acusados de saboteadores"..... "yo creo que la entrada se fue dando

por la vía de los hechos: yo no te podría identificar momentos o circunstancias. Nada más. cuando menos te lo esperabas, empiezas a percibir que había profesores simpatizantes con esa postura, que empiezan a tener presencia cada vez más. Pero yo creo que es un proceso muy largo y espinoso. Esto se facilitó porque en la UNAM el profesor es un burro sin mecate, no hay en la UNAM, o por lo menos en la carrera de psicología, nunca hubo mecanismos de control eficientes reconocidos institucionalmente. Todo se dejó descansar en el curriculum"

Hasta aquí es indispensable resaltar tres aspectos sobre los cuales más tarde se abundará, en primer lugar las referencias a lo familiar y a cómo se jugaron las relaciones afectivas, entre quienes buscaron una opción diferente y aquellos que se mantenían en la perspectiva "hegemónica". El enfrentamiento con la práctica es otra línea de reflexión a la que aluden los compañeros docentes que conviene tener en mente. Por último, los aspectos de carácter político presentes en el vaivén institucional y que repercuten en la presencia de contenidos académicos. La recuperación de estos aspectos y otros mencionados por los profesores, se llevara a cabo más tarde; por el momento se continua con el abordaje de la siguiente categoría trabajada.

Enseñanza-Transmisión-Formación.

La pregunta inicial fue: ¿qué piensa de la enseñanza del psicoanálisis?. Esta interrogante buscaba provocar argumentos, que permitieran identificar la serie de problemas contemplados al intentar acercarse al psicoanálisis dentro de las aulas universitarias. Fueron precisamente sus comentarios los que condujeron a plantear la triada que da nombre a este apartado. Los docentes se referían de manera constante a la enseñanza, la transmisión y la formación.

Uno de los informantes nos comenta: "el problema de la enseñanza no tiene que ver con el psicoanálisis, sino con la concepción que se tiene de ella. El concepto de enseñanza tiene que ver con organizar la actividad, pero organizar la actividad con una intención, con promover el aprendizaje, un aprendizaje previamente especificado"..... "es difícil hablar de la enseñanza, lo que se ve en las prácticas de enseñanza son meros juegos o meras prácticas de transmisión de conocimientos teórico-conceptuales sobre la teoría. La enseñanza en la formación de psicoanalistas no existe. Lacan dice que el psicoanálisis es un juego, y con ello ya no es una transmisión formal de la enseñanza"..... "la finalidad de dar psicoanálisis es que los alumnos se familiaricen con ese discurso, pero no sólo tiene que ver con la familiarización, sino con la aprehensión, con h, de eso que

se juega en el discurso y sus conceptos"..... "A veces no nos damos a entender, porque nosotros mismos no entendemos lo que estamos transmitiendo"....."Te puedo decir que hay maestros que gozan, gozan al darse cuenta que lo que dicen garantiza que los alumnos no comprenden nada, por la razón que eso los mantiene en el lugar del saber, y el puede controlar esa posición. Gozan de que el otro no pueda acceder a ese saber"..... "el psicoanálisis se enseña sin pensar en los efectos que pudiera tener en los chicos, se toma a los alumnos para justificarse, para sentirse, para fabricar esa identidad falsa de facultado para enseñar psicoanálisis".

Un argumento que contrasta con el anterior, es el siguiente: "lo que se puede derivar de la enseñanza del psicoanálisis, va más allá de sentirse portador de un saber, más bien cuestiona lo que sabes, tal vez la mejor forma de transmitir psicoanálisis es jugando, la intención de acercarse a la persona a su verdad, esta sería la intención para acercarse a la gente al psicoanálisis".

La idea de que el psicoanálisis no se enseña en la universidad parece quedar claro, al respecto un profesor argumenta lo siguiente: "me parece que el psicoanálisis no se enseña en la universidad, y lo que hacemos aquellos que pretendemos trabajar con el psicoanálisis en la universidad, es un poco permitir que los alumnos se familiaricen con lo que les aportamos de Freud"....."yo no se si enseño

psicoanálisis, yo creo que hago la lectura de los textos de Freud, de Lacan, con los alumnos. Pero yo creo que enseñar psicoanálisis no"...."yo creo que el psicoanálisis se transmite, transmites una experiencia. una lectura de los textos"....."transmito eso por dejar sembrada una semillita y sacar a los alumnos de la psicologización, de psicologizarlo todo"....." la intención no es formar psicoanalistas, más bien es permitir a la gente conocer lo que es el psicoanálisis"....."a mi me gustaría dejar planteada la cuestión de que existe un inconsciente, que las relaciones de la gente son más complejas de lo que a simple vista podemos apreciar"....."yo siento que algunos se pican y pueden ser mordidos por el psicoanálisis y van a seguir trabajando y yo con eso me conformo, con marcar, hacer una pequeña señal, que alguien puede continuar, o no".

Otro profesor se refiere al problema de la enseñanza en los siguientes términos: "Para mi la enseñanza del psicoanálisis tendría que estar vinculada. o mediada, por el deseo de alguien que quiere formarse como psicoanalista. Porque lo demás de que se de una materia, yo creo que es una transmisión de información, no es una enseñanza, es la transmisión de un saber como cualquier otro"....."a la universidad lo que le importa es saber que se transmita, que se evalué y que puedas decir posteriormente que el alumno es apto para tal o cual cosa"....."yo creo que la enseñanza del psicoanálisis tiene que ver con la creación de un

dispositivo realmente analítico, eso implica la cuestión de compromiso. De que alguien tenga el deseo de ser psicoanalista y de que en ese sentido puede que se ponga en contacto con alguien que él crea que le va a transmitir ese conocimiento: posteriormente, también está en la capacidad de poder darse cuenta de que ese saber que él quiere encontrar no está en aquella persona sino en otro lugar, que está en su propio deseo".

Otro de los informantes entrevistados parece coincidir con el argumento anterior: "dudaría mucho de que se enseñe psicoanálisis: se informa sobre algunos contenidos, categorías, algunos textos, pero sobre todo con la intención, no de enseñar sino de ampliar ese proceso de formación del estudiante. de pensar de otra forma, de plantearse preguntas acerca de la condición humana y, por supuesto, de sí mismo. Hablar de psicoanálisis es hablar de uno, y hablar de uno no es fácil, en una clase es más fácil hablar de ese otro"....."el propósito es bien modesto: sembrar una inquietud".

Un profesor vincula el problema de la enseñanza a la estructura institucional, considera que el psicoanálisis no ha ganado un espacio en la escuela porque "falta una estructura de enseñanza. debía haber una estructura que guiara la enseñanza del psicoanálisis. porque me parece que hay un gran desconocimiento entre los profesores, para saber qué es lo que están dando en el aula acerca de este saber.

El psicoanálisis debe tener una estructura que lo organice, que lo guíe y lo lleve a objetivos claros; uno puede escuchar en la aulas muchas corrientes, pero no se sabe muy bien qué se persigue con todo eso. Entonces me parece que se debe tener una previsión". Este profesor recupera el problema de la condición laboral a la enseñanza: "hay otros problemas, el económico, por ejemplo, donde se ha obligado a muchos profesores a ser chambistas, tienen la chamba de la universidad y la chamba en otro lado. De esas dos, a ellos lo que más les interés es lo que les dan cada quincena. Lo demás ahí va saliendo". Este mismo profesor afirma: "el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso difícil de entender, el alumno deposita un saber en el maestro y el que enseña por su parte tiene que estar convencido de que está haciendo lo que le gusta. Y no sólo para el que enseña psicoanálisis, sino en cualquier otra materia. Hay que querer lo que se hace, pues de esta manera puedes hacer sentir a la gente lo que se siente por eso que se transmite"..... "Es difícil el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo cuando hay un convencimiento de lo que estas haciendo, cuando hay amor, cuando lo que haces te emociona, te hace vibrar, entonces sí puedes transmitir algo a los alumnos".

Una de las entrevistadas retoma esta línea de reflexión, para ella no hay transmisión, si no hay compromiso, si no crees en lo que haces, si eso no te apasiona: "Yo creo que

mientras tú estés involucrado en tu propio proyecto, estés entregado, comprometido, apasionado, eso es lo que transmites que vale la pena, que es relevante e importante, que hay una ética, una teoría y una práctica"..... "eso es lo que realmente vale la pena de transmitir al estudiante, la pasión por tus proyectos de vida, con lo que eres y con lo que traes, con tus dudas, con tus problemas, con todo tu yo, eso es lo valioso"..... "El psicoanálisis me encanta y por eso se lo doy a los estudiantes, como mi manera de pensar; allá ellos de lo que van a hacer con su vida, uno les plantea un horizonte diferente dentro de la educación". Esta profesora hace señalamientos interesantes respecto a lo que, según ella, la enseñanza del psicoanálisis moviliza subjetivamente: "a mí me transforma el psicoanálisis, me hace verme desde otra perspectiva distinta"..... "y si estamos en el papel de formar estudiantes, cómo puedes dejar de ver al sujeto desde una perspectiva psicoanalítica"....."el discurso psicoanalítico es un discurso que no es alienante, yo creo que es una de las pocas posibilidades que tiene el sujeto de experimentar, de dar cuenta de veras de la existencia, de la responsabilidad de la existencia propia y de eso con lo que estas comprometida".

Una psicoanalista que, sin pertenecer a la licenciatura mantiene un estrecho vínculo académico con los profesores que imparten psicoanálisis, menciona: "yo creo que no tiene

porque el psicoanálisis estar fuera de la universidad como una manera de entender al sujeto, al mundo. Hay una ética que lo distingue de muchas otras concepciones en el campo de lo psicológico. Creo que tiene derecho y tiene un espacio, una palabra muy importante de consolidar dentro del espacio universitario. Creo que hay que enseñar y abrir espacios; más que enseñar, abrir seminarios, abrir temas que estén como estudiados desde la perspectiva psicoanalítica. Me parece que la universidad es un espacio para esa formación"..... "Es más, creo que la universidad tiene un compromiso con todo el campo de las ideas y de la formación. Es un espacio para el psicoanálisis, siempre y cuando uno se mantenga dentro de la ética del psicoanálisis, pues yo creo que la enseñanza del psicoanálisis, el problema de la transmisión es un problema muy complejo, porque alude a la práctica clínica y a un modo muy especial de escucha clínica que es difícil garantizar en un espacio universitario".

Vemos que no pocas veces se insiste en la dimensión afectiva y su relación con la enseñanza: "personalmente disfruto mucho dar mis clases, disfruto mucho porque puedo darme cuenta que puedo tener al alcance de la mano ejemplos de la vida cotidiana para poder ilustrar lo que los textos me van enseñando, lo que me van diciendo. Así, la enseñanza muchas veces me ha enseñado a descubrir, porque la docencia tiene una parte de placer y otra de sacrificio, la de placer es cuando ves mentes despiertas y voluntades cambiadas, la

de sacrificio es cuando cada quincena se da uno cuenta que gana una porquería por dar clases". El interés de los maestros parece ser un elemento básico en la enseñanza del psicoanálisis, una profesora comenta: "si los estudiantes aprenden o no psicoanálisis en la escuela es por los intereses de los maestros, ellos son los que pueden proponer a los alumnos algo más o menos coherente para enseñarse". Respecto a este tema de la forma en que se presenta, u organiza el saber psicoanalítico, una docente nos plantea lo siguiente: "la enseñanza del psicoanálisis está fragmentada, pero aún así hay que presentarla, porque si no muchos de los que están acá nunca sabrán que existe el psicoanálisis. En el área de profesores no tiene homogeneidad, a pesar de compartir el gusto por el psicoanálisis. Esto puede hablar de una falta de comunicación. Esa falta de comunicación puede darse también con los alumnos, pues la mayoría son apáticos a éstos temas. Entonces esto pudiera ser frustrante o terrible. Pero no en realidad no, con uno que se salve, con uno que entienda y aprenda, con uno que se interese por esos temas, yo siento que he cumplido con mi labor".

En esa misma perspectiva de presentación del conocimiento, otro profesor dice: "debido a que la lógica es muy difícil, de principio me preocupo por plantear a los alumnos el problema epistemológico que hay en esto. El problema epistemológico me parece central, es decir: primero remover mucho de la lógica positivista para poder acceder a

una lógica distinta. En un segundo momento me parece muy importante que el sujeto pueda preguntarse por él mismo: dónde está ubicado. En el tercero, es hacerlo accesible, sin hacerlo simplista, pero sí traducir algún sentido, algún interés inmediato que surga en los muchachos y dirigirlo a los conceptos psicoanalíticos"..... "Me parece que a los alumnos les cuesta mucho trabajo el psicoanálisis, no es tan fácil cuando traen una larga tradición positivista. Finalmente, romper con la lógica que traen de materias como metodología, las materias experimentales, romper con esa lógica no es fácil para los alumnos. Si hay preguntas de lógica, además añadidas a las preguntas personales desde luego que el psicoanálisis se vuelve más difícil. Sin embargo, la enseñanza del psicoanálisis es algo que se requiere, creo que todo psicólogo debe tener una adecuada formación, no solamente en psicoanálisis, si no en todas las corrientes psicológicas".

Alguien más comparte la idea anterior, diciendonos: "las características mismas del campo, de su objeto teórico, ya imponen un orden de imposibilidad de transmisión en el aula, en el discurso pedagógico y abre otro. Exige otro que es el del diván, el del pase por el análisis. De entrada se intenta transmitir algo que de entrada se recupera en otro lugar. Debe quedar claro que cuando el estudiante lee a Freud, a Klein, al leer a Lacan, no está autorizado a ser analista. Claro que es necesario su lectura pero no es

suficiente. Pero está bien que este dentro de la universidad. Creo que es uno de los objetivos que la universidad debe de cumplir claramente. desarrollar la diversidad de los pensamientos, no dogmatizar, ser respetuosos con los demás. Si yo quiero tener el derecho de decir lo que pienso, pues también los otros. ¿no?. Ellos tienen el derecho de hacerlo mientras no te agredan".

Las referencias a si se enseña o no psicoanálisis en la escuela son en ocasiones confusas, sin embargo el siguiente argumento parece ser contundente: "yo creo que no tiene importancia enseñar psicoanálisis, porque se convertiría en una ciencia cerrada. Si se intenta que aprendan, que aprendan cosas de Freud, pero la intención sería que el psicoanálisis entre como posibilidad de interrogación de los saberes incluso al mismo saber del psicoanálisis; esto no es precisamente una enseñanza. Yo por lo menos intentaré hacer una especie de transmisión, una especie porque difícilmente se puede transmitir esa experiencia, porque en el caso del psicoanálisis la teoría no es fija, tiene movimiento"....."No es que yo quiera convencerlos, sino que yo quiero transmitirles algo que yo he vivido como clínico, como maestro, como investigador en psicoanálisis, pero no me interesa convencerlos del psicoanálisis cuando la exigencia es convencerme. Nunca es una transmisión de verdades, en el caso del psicoanálisis: se trata de una experiencia que genera un saber. Es decir, no se transmite un saber ya dado,

sino que se transmite una experiencia que genera un saber".

Psicología-Psicoanálisis

En este proceso fue muy importante conocer las relaciones que los profesores establecen entre la psicología y el psicoanálisis. La pregunta central fue aquí: ¿Considera que el psicoanálisis es una psicología?. Los comentarios en torno a este aspecto fueron más bien breves, veamos algunos.

"Yo pienso que sí es psicología, porque cuando hablamos de inconsciente hablamos de voluntad, no estamos hablando de un ser diferente sino se habla de uno mismo, eso que llamamos inconsciente es efecto de nuestro lenguaje". Este es el argumento de un docente de nuestra escuela; una profesora nos menciona: "mira te voy a responder que sí, yo creo que Freud habla de una psicología que es muy diferente y yo pienso que en psicología hay diferentes posturas ante el hombre, la psicología es el estudio del hombre. A los psicoanalistas les encanta diferenciarse de los psicólogos y los encierran porque trabajan con la pura conciencia. Aquellos trabajan con el sujeto escindido, por eso plantean que no es psicología..... Pero cuando uno estudia psicoanálisis, lo que estudia tiene que ver con uno. Con el conductismo, por ejemplo, siempre es un estudio del sujeto como lejano, externo; hacerle programas en las escuelas a los niños, a los docentes. En cambio, en una materia

psicoanalítica estas oyendo de constitución subjetiva, estas oyendo y lees de la hostilidad, y lees del conflicto y de cómo te traicionas a ti mismo, es decir esa teoría explica mi propia traición.... Eso tiene que ver con el deseo. con el conflicto, con la escisión, con la hostilidad, con la agresividad, con lo que irrumpe y no permite apropiarnos de nuestros supuestos proyectos de vida. me parece importante que los estudiantes sepan que hay otra manera muy diferente a la psicología de entender al sujeto".

Otra de las opiniones va en la siguiente dirección: " El psicoanálisis no es psicología, Lacan es muy explícito en eso, el psicoanálisis es una ciencia diferente a la psicología. La psicología tiene definido su objeto de estudio y es la conducta, eso no se discute, pero esa es la diferencia. El psicoanálisis es una ciencia diferente, con un objeto de estudio diferente y con un dispositivo diferente que le permite comprender su objeto de estudio". Acorde con esta idea otro entrevistado afirma: "el psicoanálisis no es una opinión más. una escuela más dentro del concierto de ciencias psicológicas, es mucho más que eso. Sería la base para replantear cualquier posibilidad de psicología

Un docente plantea: "el psicoanálisis es una parte de la psicología. pero yo creo que es otra cosa. Hace cosas diferentes. cuestiona a los alumnos y también a otros discursos.... parece ser que para los que siguen la visión

conductual, esa movilización que provoca el psicoanálisis. va en contra de la formación de psicólogos que demanda la sociedad y el mercado de trabajo al que se va enfrentar".

Muchos de los entrevistados mostraban en su discurso problemas para definirse en torno a la diferencia entre psicoanálisis y psicología. A pesar de esa dificultad muchos de ellos insisten en la libertad que debe existir al interior de la universidad para acceder a distintos tipos de conocimiento sobre el ser humano: "que no haya dogmatización, que no se obligue a todos a transitar por el mismo camino. Eso por un lado, y por otro, que todos los diferentes caminos tienen exactamente el mismo grado de validez, quien quiera transitar por la psicología académica, pues adelante puede hacerlo. Pero que sea algo que no se impuso".

En este contexto de ideas, todos los entrevistados aludían a la necesidad de que hubiera un respeto por los distintos discursos presentes en la escuela de psicología de la ENEP Iztacala.

Formación de Profesores

Una línea de argumentación que apareció fue la formación de profesores que enseñan psicoanálisis. Tratamos de observar qué relación tiene esa formación con la práctica docente y con los intereses personales. Al respecto un profesor nos menciona: "es difícil valorarla, tendríamos que

pensario, no se si yo estaria en condiciones de evaluar uno por uno. lo que si me parece es que hay un grupo de gente seriamente comprometida con la posición psicoanalitica y con un modo de pensar la teoria del sujeto y los problemas del psicoanálisis. Te puedo decir que hay gente de todos los niveles: gente que recién se interesa, entonces no es ni buena ni mala formación, sino en el momento donde se encuentre ubicada. Hay gente muy interesada, pero que a lo mejor no ha podido establecer una práctica psicoanalitica o analizarse, bueno entonces está en camino de...." Este mismo profesor comenta: "por lo menos yo conozco tres o cuatro gentes que ya son algunos psicoanalistas y que por lo tanto como docentes son psicoanalistas, y como asesores de tesis. Tal vez desde el punto de vista de la actividad clinica no, pero si en la manera de pensar el objeto de estudio. Hay gente que se está formando, pero la formación es una tarea continua, pero está el problema de las diferentes orientaciones en la formación psicoanalitica".

Uno de los docentes se refiere al papel que juegan los alumnos en su formación: "es la condición que nos permite entender nuestra necesidad de formarnos. Al escucharnos ellos te hacen pensar en lo que dices, lo más importante es hacerse entender".

Una compañera enfatiza, en relación a los alumnos, lo siguiente: "con un alumno que entienda y aprenda, con uno que se interese por estos temas, al menos ese es motivo para

que yo siga preparándome, siga estudiando y formándome y siga queriendo enseñar lo mejor posible el psicoanálisis"

Se refiere también al ser o no psicoanalista: "creo que está mal que se piense que se tiene que ser psicoanalista para hablar y enseñar de psicoanálisis. Yo sé que no puede haber psicoanalista sin análisis".

Pero la formación, como vamos viendo tiene dificultades; una docente comenta: "para nosotros la formación es un reto, siempre hay que estaros formando, estudiando, es una tarea continua, que nunca termina, pero a veces ese reto es ir en contra de la institución, pues ella tiene sus exigencias".

Existen profesores que parecen muy preocupados por el nivel de formación, uno de ellos argumenta: "la formación es muy dispareja, hay gente que de pronto escucho que está dando psicoanálisis, y resulta que lo ha leído nada más por ahí, en algún lado, y ya da cursos de psicoanálisis. En cambio, hay otra gente que sí, que se ha formado de manera más seria, llevando cursos, seminarios, otros que han hecho su análisis, o dando alguna terapia. La formación desgraciadamente es dispareja". A pesar de lo anterior ella considera que: "está mal que se piense que se tenga que ser psicoanalista para hablar de psicoanálisis". En esta línea se aprovecha para referirse a la institución: "creo que la escuela de psicología debe tener capacidad de formación, de formar a sus profesores a través de la investigación, a través de que el profesor trabaje más tiempo en la escuela".

A pesar de que parece haber cierto acuerdo en torno a que no necesariamente se debe ser psicoanalista para hablar y transmitir psicoanálisis. una profesora dice: "llevó en análisis tres años y medio. ahora se que el psicoanálisis no se entiende de la misma manera al leerlo que al vivirlo"

Un profesor alude a que son los propios profesores, quienes deben de ser muy claros en vincular su formación con el hecho de asumirse psicoanalistas: "mi impresión es que no todo compañero que se sienta a dar clase, a dar una tutoría, a leer a Freud a Lacan, no por eso, no por eso son psicoanalistas. Eso le correspondería decirlo a él"...."yo me siento con muchas deficiencias en este oficio de ser docente, yo como muchos compañeros, pero mejor no hablo de ellos hablo de mi; nos volvimos maestros o profesores empíricamente, por ahí hemos tomado cursos. No estudiamos para ser maestros de psicología, nos volvimos maestros por una serie de razones y circunstancias a veces muy extrañas, pero adquiriendo, acomodando y construyendo".

Otro docente nos comenta: "yo no se si todos han pasado por una serie de acercamientos sistemáticos, sistematizados, a la obra de Freud, y a los distintos psicoanalistas. Algunos tendrían que contestarlo personalmente; si me preguntaran si soy psicoanalista, yo diría que no. Pero la gente que me oye dice que sí, entonces no se si soy o no soy. Pero tampoco me importa"..... Tenemos distintas posiciones y distintos grados de formación,

distintos énfasis. En el sentido en que han estado en institutos o instituciones psicoanalíticas. Hay quienes de manera informal han llegado al psicoanálisis, hay quienes su formación es ortodoxa. Otros le han entrado de manera arbitraria, esto es: recuperando elementos de otras escuelas. Una de las virtudes que yo puedo reconocer en lo que veo, es que mi formación está muy vinculada con el psicoanálisis"

Todo parece indicar que las búsquedas de formación, han partido desde el plano personal: "La opción para los maestros que nos comprometimos con el psicoanálisis fue formarnos, o sea buscamos maestrías. Entonces yo busqué una maestría en curriculum, porque se ajustaba a mi trayectoria de vida y si yo estaba dando la batalla por un cambio curricular. De repente me fijó en mis límites, que ni siquiera sabía lo que era un curriculum. Entre al DIE a la maestría en ciencias de la educación. El DIE me dio la apertura de infinitas posibilidades teóricas. La subjetividad empezaba a aparecer como un elemento muy importante, la subjetividad de mi propia vida. Por diferentes partes me tocó el psicoanálisis. Empiezo a buscar materiales del orden de la subjetividad y me empieza a golpear mucho el material al reconocer otra perspectiva de trabajo. Así, puedo ver la evolución de mi trayectoria de docente, de mis inseguridades, de mi formación. O sea, asumir que yo era la única responsable de eso, nadie más.

Que yo tenía que dar cuenta de mi formación y de la de los estudiantes: era así de loco. Poco a poco me fui dando cuenta de mis límites de que había cosas que no sabía y que no tenía porque responderlas, y que podía decirlo abiertamente a los alumnos. Te puedo decir que de los 18 años que llevo formando, de cinco para acá me siento responsable de formar. Es decir, ya me siento que tengo mis propios puntos de vista, que puedo hablar de mis límites. Me siento con mucho más legitimidad para formar".

Un ejemplo más del carácter individual que ha adquirido la formación lo encontramos en el siguiente comentario de un profesor: "yo he tenido seminarios desde hace dos o tres años sobre técnica psicoanalítica, asisto regularmente todos los sábados. A mí me apasiona el psicoanálisis, y por eso voy. Es una cuestión personal"

Existen dentro de todo este discurso de los profesores alusiones a los ámbitos y tiempos institucionales, relacionándolos con la formación docente, veamos un ejemplo: "Yo recuerdo la coordinación de Zardel, ella trabajó algunos seminarios para que la gente se formara en la cuestión psicoanalítica. En esa época todavía no había las condiciones que hay ahora. La gente apenas iniciaba. era más difícil. La institución ha ayudado para traer algunos ponentes, para impulsar algunos seminarios. Tal vez algunos eventos relacionados con el psicoanálisis".

La formación es vista por muchos profesores como un

proceso continuo: "me parece que los que estamos acá. estamos en formación. Yo entré a la maestría en 83, hay otros incluso que tomaron la maestría de psicoanálisis en la Universidad de Querétaro. Si quieres ser analista eso implica el problema del pase: Lacan decía que el analista se autoriza a sí mismo, porque tiene que ver con el deseo y haber pasado por el análisis personal, estando así en la posibilidad de ocupar el lugar del analista, de arriesgarse a ocupar ese lugar que puede ser angustiante. Pues el que está ahí debe tener la capacidad de exponerse, exponer hasta la vida".

Van apareciendo con más claridad los lugares donde se ha ido formando la gente, un docente comenta: "mira yo estuve en seminarios particulares con psicoanalistas en psicopatología, formaciones del inconsciente y técnica psicoanalítica. Actualmente estoy en el Circulo Psicoanalítico Mexicano que es una formación de cinco años. La parte teórica viene por ese lado, la parte más importante es la del diván. Estuve en análisis, recién lo termine. También superviso los casos".

Hemos también recuperado en este punto la perspectiva de docentes ajenos a la enseñanza del psicoanálisis, pero que son profesores de la licenciatura. Uno de ellos nos dice: "a lo largo de cuatro años los alumnos difícilmente llegan a ser psicoanalistas, conductistas o sistémicos o freudomarxistas. Me parece que les damos de dulce, de mole y

de manteca. Y los sacamos como con siete oficios y catorce necesidades. Independientemente de la orientación la formación es deficiente. Me parece que debería haber una orientación rectora y elevar el nivel académico".

Pasemos ahora a ver como plantean los docentes el Desarrollo del Psicoanálisis en nuestra escuela.

Desarrollo del Psicoanálisis.

Sobre este asunto un docente cuestiona en principio el mismo vocablo desarrollo: "tenemos que entender primero ¿qué sería el desarrollo del psicoanálisis?. Bueno a lo mejor no hay, creo que ha habido, ¿cómo te diría?, las consecuencias de la búsqueda de la gente. más que en Iztacala te diría que la gente con sus intereses y sus búsquedas profesionales y sus deseos puede abrir la cabeza hacia estudios nuevos, nuevas maneras de pensar, un poco peleándose con las formaciones previas, más conductistas o más sociológicas. Ha ido como encontrando, o encontrándose, con el psicoanálisis, no sólo como experiencia personal, sino como posibilidad de desarrollo institucional. Creo que hemos pasado esa época tan restrictiva de que esto no y esto sí. Hoy por hoy la universidad tiene la posibilidad y el derecho de tener en su seno las contradicciones más tajantes"..... "También el desarrollo depende en parte de que la escuela le de a uno los espacios, pero también depende mucho de la fuerza, de la posibilidad que tengamos los psicoanalistas, o los que

tenemos una cierta convergencia teórica de formación, en la búsqueda de esos espacios". En torno a este asunto de los espacios y su apertura alguien argumenta: "permanentemente estuvimos trabajando en la posibilidad de abrir espacios de convergencia entre grupos de gente de la carrera de psicología que les interesaba el psicoanálisis. Entonces hicimos muchos seminarios. Se elaboró un proyecto como de maestría, una cosa que por supuesto no prosperó. Y digo por supuesto porque hubo varios cambios en la carrera, en la estructura digamos de conducción de la carrera. Salió la persona que me había hecho el encargo y entonces así quedó el proyecto. pero no quedó en vano, porque creo que la gente ha estado alrededor del tema. Entonces, ya para entonces, digamos que cada uno de ellos había buscado opciones de formación extra Iztacala y trajeron su experiencia. Así empezó el trabajo, y bueno hasta hace un par de años que se ha dado consolidando un proyecto, con una posibilidad de inserción y de lugar. Como un derecho propio de existir y de tener sus espacios, y de buscar sus líneas y de avanzar en la formación en ese sentido. Dentro de esos logros, otra de las experiencias importantes, fue una experiencia muy rica y que de alguna manera es un antecedente de lo que estoy haciendo ahora en Iztacala. Fue incorporarse a un proyecto de psicoterapia dentro de un proyecto de atención a mujeres en la clínica de Iztacala. Me invitaron a participar, fue muy importante para mí esa experiencia, Además me dieron

espacio muy libre, muy abierto, me posibilitaron hacer clínica desde otra orientación. Desde otra orientación distinta a la modalidad del proyecto original. Ahí cambio mucho la actividad y la concepción que yo tenía de Iztacala en términos de que, bueno, con los conductistas no se puede trabajar y son esto. En realidad mi experiencia fue muy pacificadora, o sea, de tolerancia real por la diferencia de concepción, pero posible de sostener cada una su trabajo. Esto para mí fue inaugural en el servicio de Iztacala.

Otro profesor nos indica: "es difícil decirlo, yo creo que es más que nada un sector de gentes, que en las que me puedo poner yo, que han luchado porque haya una apertura y una pluralidad en la escuela. Ahorita no hay, por parte de las autoridades, ningún problema, ni ningún apoyo en especial tampoco; o sea simplemente hay una cierta libertad de que cada quien pueda ejercer cosas y sobre todo yo creo que también puede autoejercerse la libertad". Un profesor más nos comenta: "no se si se tenga un desarrollo o no tenga desarrollo, pero creo que tiene presencia en este momento y ahí está. No está precisamente organizado y articulado como podría estar con los diferentes maestros e investigadores. Yo lo que creo es que el psicoanálisis está presente, el psicoanálisis ha sido un pensamiento que se ha ido generalizando. Actualmente es interlocutor del discurso científico. El psicoanálisis está en un lugar respetable: tiene trabajo, tiene seriedad, tiene academia. Sí hay algo

que se ha hecho ahí pero mucho que hacer todavía. Yo creo que el psicoanálisis nunca debería estar sólo. como una teoría en Iztacala".

La política y el desarrollo del psicoanálisis guardan cierta relación, según la perspectivas de algunos profesores: "si hay una línea que domine, esta línea es la que impone políticas, programas y no dejan que otros se desarrollen porque eso está fuera de programa de tal manera que ahorita tenemos un curriculum oficial y un curriculum vivido. las modificaciones que ha habido al curriculum oficial han sido mínimas. No hay tolerancia para otras corrientes, para otras visiones, y cuando se han querido dar como que se han querido poner en un montón ahí y decir: bueno que ponemos cognositivismo, psicoanálisis, esoterismo, lo que ustedes quieran, brujería". En esa misma dirección un docente nos dice: "creo que se han hecho muchos intentos, muchos proyectos finalmente en eso se queda. Yo creo que el psicoanálisis como algo formal no ha trascendido, yo creo que hay maestros que enseñan bien porque lo hacen más desde ellos, que desde los programas y te lo planteo no porque lo pueda asegurar". En un cambio de administración es como se gana el espacio de la clínica, esto lo comenta una compañera, agregando lo siguiente: "en el área de servicios está lo que es la apertura de este servicio de psicoterapia psicoanalítica que tiene como dos objetivos. Una es la orientación clínica desde el enfoque psicoanalítico en donde

el primer nivel de apertura es hacia una profundización hacia la investigación. el otro objetivo es de seminarios y del trabajo de la clínica: a partir de esas preguntas que surgen de nuestro quehacer como terapeutas, tratar de abordar con mayor profundidad algunas cuestiones esto sería como investigación y como formación. El servicio en general ha tenido buena aceptación".

Vinculando el currículum formal con lo que pasa cotidianamente, una profesora menciona que no ha habido cambios dentro del currículum, a pesar de que ha habido dos o tres revisiones curriculares. Las discusiones que se han generado ahí, para ella son infructuosas, pues no se logra nada: "reflexionemos no lo que vamos a hacer, sino porqué no lo hemos podido hacer. Porque siempre es lo mismo, se empieza con buenas intenciones y al rato todos son buenos agarrones y nadie cede. Se sienten amenazados de perder horas, de perder su seguridad en un material que ya conocen..... Se ganaron espacios insuficientes si tú comparas el número de horas que se tiene, ya no para ver psicoanálisis. Porque se podría pensar que es por lo que yo doy. Simplemente para ver otras cosas, gente que se interesa porque revisa a Piaget. gente que está interesada en que se revise el humanismo. No se, si compara esa posibilidad de horas que hay que impartir esos contenidos, con el montón de horas que dedican a laboratorio. Yo digo si bien nos va, si

se conservan las cosas tal como están, los espacios que tenemos. La relativa libertad que tenemos. Y que está difícil ¿no?. Porque cada vez se impone una lógica eficientista, una lógica de cuántos artículos escribiste, cuántos te citaron, en qué revistas apareciste. cuántos alumnos titulaste. Bueno evidentemente no es lo mismo. cada uno de los proyectos tiene un sentido diferente, desde donde los abordaste también, yo no creo que alguien pueda sentarse a escribir artículos de psicoanálisis como si fueran enchiladas. Son procesos más largos, al hacer una tesis por ejemplo la teoría conductual implicaría mucho menor tiempo que una de psicoanálisis. Entonces como digo, si bien les va pueden seguir con los espacios que ya se ganaron". También se observan las resistencias: "la dificultad de integrar aspectos de psicoanálisis en un programa de formación o en el proyecto curricular, pues yo diría que todavía hay mucho, mucha resistencia, yo diría que todavía hay mucho rechazo por parte de algunos sectores de la escuela para que se dé psicoanálisis".

Los vínculos entre la corriente conductista y el desarrollo del psicoanálisis parecen ser importantes, otro informante nos habla de eso: "el primer filtro lo siguen teniendo los conductistas y la primera introducción que tiene el estudiante de psicología es el conductismo. Se vivían dos carreras: de primero a cuarto y de quinto a octavo. pero ahora ya sabemos que hasta en experimental, que

hasta en metodología hay gente que está dando psicoanálisis. Yo no se si alguien sepa bien a bien lo que hacemos los docentes. Yo creo que sería muy bueno saber que estamos haciendo. En todas las áreas hubo una subversión al curriculum oficial, en el 85, por ejemplo, un grupo de profesores de Educación Especial arma el primer coloquio de Educación Especial en Iztacala. Yo había escrito de alguna manera criticando a la educación especial. Abro mi primer artículo manifestándome contra el conductismo. De esta idea del sujeto, del control, de organizar medios para dirigir su comportamiento. Para recuperar al sujeto. Esa fue una inauguración desde el 84, 85, partiendo ya desde el psicoanálisis, los pininos en la práctica. Teníamos intentos, fracasos, nuevos intentos, hasta que aparecen líneas de investigación, en esa apuesta a una clínica psicoanalítica". En 87 ya teníamos esa línea de investigación y empezábamos a armar programas. Con los estudiantes nos poníamos de acuerdo para hacer cuatro semestres en continuidad de quinto a octavo, y se fue dando. Así como que quedaban fascinados, queremos más, y bueno continuábamos siempre reflexionando para educación especial.

Los agentes de este desarrollo parecen ser los propios docentes, pero también aparecen entre ellos ciertos obstáculos. Un profesor se refiere a este aspecto: "una dificultad para el desarrollo es que los intereses de los

que trabajamos están muy ubicados en ciertos espacios y que a veces difícilmente nos podemos vincular. ese es un problema. Habrá que llegar un momento en que las mismas circunstancias institucionales nos tengan que obligar a juntarnos para poder plantear una alternativa".

Un profesor que no imparte clases de psicoanálisis comenta: "Yo creo que va a continuar, no creo que se diluya, yo no creo que se supere más allá del lugar en donde se encuentra, porque la gente que empieza a ganar dinero con el psicoanálisis no le va a interesar trabajar en Iztacala. El verdadero desarrollo del psicoanálisis está dentro de las instituciones privadas, el trabajo verdaderamente psicoanalítico. Todos los demás son psicoanalistas menores que se creen psicoanalistas porque ya se leyeron dos o tres libros de Freud y aplican psicoanálisis".

Recuperando nuevamente las palabras de los docentes que manejan temas psicoanalíticos, veamos otro ejemplo: "A lo mejor, siendo optimistas, hemos llegado a un momento en que hay una cierta madurez en la escuela y que se respetan como las diferencias. Hay algunas excepciones de gente que se apega mucho como a una especie de imposibilidad de aceptar otras corrientes psicológicas, pero en general creo que la gente respeta. Ahora los mismos conductistas nos mandan gente a la clínica, los casos que no pueden tratar. Ya tenemos un siglo de psicoanálisis, y desde que nació en la marginalidad, al margen de consensos científicos, y sigue

ahí creo que más fuerte. Yo creo que el conflicto del hombre es cada vez más complejo y entonces aunque el capitalismo no quiere, el hombre grita por saber quién es y busca respuesta. El conductismo no da respuesta, no ha sido la solución del problema".

Significado Personal

En este rubro la mayoría de los profesores entrevistados coincide en que el psicoanálisis les ha permitido repensar, cuestionar, disfrutar, al mismo tiempo que les ha hecho pasar por situaciones difíciles e incluso dolorosas. Veamos lo dicho por los compañeros docentes: "para mí muy bonito, o sea a mí me gusta mucho, así como me ha dejado satisfacciones, me ha dejado cosas en que pensar y me sigo cuestionando en la actualidad de mi propia historia. Y cada vez que me confronto con ella, más creo en el psicoanálisis". En estrecha relación con este argumento, otra informante menciona: "yo estoy mordida por el psicoanálisis, a mí me parece que el psicoanálisis me permite pensar una serie de problemas. Yo estoy en análisis y creo que el psicoanálisis nos permite pensar en el sufrimiento de los demás". Las manifestaciones afectivas no se hicieron esperar cuando se tocó este punto: "el psicoanálisis es mi pasión desde hace muchos años y es una pasión porque puedo trabajar en la investigación, en la clínica, en la docencia. Es una experiencia que es privada,

de cada quien, es una experiencia que ni se puede definir, que ni se puede poner en palabras. sino una vivencia que representa la relación con su propia historia, con las propias emociones y sentimientos, con los propios valores. Yo creo que la he vivido como muchos que se han encontrado con esto. Confrontaciones con uno mismo, con decepciones, con asunciones de cosas que nunca jamás hubiera creído que fuera yo a aceptar, con pérdidas. Y tan contrario a lo que se supone en la terapéutica, generalmente uno espera haber encontrado cosas maravillosas, extraordinarias y gratificantes. Y creo que te he dicho exactamente lo contrario, pues es encontrarse con uno mismo, eso es lo difícil". Otra persona agrega: "el haber incursionado en el psicoanálisis implica incursionar en la revisión de mi propia vida, de mis propias relaciones y del crecimiento personal".

Otro argumento expresa: "a mi me apasiona y también me lleva a reflexionar sobre mí. Hay mucho de eso, toda la pasión de querer conocer un autor, un autor que dé una gran cantidad de líneas de reflexión". Alguien más comenta: "me encanta, es una práctica que me cuestiona permanentemente, no me permite como creer que ya la hice, yo creo que sería así como morirme y me gusta mucho ejercerla. Me gusta por eso porque estas en un cuestionamiento permanente, en una crítica, en una referencia constante hacia ti mismo y porque bueno también tiene el otro efecto de poder posicionarte

ante un sujeto sufriente, doliente, pero no desde el lugar así desde el experto o del yo sé. Te permite lanzarte como a una aventura. en donde no saber qué pasa y donde a veces te sorprendes...es como ver con mayor distancia la problemática, sin dejar de estar dentro. Eso no quiere decir que no la puedas resolver, pero te digo que tienes que hacer el intento de manejar las cosas de otra manera, yo no digo ni mejor ni peor, simplemente diferente, menos neurótico. Me ha beneficiado el psicoanálisis, en él he encontrado lo mío, lo personal, lo mío profesional"

Otros docentes lo ven como una forma de vida, como ejemplos de esta idea tenemos los dos discursos siguientes: "el psicoanálisis para mí me dió como la oportunidad de dar cuenta de mi vida, es decir me cambió aunque siga siendo la misma. Tengo como la posibilidad de reeditar mi historia, de construir mi historia y perfilar mi rumbo...." "...yo pienso que mi vida es el psicoanálisis, pero no como teoría sino como manifiesto de mí. Cada vez estoy más sensible a percibir con sus diversos campos, ya no es el psicoanálisis sino cómo eso entra en contacto con todo, todo lo que es humanidad; esa humanidad, esta que hace resistencia al control, a la dominación, a la modernidad, al hostigamiento, a la normatividad, etc. Hacer contacto con la humanidad y eso es lo importante, se lo digo insistentemente a la gente. Para mí el psicoanálisis es un encuentro conmigo, con mis otros, con mi historia, y que me abre, me abre a decir: oye,

que bien vale la pena vivir. Hay cosas que se disfrutan. él me hace jugar y apostar sin arrepentimientos".

"El psicoanálisis me ha aportado mucho, es lo más maravilloso. El proceso que he vivido vinculado al psicoanálisis ha tenido momentos muy oscuros, con mucho sufrimiento de reconocer muchos problemas no resueltos por uno desde muchos años atrás en la vida. es que el psicoanálisis no es una corriente psicológica, ni es una moda intelectual, para mí digamos, con todos los retos para mí es una forma de vida, o sea en mi vida muchas de las cosas que me suceden en relación conmigo con todas las personas que tengo vínculos afectivos y todo esto es una forma de comunicación, es un compromiso con la verdad antes que otra cosa. Y un compromiso con la verdad, no tanto así como decir: ¡hay! el psicoanálisis tiene la verdad!, más bien en términos de lo que uno supone que es la verdad"

Las bondades del acercamiento al psicoanálisis son constantemente señaladas: "El psicoanálisis me ha permitido acercarme más a la gente, conocerme, saber sobre mí. Me ha permitido trazarme objetivos en la vida e ir tras ellos. es evidente que ha marcado mi vida, ha sido fundamental en todos los aspectos, tanto a nivel profesional como a nivel personal".

"Yo creo que hay un significado muy lúdico, de mucho juego y mucho placer a nivel íntimo, me aclara a mí mismo muchos conceptos, me acompaña en algo que me gusta y en algo

que me permite sentir que me realizo personalmente. Ha sido una experiencia muy rica; dolorosa, porque no puedo negar que fue dolorosa. Crítica, por momentos violenta, y ahora que me doy cuenta me ayudó a entender muchos procesos".

"Lo estoy viviendo con sabores, sin sabores. Con buenas experiencias. con experiencias limitadas, con experiencias difíciles. Este interés personal que ha crecido y que se ha despertado, que se sigue animando y luego se sigue llenando también con muchas frustraciones".

En estos últimos comentarios no deja de llamar la atención este doble papel que ha jugado el psicoanálisis, en la medida en que ha resultado grato acercarse a él, pero al mismo tiempo un tanto doloroso. Sin lugar a dudas, esto da cuenta de la complejidad implicada en la enseñanza del psicoanálisis.

CONCLUSIONES

Ante la serie de elementos que fueron apareciendo a lo largo de la presente investigación, conviene recuperar ahora varios conceptos para tener la posibilidad de organizar nuestras reflexiones. Es en este momento cuando el marco teórico en el que se apoya la investigación es de gran ayuda; como se recordará, los aspectos que configuran el marco teórico son: a) los procesos de implicación; b) la problemática de la enseñanza del psicoanálisis, y; c) la teoría curricular. Ahora se abordan estos elementos con la finalidad de valorar la forma en que ellos permitieron una mejor comprensión de nuestro objeto de estudio.

Respecto a la implicación, se puede decir que formar parte de la planta docente de la ENEP Iztacala desde hace quince años, es un elemento que influyó enormemente en la activación del interés por el saber psicoanalítico y por su desarrollo en la carrera de psicología de esa institución universitaria. Es por eso, que las cargas afectivas y la intención por comprender estuvieron permanentemente articuladas. Esto fue un factor determinante en la elección de las estrategias de investigación, pues al preferir la metodología cualitativa se buscaba establecer vínculos estrechos con esa realidad estudiada, pero el tipo de vínculos que se pretendió establecer llevaba la intención de

rebasar esa cotidianidad en la que, hasta antes de la investigación, se estaba inserto. La observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos, dieron la posibilidad de establecer relaciones distintas con ese espacio social cotidiano en el que hemos laborado por tantos años. En este sentido las enseñanzas de autores como Anderson, Alvarez, Cook y Reichardt, Elliot, Goetz y Lecompte, Montero, Remedi, Taylor y Bogdan, Blouet Chapiro y Ferry, por citar únicamente algunos de los consultados para configurar nuestras operaciones metodológicas, fueron de gran ayuda a lo largo del proceso. De ellos aprendimos que es imprescindible capturar las interpretaciones de los actores sociales involucrados en una dinámica educativa. Marta Montero es, en torno a este asunto, categórica: "a nivel de análisis, el proceso de llevar a cabo una investigación cualitativa es descubrir y describir cómo ciertas nociones/definiciones existen para la gente, cuál es la calidad de las interacciones, cómo un evento singular llega a ser relevante y funcional para las personas y cómo llegan a relacionarse estos eventos en un contexto mayor" ¹.

Un momento difícil en el proceso de implicación, fue al llevar a cabo el tratamiento de los datos, pues una vez que

¹ Montero, Marta. La investigación cualitativa en educación. En: Revista de Desarrollo Educativo. E. U. núm. 16, Año XVIII. 1984. p. 19.

nos encontramos ante ese mar de evidencias aparecieron un sin fin de dificultades. donde la confusión y la desconfianza en el propio proceder fueron elementos sustanciales. De ese estado se derivaron muchas contradicciones interiores que parecían impedir cualquier avance; una salida a estas contradicciones fue el aceptar tal confusión y tratar de materializarla en interrogantes. En esta movilización fue decisiva la reflexión de Gastón Bachelard cuando opone los "instintos formativo y conservativo", y en particular su perspicaz observación en el sentido de que en los científicos hay una inclinación(instinto), a la inquietud intelectual que se vincula con las preguntas más que con las respuestas ²

A esta actitud también contribuyeron las reflexiones hechas por Filloux, en torno al rigor y a la ética en el quehacer científico, sus ideas obligaron a reconocer las condiciones objetivas y subjetivas en las que se realizó la presente indagación: "A propósito de los vínculos entre objetividad y subjetividad, se encuentran problemas propiamente éticos. Por ético no hay que entender aquí lo

² Sobre esta cuestión se puede consultar a Bachelard, G. La Formación del Espíritu Científico. Contribuciones a un Psicoanálisis de un Conocimiento Objetivo. México, Ed. Siglo XXI. 1982.

que es del orden de una moral o de una deontología. sino más bien lo que deriva de una afirmación de valores" ³.

En íntima relación con esto. los señalamientos de Stubbs obligaron a ser honestos y a aceptar nuestros problemas: "Los artículos de sociolingüística, y de las ciencias sociales, en general, raramente dejan entrever problemas metodológicos de sus autores...Tras esos libros se esconden los aspectos "desordenados" de la investigación: informadores que nunca se presentan, cajones llenos de datos recogidos, pero no utilizados (¿imposibles de utilizar?) y días pasados escribiendo sobre metodología para aplazar la recogida y análisis de los datos"⁴.

Así pues, reconocer el caos dio la posibilidad de remitirse a los instrumentos de trabajo(diario de campo, audiocassettes, audiogramas) para plantearse el rumbo del tratamiento de los datos. Sin embargo las dudas no desaparecieron totalmente, es por eso que en muchas partes del texto se observan permanentemente una gran cantidad de incógnitas planteadas, que tuvieron varias funciones.

³ . Filloux, J. C. "Algunas Consideraciones Sobre la Investigación en Educación" (traducción de Ricardo Sánchez Puente). En: Ducoing, P. y Landesman, M. (compiladoras). Las Nuevas Formas de Investigación en Educación. México, Ed. Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993, p. 42.

⁴ Stubbs, M. Análisis del Discurso. Análisis Sociolingüístico del Lenguaje Natural. Madrid, Ed. Alianza. 1987, p. 235.

Por otro lado, es conveniente recordar que en la parte del marco teórico ya se ha hecho referencia a los argumentos de José Ferrés en torno a esa dimensión transmisible del psicoanálisis, la cual tiene que ver con la teoría freudiana y postfreudiana. Ahora es indispensable reflexionar en torno a ese tránsito que va de la teoría psicoanalítica a la práctica educativa. A pesar de que en las entrevistas muchos profesores hacen referencia a que el psicoanálisis no se enseña en la universidad, de hecho ese conocimiento genera dispositivos académico-institucionales para su aprehensión. La inclusión en los programas de estudio es ya una demostración de ese esfuerzo por que los alumnos se acerquen al conocimiento psicoanalítico. Pero las mismas características de los programas y de las formas de comunicación al interior del salón de clases muestran una falta de preocupación por los aspectos pedagógicos y su relación con el saber analítico. Parece ser que existen ciertas condiciones que hacen difícil tener claridad respecto a la diferencia planteada por Ferrés, o para tenerla presente a la hora de elaborar un programa. Es decir, parece ser que, por diferentes razones, no se analiza el Qué enseñar y el Cómo enseñar. Tampoco se discuten abiertamente los procesos institucionales, grupales y psíquicos implicados en toda enseñanza y en especial los que corresponden a la transmisión del psicoanálisis. Esto lo afirmamos porque, tanto en los programas, como en los

trabajos de titulación, y en las interacciones dentro del salón de clases. no aparece explicitado el tema de la enseñanza de este saber. Solamente se hace presente en el discurso docente en el proceso de entrevista promovido por esta investigación. Ahí se evidenció la preocupación de los docentes por esta problemática, pero también se mostró que los conceptos derivados de la cultura psicoanalítica están ausentes en su caracterización de lo que es la enseñanza del psicoanálisis, pues la referencia a procesos de Identificación, de Resistencia o Transferenciales. es muy escasa. Los profesores entrevistados aceptan, implícita o abiertamente, que la teoría psicoanalítica es la única dimensión que puede ubicarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje, descartando que en la universidad se formen psicoanalistas. Sin embargo, les preocupa más el hecho de que el psicoanálisis sea actualmente un conocimiento importante en la escuela de psicología. que las formas específicas de apropiación de ese saber. Tal vez esto se deba a ese "desgaste" vivido por muchos de ellos para lograr que el saber psicoanalítico tuviera el espacio que actualmente ocupa; probablemente también entren en juego aquí las actuales condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica académica, pues la atención se centra en incorporarse a un proceso de obtención de estímulos económicos. Dejando un poco de lado las problemáticas de orden pedagógico. las características y procesos de la

relación alumno-profesor, profesor-texto, texto-alumno. texto-contexto. Después de observar las relaciones al interior de los salones de clase, de entrevistar a los profesores que imparten psicoanálisis, de revisar los trabajos de titulación y los programas de estudio, se puede apreciar que es necesario repensar los procesos de comunicación que se generan en la enseñanza de la teoría psicoanalítica. Rodríguez Diéguez dice respecto a los programas lo siguiente: "si la programación es un instrumento de comunicación, y además pretende un efecto técnico, una actuación sobre la realidad en un sentido determinado, es necesario que se consiga cierto nivel de univocidad en este proceso comunicativo" 5.

Este mismo autor se refiere a que quien quiere comunicar una idea, ha de saber cómo transmitir su intención: "ha de estar en posesión de los sobreentendidos, costumbres, usos que le indiquen la mejor manera de hacerse comprender. El oyente, por su parte, ha de ser capaz de aprehender la intención de quien habla, de captar aquello que el hablante, sometiéndose a las convenciones pertinentes, "quiere decirle" realmente. La intención y la convención son, así,

⁵ Rodríguez Diéguez, J. L. "Comunicación y Enseñanza". En: Rodríguez Illera (compilador). Educación y Comunicación. México, Ed. Paidós, 1988, p. 147.

dos factores básicos a tener en cuenta en estudio del proceso de producción y comprensión del habla" ⁶.

Muchos de los profesores entrevistados hacen referencia a que su interés es que los alumnos se vinculen a un discurso distinto al "positivista", que perciban la existencia de discursos alternativos para pensar la dimensión inconsciente del ser humano. Eso es sumamente valioso, pero parece que se deja de lado si el alumno es un receptor competente en relación a los objetos que le son transmitidos. Fabri habla de que el "discurso didáctico es un campo de maniobras discursivas entre dos actantes. Un enunciador articula programas manipulando objetos cognitivos (seleccionados y organizados, después modalizados y axiologizados) con el fin de constituir la competencia semántica de un enunciatario". Traer en este momento las palabras de este autor permite reflexionar en relación a las formas en que opera el hacer docente de quienes pretenden enseñar psicoanálisis. Fabri afirma que: "impartir un saber es también repartir la enunciación". Pero es necesario preguntarse: ¿a quiénes se reparte la enunciación?: ¿cuáles son los mecanismos implicados en la repartición de los enunciados?. La teoría freudiana tiene, como toda teoría seria, un grado de dificultad que impacta tanto el plano consciente como el

⁶ Idem. p. 143.

⁷ Fabri, P. "Maniobras Didácticas". En: Rodríguez Illera. Op. Cit. p. 131.

inconsciente. Los alumnos, al llegar a las clases de psicoanálisis traen un bagaje conceptual que los hace poco competentes (semánticamente hablando) ante ese novedoso discurso. La teoría psicoanalítica es para ellos un nuevo lenguaje, y esa realidad no puede ser olvidada por los profesores. Ricardo Sánchez Puentes, habla de que el dominio de una lengua requiere cuatro competencias distintas estrechamente vinculadas: "escuchar (entender), hablar, leer y escribir. Desde esta perspectiva conviene destacar, entre otros aspectos, que las dos primeras competencias se relacionan con el sonido, mientras que las dos últimas con el signo gráfico; y que escuchar y leer son habilidades receptoras mientras que hablar y escribir se relacionan con la ejecución activa de la lengua" *. La teoría psicoanalítica está integrada al lenguaje, es un discurso sobre el sujeto, tiene su lógica interna y es toda una estructura que puede volverse cerrada sobre sí misma en las manos del profesor. Como parte del lenguaje requiere en ciertos momentos de desciframiento, genera interpretaciones y malos entendidos; es ahí donde la actitud pedagógica del docente se requiere, para reconocer los movimientos intelectuales generados en los estudiantes. Escuchar las interpretaciones del texto freudiano o postfreudiano. permite revitalizar el propio texto y el proceso educativo.

* Sánchez Puentes, R. "Enseñar a Escuchar". En Revista: Rompan Filas. México, Año 5, Núm. 25. 1996. p. 5.

Convocar. a través de experiencias didácticas, a explorar esas interpretaciones o cuestionamientos sobre los textos: "se trata. pues de enseñar a encontrar el significado de los conceptos. de las proposiciones y del texto que se lee. así como del texto en su contexto discursivo...Este trabajo de recomposición de lo que expresa un texto escrito. es fundamental sobre todo en las etapas iniciales de la didáctica de la lectura científica" ?

La idea es hacer de la enseñanza del psicoanálisis un acto comunicativo. establecer un diálogo, tratar de hacer del acto educativo una relación humana, no cosificada. Tal vez, desempolvar ese humanismo que dio origen a la pedagogía, en estos tiempos postmodernos (o pos ni modo) donde la macroeconomía y la competencia son al mismo tiempo la esperanza y la amenaza. Recuperar la comunicación en el acto de la enseñanza del psicoanálisis esa puede ser nuestra "recomendación".

Se quiera o no, dentro de la universidad se está jugando el papel de educador, aún cuando el saber difundido sea la teoría psicoanalítica. En ese sentido no pueden quedar olvidadas las palabras de Paulo Freire: "La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente. frente a un objeto cognoscible para. después

* Sánchez Puente, R. "Aprender a Leer". En: Revista Rompan Filas. México, Año 5, Núm. 23. 1996. p. 17.

de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" ¹⁰.

Tal vez sea necesario que los docentes que impulsan el conocimiento psicoanalítico, hagan un esfuerzo por reconocer, o recordar, la relación estrecha entre los procesos grupales y la teoría psicoanalítica, con la finalidad de apreciar con más claridad las dificultades específicas de enseñanza. Esto a pesar de las limitaciones propias de la actividad docente, como bien lo menciona Díaz Barriga: "Quizá el docente tenga más dificultades que condiciones favorables para realizar una coordinación operativa de grupo, pero no puede dejar de hacer una lectura desde diversas concepciones grupales sobre el conjunto de sucesos que tiene frente a sí. Es probable que el docente tenga necesidad de construir una forma heterodoxa de aplicar el pensamiento grupal que respete ciertos elementos centrales de la concepción operativa: contenidos latentes, resistencia, etcétera, pero que a la vez le permita atender

¹⁰ Freire, Paulo. Extensión o Comunicación. Ed. Siglo XXI, México, 1985, p. 77.

problemas específicos de su profesión como son aquellos vinculados a la información y a la formación" ¹¹.

Un último aspecto que es imprescindible señalar es la falta de relación y organización entre quienes enseñan psicoanálisis en la ENEP Iztacala, es decir: únicamente existen proyectos académicos aislados. con poca fuerza institucional. Aún no se puede hablar de un proyecto académico articulado y consolidado, afortunadamente este estado de cosas se está transformando, una demostración es el coloquio realizado en el mes de mayo del presente año denominado "Cien Años de Psicoanálisis. Historia y Actualidad". En él se dieron cita profesores de nuestra escuela para mostrar sus inquietudes respecto a la teoría y la práctica psicoanalítica. Ese encuentro se vio enriquecido por la presencia de personalidades reconocidas con una amplia trayectoria en este campo.

Un aspecto que ha llamado poderosamente la atención en esta investigación es la libertad que tienen los profesores para impulsar contenidos de tipo psicoanalítico. Gimeno Sacristán habla de que el curriculum implica una selección particular de contenidos intelectuales, que es necesario aprender. De hecho parecería ser que la escuela es el espacio que hace posible la apropiación de esos contenidos

¹¹ Díaz Barriga, A. La Tarea Docente. Una Perspectiva Didáctica, Grupal y Psicosocial. México, Ed. Nueva Imagen-UNAM. 1995. p. 53.

culturales. En la presente investigación se aprecia que los profesores son quienes han realizado esa selección de lo que se puede llamar la producción cultural psicoanalítica. Esa amplia cultura es interpretada, recortada y seleccionada para ser plasmada en un programa de estudio. Se hacen selecciones conscientes (e inconscientes) en función de ciertos valores e inquietudes intelectuales, en ocasiones muy particulares (individuales). Este hecho viene a contrastar mucho con esas reflexiones sociológicas del currículum, donde se habla de que son los grupos hegemónicos los que prescriben qué se debe enseñar y cómo enseñarlo². Por el contrario, en la institución investigada existe un amplio margen para la toma de decisiones por parte de los profesores. Es el profesor quien funciona como mediador entre el alumno y la cultura psicoanalítica. El decide qué y cómo se enseña. En el microcosmos de Psicología Iztacala, el saber psicoanalítico no es impulsado por algo que pudiéramos llamar "grupo"; pues la variedad de programas, da la impresión de que son muy pocos los grupos que se organizan para diseñar un programa de trabajo que puede ser impulsado en un área o asignatura. La valoración de los programas da más bien la impresión de un individualismo académico, sobre

² En esa dirección se encuentra Torres Santomé Jurjo, con su texto Curriculum Oculto. Madrid Ed. Morata. 1991; Kemis Stephen es otro de ellos, como se puede apreciar en su texto El Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid, Ed Morata, 1986.

el cual evidentemente es necesario reflexionar. Se observa pues, que en la ENEP Iztacala existe una dinámica institucional que permite la toma de decisiones académicas, que no requiere de los altos niveles de la administración para concretarse. Afectando la circulación de saberes sobre lo psicológico y la formación docente y estudiantil. Explicar porqué sucede esto es una tarea compleja, e igualmente difícil es ponderar las ventajas y desventajas que puede tener para la práctica docente, para el desarrollo del conocimiento psicológico y para la práctica de los futuros psicólogos.

El qué enseñar del psicoanálisis y el cómo enseñarlo deben ser dos problemáticas que es indispensable revitalizar, no con la finalidad de generar esquemas y modelos rígidos de enseñanza, sino precisamente para que el tipo de enseñanza que actualmente se impulsa pierda un poco de esa rigidez que parece invadir la cotidianidad. Tratar de generar o recuperar espacios académicos donde se intercambien argumentos y experiencias en torno a los procesos generados cuando los alumnos entran en contacto con el psicoanálisis. Aquí la relación docencia-investigación es de particular importancia, pues en la medida en que se vinculen las tareas de investigación, realizadas por los docentes que enseñan psicoanálisis, al salón de clases, los estudiantes tendrán más elementos para apreciar las posibilidades de aplicación del saber psicoanalítico. Por cierto que no es posible

terminar este trabajo, sin señalar la necesidad de investigar las características que tiene la investigación de corte psicoanalítico en la ENEP Iztacala. Esta tarea se hace imprescindible para quienes trabajan en ese ámbito, pues esa es una manera de valorar los aportes que el psicoanálisis va teniendo en la producción de conocimientos en torno a problemas teóricos y a las problemáticas sociales concretas de salud, educación o trabajo.

Después de hacer este recorrido final vale la pena expresar de manera concreta las conclusiones de esta investigación respecto a los procesos vividos por el saber psicoanalítico al interior de la escuela de psicología en la ENEP Iztacala.

--La metodología cualitativa posibilitó una aproximación a esta realidad educativa, permitiendo incursionar en el discurso docente, las interacciones profesor-alumno y la producción documental de los agentes involucrados en el proceso.

--Al recuperar este tipo de metodología fue necesario mantenerse en permanente alerta para valorar y reconocer los procesos de implicación en la relación epistemológica sujeto-objeto.

--El formar parte del escenario educativo estudiado coloca el plano de la implicación en algo muy importante, y para tomar una "distancia adecuada" fue necesario recurrir a un

marco teórico y a la estrategia de triangulación en la recolección de los datos.

--Autores como José Perrés, Maud Mannoni y Nestor Braunstein, hicieron factible comprender que únicamente la teoría psicoanalítica es transmisible, y por lo tanto en torno a ella puede configurarse un proceso de enseñanza-aprendizaje.

--Tomando en consideración lo anterior, se puede afirmar que la universidad es un lugar propicio para promover la enseñanza de la teoría psicoanalítica, pero de ninguna manera se garantiza ahí la formación de psicoanalistas pues este último proceso implica el análisis personal, la supervisión de casos clínicos y el estudio permanente de la teoría psicoanalítica.

--Varios profesores en Iztacala realizan esfuerzos por transmitir y enseñar la teoría psicoanalítica. En un principio esa enseñanza apareció como reacción al conductismo, que representaba la postura hegemónica desde la cual se debían conocer y transformar los fenómenos psicológicos.

--Actualmente el clima de pluralidad en psicología Iztacala, permite que quienes están interesados por el psicoanálisis encaminen sus esfuerzos a generar programas y proyectos que impulsen una sólida formación de los futuros psicólogos.

--Dentro de esos esfuerzos es pertinente que los profesores repiensen y discutan los procesos institucionales, grupales

y psíquicos involucrados en la enseñanza del psicoanálisis. En este sentido, conceptos derivados del propio psicoanálisis, de la pedagogía y de la teoría curricular, pueden auxiliar en esa tarea.

--Quien difunde entre los universitarios el psicoanálisis está asumiendo el papel de educador, por lo que no puede dejar de preocuparse por los procesos de comunicación implicados en la enseñanza. Sin embargo, esa preocupación puede estar influenciada por condiciones objetivas en las que se realiza la práctica docente.

--La articulación de esfuerzos y experiencias puede ser una posibilidad de impulsar aún más el saber psicoanalítico en la ENEP Iztacala, por lo que conformar grupos permanentes de trabajo es una tarea indispensable.

Reconocer las actuales circunstancias que vive psicología Iztacala es también indispensable para el futuro de la enseñanza del psicoanálisis en este espacio universitario. No se debe olvidar que en la escuela han existido varios esfuerzos por modificar el actual plan de estudios. En los momentos actuales existe una comisión de profesores con apoyo institucional, que está convocando a la configuración de una propuesta definitiva. ¿Qué papel va a tener en este nuevo proceso de transformación curricular el psicoanálisis y los grupos de profesores que lo han impulsado durante más de diez años?. A esa pregunta únicamente pueden responder

los propios profesores; sin embargo la respuesta, o respuestas, son requeridas de inmediato. Los tiempos institucionales no son los tiempos del diván del analista, existe una necesidad imperiosa de articularse y proponer formas de trabajo teórico, técnico y pedagógico. Ojalá que este modesto trabajo que ahora se concluye pueda ayudar en algo a esa importante tarea que es mantener e impulsar la presencia del psicoanálisis en la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, M.J. "Investigación Cuantitativa-Investigación Cualitativa: ¿Una Falsa Disyuntiva?. En Cook, T. D., y Reichardt, C. Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Madrid. Ed. Morata, 1986.
- Ander, Egg. E. Técnicas de Investigación Social. México, Ed. El Ateneo, México. 1987.
- Anderson, G. L. "La Validez de los Estudios Etnográficos: Implicaciones Metodológicas"(mimeo). E.U. Universidad de Nuevo Méjico, Albulquerque. 1990.
- Aristi, P. y Col. "La Identidad de una Actividad: Ser Maestro". México. Documentos DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. No. 7. 1987.
- Bachelard, G. La Formación del Espíritu Científico. México. Ed. Siglo XXI, 1982.
- Bernal, T., Brea, L. y Correa, E. "La Desprofesionalización Como Objetivo de la Psicología Social Comunitaria" (mimeo). México. UNAM-ENEP Iztacala, 1979.
- Bicecci, M. "Deseo de Freud y Transmisión del Psicoanálisis". En: Braunstein, N. El Discurso del Psicoanálisis. México. Ed. Siglo XXI, 1986.
- Blaluck, H. Introducción a la Investigación Social. Buenos Aires. Ed. Amorrourtu, 1978.
- Bleger, J. Temas de Psicología. Entrevista y Grupo. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1981.
- Blouet, Chapiro, C. y Ferry, G. El Psicopsicólogo en la Clase. Buenos Aires. Ed. Paidós Educador, 1991.
- Braunstein, N. "El Psicoanálisis en la Universidad". En: Bicecci, M. y Col. Psicoanálisis y Educación. México. Ed. UNAM-Filosofía 1990.
- Buenfil Burgos, R. "Análisis del Discurso y Educación". México. Documentos DIE. Centro de Estudios Avanzados del IPN. No. 26, 1993.
- Castoriadis, C. La Institución Imaginaria de la Sociedad. Madrid. Ed. Tusquets 1976.

- Capetillo, J. La Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad. En Bicecci, M. y Col. Op. Cit.
- Carr, E. ¿Qué es la Historia?. México. Ed. Origen Planeta 1985.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. "Hacia una Superación del Enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y Cuantitativos". En: Cook, T. D. y Reichardt, C. S. Op. Cit.
- De Alba Alicia. "Del Discurso Crítico al Mito del Curriculum". En Furlán, A. y Pasillas, M. A. Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum. México. Ed. U.N.A.M. Iztacala 1989.
- De Alba A. Curriculum: Crisis. Mito y Perspectivas. México. Ed. CESU-UNAM, 1991.
- Devereux, G. De la Ansiedad al Método en las Ciencias del Comportamiento. México. Ed. Siglo XXI. 1983.
- Díaz Barriga, A. "Debate en Relación a la Investigación "Curricular en México". En Furlán, A. y Pasillas, M. A. (Compiladores). Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum. México. Ed. UNAM-ENEP Iztacala, 1989.
- Díaz Barriga, A. "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares". En: Perfiles educativos. México CISE-UNAM. No.15 1980.
- Díaz Barriga, A. Ensayos Sobre la Problemática Curricular. México, Ed. Trillas 1990.
- Díaz Barriga, A. Tarea Docente. Una Perspectiva Didáctica Grupal y Psicosocial. México, Ed. UNAM-Nueva Imagen 1995.
- Dorna, A. y Mendez, H. Ideología y Conductismo. Barcelona. Ed. Fontanella, 1979.
- Eggleston, J. Sociología del Curriculum Escolar. Buenos Aires. Ed. Troquel, 1980
- Elliot, J. La Investigación-Acción en Educación. Madrid, 1990.

- Eusse Buluaga, O. "Proceso de Conocimiento y su Vinculación con la Formación Docente". En: Perfiles Educativos. México. CISE-UNAM Num. 63, 1994.
- Fabri, P. "Maniobras Didácticas". En: Rodríguez Illera (compilador) Educación y Comunicación. México. Ed. Paidós, 1988.
- Filstead, W. J. "Métodos Cualitativos. Una Experiencia Necesaria en la Investigación Evaluativa". En: Cook, T. D. y Reichard. C. S. Op. Cit.
- Filloux, J. C. "Algunas Consideraciones Sobre la Investigación en Educación" (Traducción Ricardo Sánchez Puente). En: Ducoing, P. y Landesman, M. (compiladoras). Las Nuevas Formas de Investigación en Educación. México. Ed. Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993.
- Fischman, M. "El Psicoanalista en su Gestión". En: Alicia Azubel (comp). La Práctica Analítica. Vacilaciones de la Neutralidad. Argentina Ed. Folios Ediciones. 1984.
- Freud, S. "Iniciación al Tratamiento". En: Obras Completas Tomo II. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva 1981.
- Freud, S. "La Enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad". En: Obras Completas. Tomo III. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva. 1981.
- Freud, S. "El Psicoanálisis Profano". En: Obras Completas. Tomo III. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva. 1981.
- Foucault, M. Las Palabras y las Cosas. México. Ed. Siglo XXI, 1989.
- Fuentes Molinar, O. Educación Pública y Sociedad. En: González Casanova, P. y Florescano, E. México Hoy. México. Ed. Siglo XXI, 1979.
- Furlán, A. "Curriculum e Investigación". En Furlán, A. y Pasillas. M. A. Op. Cit.
- Furlán, A. "Metodología de la Enseñanza". En: Furlán, A. y Col. Aportaciones a la Didáctica de Educación Superior. México. Ed. UNAM-ENEP Iztacala, 1979.

- Glazman, R. La Universidad Pública. La Ideología del Vínculo Investigación Docencia. México. Ed. El Caballito, 1990.
- Glazman, R. e Ibarrola, M. "Diseño de Planes de Estudio. Modelo y Realidad Curricular"(mimeo). México. Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. 1983.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid, España Ed. Paidós 1988.
- González, F. "Notas para una Historia del Psicoanálisis en México en los Años Setentas. En: Memorias del Simposium Psicoanálisis y Realidad. México. Ed. Círculo Psicoanalítico Mexicano. 1986
- González, L. El Oficio de Historiador. México. Ed. Colegio de Michoacán. 1988.
- Guatari, F. Psicoanálisis y Transversalidad. México. Ed. Siglo XXI. 1976.
- Hirsh Adler, A. Educación y Burocracia. Organización Universitaria en México. México. Ed. Gernika, 1996.
- Hornstein, L. "La Práctica Psicoanalítica Hoy". En la Revista: Trabajos de Psicoanálisis. México. Vol. 3. Num. 9. 1988.
- Jackson, Ph. La Vida en las Aulas. Madrid. Ed. Morata 1991.
- Jones, E. Freud. Tomo II. Barcelona. Ed. Salvat, 1986.
- Kaës, R. y Col. La Institución y las Instituciones. Estudios Psicoanalíticos. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1993.
- Kemmis, S. El Curriculum. Más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid. Ed. Morata 1988.
- Kosik, K. Dialéctica de lo Concreto. México. Ed. Grijalbo. 1979.
- Lacan, J. "El Psicoanálisis y su Enseñanza". En: Escritos. Tomo II. México, Ed. Siglo XXI, 1984.
- Latapi, P. Política Educativa y Valores Nacionales. México. Ed. Nueva Imagen, 1979.

- Mannoni, M. El Psiquiatra, su Loco y el psicoanálisis. México. Ed. Siglo XXI. 1987.
- Mannoni, O. "Psicoanálisis y Enseñanza(Siempre la Transferencia)". En: Mannoni, O. Un Comienzo que no Termina. Transferencia, Interpretación y Teoría. México. Ed. Paidós, 1992.
- Mannoni, O. Análisis Original. En: Mannoni, O. La Otra Escena. Claves de lo Imaginario. Buenos Aires. Ed. Amorrourtu, 1979.
- Marín, O. y Galán. M. "Evaluación Curricular": Una Propuesta de Trabajo". En: Rev. Perfiles Educativos. México. CISE-UNAM. No. 32. 1986.
- Montero, M. "La Investigación Cualitativa en el Campo Educativo" En: Boletín Proyecto Multinacional de Investigación Educativa. San José Costa Rica No. 20, 1983.
- Orti, Alfonso. "La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: La Entrevista Abierta-Semidirecta y la Discusión de Grupo". En García, F. M. y Col. El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación. Madrid. Ed. Alianza, 1989.
- Padua, J. Técnicas de Investigación Aplicada a las Ciencias Sociales. México. Ed. Fondo de Cultura Económica y Colegio de México, 1987.
- Pansza, M: "Enseñanza Modular". En: Rev. Perfiles Educativos. México. CISE-UNAM. No. 11, 1981.
- Pansza, M. "Elaboración de Programas". En: Pansza, M. y Col. Operatividad de la Didáctica Tomo II. México. Ed. Gernika, 1993.
- Pereyra, C. Historia ¿Para Qué?. México. Ed. Siglo XXI. 1983
- Perrés, J. Formar, Deformar y Conformar. Acerca de las Categorías de lo Transmisible y lo Intransmisible en el Advenir Institucional del Psicoanalista. México. Ed. Universidad Autónomas de Nuevo León. Colección Contextos 1993.
- Remedi, E. "Planeación de un Curso". En: Furlán y Col. Aportaciones a la Didáctica de Educación Superior. México. Ed. UNAM-ENEP Iztacala, 1979

- Remedi, E. y col. "El Lugar del Psicoanálisis en la Investigación Educativa". En: Cuadernos de Formación Docente. Num.29-30. México UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.No. 29-30. 1989.
- Ribes, E. y Col. Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral. México. Ed. Trillas 1980.
- Ribes, E. "UNAM Iztacala Innovación educativa en Enseñanza Superior. Reflexiones Sobre una Experiencia Trunca". En: Rev. Vereda. México. No. 1, 1985.
- Ricoeur, P. Freud: Una Interpretación de la Cultura. México. Ed. Siglo XXI. 1983.
- Rockwell, Elsie. "Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa". En: Marino, G. La Investigación Etnográfica Aplicada a la Educación (Antología) Ed. Dimensión Educativa, Colombia 1991.
- Rodríguez Diéguez, J. L. "Comunicación y Enseñanza". En: Rodríguez Illera (compilador). Educación y Comunicación. México. Ed. Paidós 1988.
- Sacristán, G. El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica. Madrid, Ed. Morata, 1989.
- Sánchez Puente, R. "Aprender a Leer". En: Rev. Rompan Filas. México. Año 5, No. 23, 1996.
- Sánchez Puente, R. "Enseñar a Escuchar". En: Rev. Rompan Filas. México. Año 5, No. 25. 1996.
- Stubbs, M. Análisis del Discurso. Análisis Sociolingüístico del Lenguaje Natural. Madrid. Ed. Alianza, 1987.
- Stenhouse, L. Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid. Ed. Morata. 1984.
- Taracena Ruiz, E. "Currículum pensado- Currículum Vivido. En: Rev. Vereda. México. No. 3, 1987.
- Taylor, S. y Bogdan, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1990.

Torres Santomé, J. El Curriculum Oculto. Madrid. Ed. Morata.
1991.

Tyler, R. W. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires.
Ed. Troquel.

Woods, Peter. La Escuela por Dentro. La Etnografía en la
Investigación Educativa. Ed. Paidós, España, 1986.