



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS IZTACALA

LA TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO.

SUS APORTES A LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:
HERNÁNDEZ SOLIS | ROLANDO ERNESTO
PILIADO GARCÍA ROBERTO

PRESIDENTE:
LIC. RAÚL HERNÁNDEZ MACÍAS

VOCAL:
LIC. ESTELA FLORES ORTIZ

SECRETARIO:
LIC. ABRAHAM PLIEGO ACEVES



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MEX.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

267517



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.

Pagmación

Discontinua.

DEDICATORIA:

A MI PAREJA, SILVIA:

Sin tu amor, comprensión, apoyo y cariño difícilmente hubiera tomado las decisiones que he tomado. A ti, sobre todo, que me has enseñado -entre miles de cosas- la virtud de la confianza, la decisión, la lucha y la creatividad. Con tu ejemplo, me has hecho valorar más a las mujeres.

Te dedico esta tesis.

A MIS HIJOS IVÁN Y PABLO:

Los que me han inspirado a mejorar como persona, a investigar lo que es ser padre, actuar como tal y contagiarme de su frescura, imaginación y juego.

A MAMÁ Y PAPA:

Gracias por cuidar de mi toda la vida, estar siempre al pendiente y procurarme contención. Gracias por respetar mis decisiones y mis pensamientos. Valoro mucho sus enseñanzas acerca del cariño y la honestidad. En fin, gracias por darme la vida.

A MIS HERMANOS:

Quiénes siempre me han apoyado en todas mis decisiones.

A FELIX:

Con su bondad, comprensión, alegría y experiencia de vida, me ha enseñado el camino hacia ese gran sentimiento que es la amistad. Camino difícil pero no imposible de encontrar.
Gracias amigo.

A MIS AMIGAS Y AMIGOS:

Gil Radillo, Rubén Medina, Armando Almanza, Lillian Alemany y a todas aquellas y aquellos quienes siempre han sabido escucharme.

ERNESTO.

DEDICATORIA:

A ITZEL Y CESAR:

Por que con ellos he vuelto a ver
lo lúdico del mundo y a comprender el
sentido de la risa.

A ISABELA:

Por su amor incondicional, su comprensión y
porque su constancia y empeño en todo lo que
hace en la vida no deja de sorprenderme.

A KATHY Y "MI JEFE":

Su amor, su escucha y su capacidad
de estímulo son una herencia invaluable.

A LETY, ROSA, GERARDO, CANCHO Y ENRIQUE:

Con ustedes comprendí la solidaridad,
la pertinencia y el afecto desinteresado.

A Victor, Neto s/n, Gil, Paco,
Humberto, "Pareda", Lillian, Silvia V
Noemi, Andres, Rafa, Villareal, Tony
Lupita, Oralia, Cesar, Amalia, "Toñito"
Jorge, Ma, Elena, Silvia Z., Claudia,
Carlos y a todas mis heterodoxas
amistades (la banda) por su infatigable
e infatigable presencia.

ROBERTO.

RECONOCIMIENTO:

*A la Lic. Estela Flores Ortiz,
al Lic. Raúl Hernández Macías y
al Lic. Abraham Pliego Aceves.*

*Por su confianza, disponibilidad y sensatez mostrada
en la revisión de este trabajo de tesis.*

R E S U M E N.

En éste trabajo se analizan los imaginarios sociales con los que llegan los futuros profesores(as) a la Escuela Normal para Maestros, imaginarios acerca de lo que debe ser un docente.

Las representaciones sociales, familiares, culturales y psicológicas con las que llega investido el(la) estudiante a la institución en la cual se preparará para desempeñar el rol elegido, serán en su mayor parte reforzadas en la escuela, pero además formará y fomentará aquellas referentes al apostalado del magisterio, a la omnipotencia, a la omnisciencia etc., que en nada ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se sostiene y se fundamenta en ésta tesis que parte de esos imaginarios, mitos y leyendas son transmitidos por medio del currículum manifiesto, el cual se precia de tener todos los avances recientes en didáctica, metodología, pedagogía y psicología entre otras, -apuntalado en la "racionalidad científica"- y olvidando la subjetividad de los actores en situación, no por ello menos científica.

Esta "racionalidad científica" enarbola actitudes de omnisciencia y omnipresencia. Futuros maestros(as) que responderán a todo con "verdades científicas", comportamiento caracterizado por la completud de no faltarles nada.

También se analiza los imaginarios que se forman a partir del currículum oculto, aquellos de las relaciones profesor-alumno, del sistema de premios y castigos, del clima de evaluación etc., en fin de las relaciones de poder, que tienden a consolidarse y legitimarse a partir de su solo ejercicio y le brindan un ropaje al docente de control y vigía *sobre* sus alumnos.

Se propone para elevar la calidad de la educación contar con currículos abiertos y flexibles, con continuidad inter e intraciclos que privilegian lo grupal y den lugar -a quien así lo desee, como materia optativa- a reflexionar su *subjetividad como alumno(a)*.

Se fundamenta que con un currículum de ésta naturaleza, la teoría de grupo operativo, con un dispositivo centrado en lo **prospectivo** -es decir, en un proyecto por la falta de algo aún no adquirido- y no en lo **regresivo** -lo cual lo convertiría en un encuadre netamente y explícitamente terapéutico-, permite el análisis de los imaginarios sociales, culturales e institucionales con los que se forma al futuro profesor(a).

Un encuadre así, permite una formación, donde se privilegia la **simbolización**, **el insight** y la **consecuente aplicación** del rol social del profesor(a), ubicándolo como una fuente de conocimiento ante sus alumnos y no como una máquina de proyecciones que termina caricaturizándose y "justificando" todo su accionar.

Asimismo se propone la importancia de grupo operativo en el ensayo del mañana, donde se favorece la mayor diseminación del poder, compatible con la eficacia, ya que sabemos que si no se ventila y se hace circular, el poder -"aunque no se quiera"- crece y malea a quien lo detenta y a quien lo sufre.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN.	1
1. CURRÍCULUM Y DOCENCIA.	26
1.1 ¿Que es lo curricular?	26
1.2 Currículum y formación docente.	32
1.3 El currículum oculto.	37
II. LA FORMACIÓN DOCENTE (EL SER MAESTRO).	47
2.1 Algunos antecedentes.	47
2.2 El quehacer docente. Entre el deber y el ser.	58
2.3 El elemento imaginario (la identificación).	67
III. LO GRUPAL Y LA TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO.	79
3.1 Fundamentos epistemológicos de la teoría de grupo operativo.	80
3.2 Noción de grupo.	86
3.3 Momentos grupales.	93
3.4 Obstáculos epistemológicos y epistemofílicos.	97
3.5 Roles.	99
3.6 La tarea.	105
3.7 Tarea de la coordinación.	106
3.7.1 Técnica y estilos de coordinación.	108
3.8 Procesos psicoanalíticos en torno al grupo operativo.	119

IV. GRUPO OPERATIVO Y LA FORMACIÓN DOCENTE.	122
4.1 <i>Problemáticas en la formación magisterial normalista.</i>	123
4.2 La asunción del rol y su ejercicio en el aula.	135
4.3 Formación profesional y su vinculación con la vocación y el ser docente.	142
4.4 Propuestas de la teoría de grupo operativo que coadyuvan a la formación magisterial.	149
V. CONCLUSIONES.	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	173

INTRODUCCIÓN.

Habremos de iniciar el presente trabajo señalando que este proyecto de tesis se ubica en el terreno de lo educativo y que concebimos a dicho terreno como algo vasto y complejo; razón por la cual nos limitaremos al estudio de una pequeña parcela de la realidad educativa.

Al introducimos a un campo como el educativo, debemos comprender que existen diversas formas posibles de abordaje a tal territorio, esas formas son heterogéneas y van desde las que podríamos denominar: "macrovisiones del mundo", como es el caso de la filosofía, la historia o la sociología hasta aquellas "miradas" que se concentran en aspectos particulares de los fenómenos educativos, como es el caso de la **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, que aquí delimitaremos más aún al concentrarnos en la propuesta y análisis teórico derivado de la aproximación grupal que sustenta la **TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO**, así como de algunos conceptos afines y/o relacionadas, como es el caso de los derivados de la teoría **PSICOANALÍTICA**, (desde alguna de sus diversas aproximaciones), mientras que desde otra perspectiva como la ofrecida por la teoría psicopedagógica nos es posible pensar en algunos de los aportes recientes de las **TEORÍAS CURRÍCULARES**, en particular lo que oferta el conocimiento producido a partir del estudio del **CURRÍCULUM OCULTO**. Pretendemos con estas herramientas introducimos en el estudio de un aspecto de la compleja problemática educativa que representa **LA FORMACIÓN DE**

PROFESORES, intentando dar cuenta de los aspectos del ejercicio del rol docente en el actual y crítico contexto del sistema educativo nacional.

Para la realización del presente proyecto nos hemos situado en el contexto de la llamada "crisis educativa", la cual a nivel mundial viene siendo señalada en diversos foros, tanto por organizaciones nacionales e internacionales de diferentes tipos como por investigadores y académicos de diversas ramas científicas.

En esta crisis educativa mundial, se ha venido mencionando como elemento fundamental el papel que juega la formación de profesores, autores como: Coll (1988); Guevara (1992); Remedi (1982); Robinsohn (1971) y Tonucci (1988) entre otros, han señalado en severos juicios al respecto, la necesidad de intervenir en el territorio de la formación de docentes.

En el mismo sentido y en diversas regiones del mundo se ha señalado con urgencia la necesidad de reestructurar los sistemas educativos vigentes, destacándose en la mayoría de los casos la premura por replantear y reformular las acciones que hoy se realizan en torno a la formación y capacitación de docentes.

América Latina y el caso mexicano no son la excepción, la crisis que se enfrenta en el ámbito del territorio educacional ha venido siendo señalada en innumerables ocasiones, por una gran cantidad de autores de muy distintas disciplinas: sociólogos, economistas, pedagogos, psicólogos, etc. Así como por diferentes organizaciones sociales, políticas y académicas e incluso a últimas fechas por diversos grupos civiles, entre ellos, varias organizaciones de padres de familia.

Considerando el panorama decidimos llevar a cabo una serie de análisis y reflexiones en torno al complejo de la formación de profesores desde la perspectiva de la **TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO** formulada y desarrollada por el **DR. ENRIQUE PICHON RIVIÉRE**. Nuestro interés se concentrará en cómo tal teoría puede ser útil en la elaboración de diferentes concepciones y prácticas que orienten el ejercicio de la formación de docentes, así como el análisis de las repercusiones que en el ámbito educativo, probablemente, se presentaría como consecuencia del uso de tales propuestas.

Tratando de precisar y concretizar aún más nuestros objetivos, diremos que hemos elegido un aspecto particular de la vasta problemática de la formación de docentes, ese aspecto es el relativo a: **LA REFLEXIÓN ACERCA DEL ROL MAGISTERIAL Y LA ASUNCIÓN DEL MISMO**, así como a la manera de como se introyecta el modelo del actual rol docente en el pasaje por la escuela, es decir, cuáles son los imaginarios que a través de la institución y de la institución misma permean la actitud del estudiante.

Nos importa sobremanera considerar aspectos como: **EL PORQUÉ Y PARA QUÉ**, de un sujeto que elige una carrera magisterial, pero nos interesa más la reflexión que haga este mismo de lo que eligió, de sus creencias, de sus fantasías, de sus fantasmas, de sus actitudes, de sus faltas, de sus compensaciones, etc.

Nosotros esperamos detenernos en el análisis de motivaciones personales, que además de las culturales, familiares y sociales influyen en las expectativas y fantasías del futuro profesor y en su quehacer personal, institucional y social.

Nos esforzaremos en revisar como el ámbito social circundante y sobre todo las vivencias y experiencias concretas por las cuales un estudiante normalista atraviesa en el aula escolar, conforman los estilos y formas de asumir el rol del maestro.

Nosotros creemos y al mismo tiempo proponemos que esta labor puede realizarse por medio de la utilización de la teoría de grupo operativo en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes, aunque es pertinente aclarar que no creemos que dicha labor sea patrimonio exclusivo de grupo operativo, sino que, consideramos que es entre muchas otras teorías, una de las más valiosas opciones en la investigación y solución a una gran cantidad de dificultades que enfrenta la educación en las últimas décadas.

Nuestra postura la fundamentaremos en las evidencias de que la teoría de grupo operativo es susceptible no sólo de revisar los aspectos relacionados a la pura transmisión de aprendizajes escolares. (Hoyos, 1980; Santoyo, 1981; Zarzar, 1980; entre otros).

No creemos, que la teoría sea sólo una propuesta didáctica más, sino que es una teoría que proporciona la posibilidad de repensar, recrear y construir conocimientos a partir del aporte grupal en el aquí y ahora de los grupos y de cada uno de los futuros docentes.

Nuestro trabajo sostiene que la teoría de grupo operativo nos permite reflexionar "académicamente" sobre el problema de la formación docente, pero que al mismo tiempo nos proporciona elementos concretos para mejorar la calidad y congruencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los maestros, dejando abierta la posibilidad de que los estudiantes se inserten en

un proceso grupal auto-correctible y permitiendo que cada uno de los futuros profesores reflexione y si fuera posible modifique su propio proceso formativo.

Es importante puntualizar que nuestro proyecto se avocará al análisis teórico de la formación de profesores, en las llamadas **ESCUELAS DE EDUCACIÓN NORMAL**, debido a que en nuestro país son las únicas que institucionalmente cubren esa labor y que al menos hasta este momento se orientan a la formación de maestros de enseñanza básica.

Queremos precisar en esta introducción, previamente a enunciar las preguntas del proyecto y de presentar los capítulos que componen la presente tesis, una aclaración referente al hecho de que este estudio intentará lo que de alguna manera concebimos como "una postura clínica", especialmente con los referentes que proporciona la teoría psicoanalítica en sus diversos desarrollos. Hemos de señalar que para nosotros es vital escribir acerca de un terreno que conciba "lo subjetivo", puesto que a nuestro juicio y para los propósitos de este proyecto, nos pareció fundamental adentrarnos en los dominios de lo que podríamos denominar: "motivaciones inconscientes" y como ya mencionamos anteriormente, conjuntamente con las motivaciones culturales y sociales, nos ofrecen la posibilidad de tener un contexto más amplio del fenómeno enseñanza-aprendizaje en la empresa de la formación de docentes en las críticas condiciones actuales por las que atraviesa la escuela en nuestro país.

A partir de lo anterior hemos generado un par de preguntas, que consideramos fundamentales para la guía de este proyecto:

1.- ¿De qué manera la teoría y técnica de grupo operativo puede incidir en solventar la problemática del binomio enseñanza-aprendizaje en relación con la reflexión acerca del rol docente?

2.- ¿De qué manera podría integrarse una práctica de esta naturaleza en los currículos y qué tipo de currículá necesitamos para tal propósito, en una generalizada crisis educativa como la que conocemos?

Consideramos que la primera pregunta es central para nuestro proyecto, mientras que la segunda nos orienta sobre el contexto necesario para las acciones.

Pasaremos ahora a realizar una descripción de los capítulos que componen este trabajo. Con el orden que le hemos asignado a los mismos, intentando ir de lo general a lo particular, de lo contextual a lo esencial, todo con el fin de señalar que el problema educativo elegido tiene anclajes en diversos niveles de análisis y que, aunque en diferentes proporciones, guarda relación con todos ellos, de manera que para la comprensión amplia del fenómeno se solicita concebir las interacciones que todos y cada uno de los niveles guardan entre sí. Nuestro primer capítulo funciona como un marco general sobre la relación que guarda el currículo con la formación de profesores, de ahí que lo llamamos **"CURRICULUM Y DOCENCIA"**, es un capítulo en el que intentamos crear un "espacio" que nos es fundamental, puesto que vincula al amplio contexto educativo con las particularidades del fenómeno de la formación de profesores, a partir del instrumento básico de la organización del sistema educativo: **EL CURRÍCULO.**

Partimos de lo que se ha dicho en innumerables ocasiones y a través de los últimos veinte o treinta años, de poner atención en las currículas, para proporcionar una educación organizada y "significativa".

Sin embargo autores como Chomsky y Dieterich (1996), mencionan que una característica generalizada acerca de la educación en América Latina es la cargada deficiencia curricular existente. Así mismo puntualizan que los investigadores de la UNESCO en sus trabajos sobre los procesos de enseñanza coinciden en que "los currículos no dan oportunidades para: reflexionar sistemáticamente; usar el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema, relacionarlo con el contexto local, discutir en grupos pequeños sobre los diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con la familia y la comunidad. Los currícula tampoco utilizan el "saber popular" ni la "tradición oral de la comunidad".

Dado lo anterior, en el capítulo inicial pretendemos discernir al respecto de: ¿Qué es lo curricular? ¿Cómo es posible articular algunos de los elementos de la problemática de la formación de docentes y el currículum de la formación de los mismos? ¿Qué papel juega en dicha articulación el denominado currículum oculto? y finalmente cuáles podrían ser algunas nociones que nos permitirían pensar y arribar a algunas conclusiones tentativas en relación al vínculo señalado.

Para ello abordamos el currículum, no sólo como un instrumento organizador de materias, horarios y objetivos, sino también como un "ordenador" flexible que concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como un todo orgánico; del enseñaje al que hace referencia Bleger (1974). A partir de estas premisas, intentamos

orientar una conceptualización curricular que fuera capaz de considerar no sólo los aspectos técnicos-operativos, sino también los afectivos y emocionales, así como el contexto cultural, educativo y social del currículo mismo.

Ideas como la de Coll Op. Cit., son fundamentales en esta parte del proyecto, sobre todo la idea de un currículo abierto planteado por él mismo, y quien expresa la siguiente definición: "El diseño curricular es la explicitación del proyecto que preside y guía las actividades educativas, precisando las intenciones que están en su origen y proporcionando orientaciones sobre el plan de acciones para llevarlas a término. Con este fin, el diseño incluye informaciones sobre qué, cuando y cómo enseñar y evaluar".

En relación al currículo abierto, el autor menciona que garantiza el respeto a los diferentes contextos de aplicación e implican creativamente al profesor en el desarrollo de su actividad profesional. Según Coll, los supuestos particulares son más fácil de abordar desde un currículo abierto. A todo lo anterior se agrega el hecho de que la inserción del docente en este proyecto, exige un mayor esfuerzo y un nivel de formación muy superior, en la medida de que deben elaborar sus propias programaciones y adecuaciones.

Coll menciona que una propuesta curricular prescriptiva y muy detallada dificulta al maestro la introducción de elementos de ajuste de la programación a las particularidades de los alumnos.

Nos colocamos así en un punto en el que la labor docente no sólo responde a los lineamientos escolares institucionales, sino que atiende a las experiencias docentes (desde aspectos académicos hasta individuales y afectivos) en la construcción de proyectos flexibles y autocorregibles, con contenidos generales

por un lado y con matices locales, por otro, amén de la posibilidad de participación grupal en su misma construcción.

Propuestas como la de Coll, nos permiten contar con un contexto curricular susceptible de incluir apuestas de trabajo grupal para la formación de maestros, como es el caso de la teoría y técnica de **GRUPO OPERATIVO**.

Un currículo abierto, permitiría incluir talleres o seminarios, opcionales, en los cuales a través de la teoría de grupo operativo se aborden aspectos como la elección de la carrera magisterial y sus motivaciones, así como las reflexiones acerca del rol docente y las formas como cada individuo lo asume.

Nosotros creemos que es urgente en la formación normalista nacional abrir y generar discusiones profundas en torno al papel del maestro en la crítica situación educativa actual, intentando que esas reflexiones emerjan desde los estudiantes mismos y sean ellos y sólo ellos quienes decidan porque, cómo y para qué ejercerán su rol de profesor.

Es fundamental que desde el currículo mismo se dé la oportunidad de cuestionar las funciones, que cultural e institucionalmente se le han asignado al docente, es necesario interrogarse acerca de qué, cómo y para qué se enseña, es importante que el futuro docente piense en como la sociedad y la escuela han conformado los modelos de profesor a los que él aspira, asimismo, es pertinente que el estudiante distinga entre el rol ideal y el papel "real" que jugará en la escuela pública (tan devaluada en los últimos tiempos) y la manera como se insertará en la relación escuela-sociedad.

Debesse y Mialaret (1980) escribieron: "La función de enseñante es a un tiempo una carga que se confía, un papel que se desempeña, una profesión que se

ejerce y también uno de los principales servicios sociales de toda colectividad organizada en el mundo actual". Sostenemos entonces que cada uno de los posibles docentes tiene la responsabilidad de indagar en las representaciones sociales que piensa, y experimenta, así como sus actitudes y conductas, tanto en el plano objetivo como en el subjetivo.

Pensamos que aunque desde el currículo se determinan funciones específicas para la tarea docente, (orientadas primordialmente en términos de método y de contenidos que dirigen el quehacer "científico" del profesor) éste, es capaz de revisar su posición frente a lo ya planeado y decidir, al menos en parte, sus acciones y sus finalidades.

El maestro debe entender hasta donde los planteamientos implícitos y explícitos de su formación lo determinan y signan su práctica futura, institucional y personal.

Este capítulo es a la vez que una somera revisión de las funciones que el currículo tiene en el ámbito escolar, (específicamente, en el terreno de la formación de profesores) una propuesta que intenta iniciar la reflexión acerca de la conformación y asunción del rol social, institucional e individual, incluidos aquí, los aspectos afectivo-emocionales de los futuros docentes y una manera de observar como posteriormente ellos mismos, serán capaces de inmiscuirse en la producción de conocimientos, y no sólo en la recepción pasiva de información orientada por un plan de estudios.

Nuestra propuesta va en el sentido de analizar y elegir opciones curriculares que logren favorecer la calidad educativa, haciendo frente a la actual ineficiencia, rigidez y desfase social de las instituciones escolares en general y

de las escuelas normales de maestros en particular. Pensamos en el instrumento curricular como una guía al servicio del profesor y no un obstáculo, esperando que tenga continuidad, coherencia y profundidad; que se contemple la transmisión, pero sobre todo la creación y que se responsabilice al futuro docente a los contenidos con los que se relaciona.

Agregamos algunas ideas relacionadas a la noción de **CURRÍCULUM OCULTO**, puesto creemos es ahí donde es posible visualizar la zona donde se articulan las resistencias individuales, las demandas institucionales y sociales que se le encargan al futuro docente y que él tendrá que asumir e imprimirle un estilo particular, estilo que siempre tendrá que transitar entre el compromiso de sus propias ideas y deseos y los compromisos impuestos por todos los otros, esto es: la cultura en general, las instituciones, los otros docentes y su propio imaginario.

En el abordaje desde un currículo abierto debe aclararse: el **QUÉ**, el **CÓMO** y el **PARA QUÉ** de un plan de estudios y/o de una propuesta educativa, al mismo tiempo que debe dejarse espacio para la flexibilidad del proyecto.

En suma, la propuesta curricular que perfilaremos es una propuesta emergente (y urgente) que sólo tendrá eficiencia si se acompaña de acciones paralelas vitales, como es el caso de nuevos, eficientes y realistas proyectos de formación de profesores, así como de condiciones materiales y salariales óptimas, entre otras, para el desempeño adecuado del rol magisterial.

El segundo capítulo se titula: **LA FORMACIÓN DOCENTE (EL SER MAESTRO)**.

En este apartado reflexionaremos acerca de la carrera docente y sobre todos los elementos de deseo que se le asignan a dicha profesión desde muy diversas instancias, sin embargo, aquí nos preocupamos por las que se derivan de su propia formación y que a nuestro juicio se encuentran en la dilemática *situación del quehacer y el ser*. En la solución de ese dilema central juega de manera definitiva el imaginario mismo del futuro profesor, sus ideales, sus identificaciones etc. y todo ello determina en gran medida la forma que en el futuro ese estudiante asumirá el vínculo docente y el que tanto, será capaz de reflexionar sobre su propio quehacer, como individuo y como miembro de la institución escolar, es decir como un reproductor pasivo o como un sujeto crítico y reflexivo.

Al tercer capítulo lo denominamos **"LO GRUPAL Y LA TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO"**, en él nos avocamos a presentar un panorama general de los orígenes de la teoría de grupo operativo, observando sus fuentes, sus influencias, sus tendencias iniciales y actuales, su repercusión y de manera especial la forma como se ha vinculado en el universo educativo.

Esperamos con esta propuesta grupal adentrarnos en aspectos de la realidad educativa señalando principios y estrategias de abordaje, con el fin de guiarnos hacia el objetivo central de este proyecto consistente en la formación de docentes, concretamente en el análisis del rol magisterial a partir de categorías teóricas propias del grupo operativo.

El capítulo III pretende introducir el conocimiento de los elementos esenciales de la teoría y técnica del G.O., preocupándonos por mostrar un esquema claro y sencillo pero amplio de la teoría grupal elegida; intentamos también resaltar las

virtudes del enfoque, en la cual una gran cantidad de decisiones y acciones organizativas y operativas tienen un carácter grupal y requieren de constantes espacios para la crítica y la reflexión de su quehacer.

La opción de una teoría grupal la sustentamos en las reflexiones acerca de que el medio natural del ser humano es el grupo, (familia, amigos, clase social, grupo escolar, grupo laboral, etc.) y de que el hombre y la mujer no existe aislado del medio social que le rodea; pues aún el individuo solo conlleva el germen de las experiencias sociales; sus influencias y sus imposiciones. El grupo está de alguna manera, siempre presente en cualquier actividad humana. En este trabajo de tesis, sostenemos que el concepto de grupo, tiene una importancia fundamental en el trabajo educativo en general y particularmente en el trabajo con docentes, y es precisamente en este capítulo en el que explicitamos una serie de elementos propios de las situaciones de aprendizaje que incluyen no sólo aspectos académicos sino también actitudinales y afectivo-emocionales.

El desarrollo teórico-conceptual acerca de lo grupal, sus elementos, sus procesos etc., nos permite realizar planteamientos acerca de diversos tipos de aprendizaje y nos facilita observar como tales aprendizajes se concretan en cada individuo y sus interacciones.

Santoyo Op. Cit., arguye en relación a la necesaria participación activa de los integrantes de un grupo: "en el aprendizaje centrado en un grupo, el conocimiento no aparece como algo terminado, sino más bien como una elaboración conjunta que parte de "situaciones problema", en donde se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan los elementos

involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan los resultados, etc.”

Ysunza (1983) menciona que ningún grupo es estático, ni definitivo desde sus primeros momentos, sino que se construye en un proceso continuo que atraviesa por diversas etapas: la autora refiere que, cualquier grupo necesita para su constitución, de criterios como:

- * Que los miembros compartan finalidades comunes hacia las cuales enfilen sus intereses, esfuerzos y acciones.
- * Que cada integrante de un grupo tenga una función específica, pero flexible, evitando caer en estereotipias, (por ejemplo “el maestro sabe y enseña, el alumno no sabe, aprende y sólo escucha”).
- * Que se conforme y consolide un sentido de pertenencia grupal.
- * Que se establezca una red de comunicaciones e interacciones a través de las cuales se promueva un intercambio y confrontación de ideas emergidas en el grupo.
- * Que los miembros del grupo participen en la identificación y solución de los problemas y obstáculos del aprendizaje.

También en este capítulo se mencionan los elementos y conceptos que se refieren a diversos aspectos del trabajo grupal, a las etapas del proceso, y al papel de los miembros del grupo en dicho proceso; a la primera etapa a la que se enfrenta el grupo en su proceso de constitución se le llama **PRETAREA**, en la cual se presentan con mayor fuerza las ansiedades básicas de pérdida y

ataque, esto es, el miedo a perder algo conocido y la incertidumbre que genera algo desconocido, algo que no sabemos como va a ser.

Así la pretarea, se caracteriza por la aparición de resistencias grupales para enfrentar la tarea, motivadas fundamentalmente por las ansiedades frente a los cambios o lo novedoso. La aparición de miedos básicos (a la pérdida o al ataque) generan reacciones defensivas principalmente en esta "etapa", se observa en el grupo una actitud de "como si se trabajara" que oculta la tarea verdadera.

En este tiempo grupal los sentimientos confusos se cargan aún más, de ahí la importancia de que antes de empezar un dispositivo de esta naturaleza se lleve a cabo un **ENCUADRE** que delimite y defina la forma y fondo del trabajo grupal, es decir que se establezcan las reglas, los compromisos y las funciones de los miembros del grupo, (coordinador, participantes y observadores) de manera clara para evitar que el grupo se desborde.

Asimismo decimos, que el objetivo que un grupo se propone alcanzar, se le denomina: **TAREA**.

La tarea es aquello por lo cual y para lo cual el grupo se reúne y se constituye; la tarea es el **PARA QUÉ** del grupo. La tarea de un grupo académico se expresa en los objetivos curriculares y éstos objetivos denotan la tarea explícita del grupo, sólo que para afrontarla como equipo se requiere, también como equipo, realizar al mismo tiempo otra tarea, consistente en constituirse como grupo, e ir salvando los obstáculos que aparecen en dicho proceso y que impiden que un grupo logre sus metas, a esta segunda tarea se le llama: tarea implícita, y se refiere a la identificación y superación de resistencias al cambio,

de ansiedad o el miedo a enfrentarse a una nueva situación abandonando las pautas de conducta ya conocidas o estereotipadas.

Por otra parte comentamos que cada uno de los miembros del grupo, (por ejemplo, el de docentes en formación) se enfrenta a la tarea desde su particular enfoque; desde su propio **ESQUEMA REFERENCIAL**.

Es el esquema referencial, según Santoyo Op. Cit.: "un conjunto de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias con el que los individuos piensan y actúan".

En cualquier acción grupal, los esquemas referenciales de cada sujeto se confrontan a través de la comunicación, de manera tal que se va conformando un esquema referencial común que a su vez facilita la comunicación grupal y enriquece y modifica los esquemas referenciales particulares.

De esta manera la idea central de la teoría de grupo operativo es la de facilitar el trabajo de la organización grupal y propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales para permitir el análisis de las mismas y orientarlas al logro de la tarea, (Cirigliano y Villaverde 1966).

La tercera etapa por la que pasa un grupo operativo es la enunciada como **PROYECTO**, en la cual se es capaz, a nivel grupal, de ir más allá del "aquí y ahora" para proyectar las experiencias del grupo hacia afuera (una institución, otros grupos, etc.); al llegarse a la consecución de la tarea propuesta, el grupo habrá de desintegrarse y cada miembro intentará elaborar y realizar el proyecto. La experiencia de trabajo grupal con tendencia operativa instruye en el hecho de señalar que los tres momentos expuestos no se dan de manera independiente, ni necesariamente en orden, sino que se superponen; por

ejemplo, las resistencias y ansiedades aparecen en el grupo una y otra vez, sólo que el grupo está cada vez más preparado para manejar obstáculos y enfilarse hacia el cumplimiento de la tarea.

Obviamente lo que se expone en este capítulo se envuelve en una situación que se refiere a lo que Zarzar Op. Cit., denomina "**DINÁMICA GRUPAL**" y que es nada menos lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él.

La dinámica grupal es entonces un proceso de interacciones y los factores involucrados son: **INDIVIDUALES** (personalidad, experiencias, expectativas y valores); **GRUPALES** (objetivos y cohesión grupal, subgrupos, afectividad); **METODOLÓGICOS** (tarea, temática, técnicas); **AMBIENTALES** (espacio de trabajo, mobiliario); **CONTEXTUALES** de tipo social: (situación política, socio-económicas y cultural, o de tipo institucional; estilos de escuela y de organización, etc.)

Para finalizar queda implícito y explícito que para llevar a cabo un dispositivo como el que plantea la teoría de grupo operativo, es imprescindible el conocimiento de las técnicas grupales, pero no es suficiente, pues se requiere además, del dominio técnico, el conocimiento y el manejo de un marco teórico-conceptual y epistemológico acerca de la teoría, para lograr una mejor comprensión de la serie de fenómenos que constituyen la llamada dinámica grupal a la que hacíamos referencia.

El cuarto y último capítulo, lo titulamos: **GRUPO OPERATIVO Y LA FORMACIÓN DOCENTE**. En este apartado intentamos relacionar el rol docente, desde la perspectiva imaginaria del mismo a lo largo de su proceso de

construcción y la propuesta reflexiva que sobre dicho rol es posible realizar a través de los elementos teórico-metodológicos que nos proporciona la teoría de grupo operativo.

En este capítulo partimos acerca de lo que (Postic 1986) señala respecto al ejercicio de ser docente; "éste se compromete por entero en la situación pedagógica, con lo que él cree, lo que él dice y hace, lo que él es. Se enmascara o se muestra. Incluso si se oculta, si busca un refugio, también se desenmascara. Extraña condición es la suya, hecha de ambivalencias, de fuerza y de debilidades, de seguridad encarnada y de incertidumbres sentidas, de temores experimentados frente al grupo y también del deseo de salvaguardar su privilegiada posición".

En este comprometerse por entero en la situación de enseñanza-aprendizaje, el docente arrastra todo su bagaje metodológico, pedagógico y psicológico en el cual estuvo inmerso durante su preparación para ejercer dicha profesión, de tal *manera en la parte psicológica que es la que nos interesa analizar, traé consigo todos esos imaginarios, mitos, fantasmas y vicios que encarnó en su pasaje por la escuela.*

Precisamente esta subjetividad es la que analizamos en este capítulo, haciendo un recorrido por esos imaginarios que impregnan al futuro maestro por su paso en la institución; esos imaginarios, mitos, fantasías y vicios que corresponden a lo cultural, social, institucional e incluso individual de lo que es ser y ejercer la profesión docente.

Dentro de los muchos imaginarios que al futuro docente se le asignan y que él asume como suyos están aquellos que representan al conjunto social; de hecho

sociedad y maestro suponen que éste último es en gran medida responsable de los destinos de la humanidad, pues es el encargado de formar a los hombres y mujeres conduciéndolos por el camino del conocimiento, la verdad y el deber ser. Respecto al imaginario y mito institucional, están entre otros, los que se refieren al equiparar a la profesión magisterial con un apostolado, aquel que da todo a cambio de poco o nada, que se sacrifica, que aguanta, que es menospreciado etc., pero que sin embargo todo lo que hace es en aras del alumnado.

En este capítulo veremos de que manera surgen estos imaginarios; el mito del apostolado del docente “curiosamente” aparece en la época en que se consolida el P.R.I., tiempos de corporativismo, cuando incorpora éste a sus filas a todos los sindicatos del país. El sindicato del magisterio “seduce” a sus integrantes apelando a sus imaginarios más recónditos, aquellas del maestro rural y revolucionario de los tiempos de Vascóncelos y Cárdenas; maestros forjadores de la patria y de los niños y niñas del futuro.

El imaginario social se conecta muy bien con esta ideología del apostolado, aunque puede tener otras fuentes; hoy más que nunca la sociedad demanda a la escuela y a los maestros formar valores éticos y morales en los niños y niñas del mañana, valores que otras instituciones como la familia, las sociales y las políticas no han tenido eco, por estar en franca crisis de credibilidad y que no han sido capaces de contener el deterioro moral, económico y político de nuestro entorno.

Así pues la sociedad pide a nuestras escuelas y profesores se hagan cargo de aspectos que no le competen estrictamente a éstos, sin embargo la realidad

nos muestra que los maestros y las instituciones educativas asumen los deseos del conglomerado social, convirtiéndose estos deseos en una carga bastante pesada e imposible de realizar.

Este imaginario y otros conforman una práctica educativa en la que predominan la omnipotencia, la omnisciencia, las creencias, las certezas incuestionables, las verdades absolutas, la completud y la simulación en su caso, por lo que es alienada por definición, pues escapa al cuestionamiento constante de la actividad consciente y lúcida de quienes la realizan.

Los docentes desde el inicio de su formación, advierten este conflicto que se expresa en la contradicción entre lo que al profesor le asigna el imaginario social y otros imaginarios y lo que el docente puede ser.

A partir de este descubrimiento los futuros docentes o los que ya se encuentran en ejercicio de su profesión, encuentran en lo general tres posibles vertientes a seguir:

A). Con-solidarse a la omnipotencia, la creencia de que todo lo sabe y todo lo puede, a sentirse completo. Aunque pronto se percatará de que no es así y tendrá que justificarse "racionalmente" todo lo que haga.

B). Asumir su castración y sus límites, apoyado por la institución o no, se volcará a hacer cursos y postgrados, que le señalen el camino científico, metodológico y pedagógico para superar y enfrentar la conflictiva situación del aula escolar. De manera similar al apartado anterior se dará cuenta que por mucho que él haga no podrá formar moral y éticamente a los niños y niñas del futuro, por lo que estará en constante frustración y desgaste psicológico en su profesión, lo que conlleva al detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

C). Desentenderse globalmente de la situación pedagógica y hacer "como si se trabajara", de ahí la actitud de los docentes, inclusive a cualquier nivel, traducido a un nivel discursivo, en frases tan conocidas en esos ambientes como la de "si ellos (la institución) hacen como que me pagan, yo hago como que trabajo". Indudablemente en ésta posición, la conflictiva personal sigue latente, ya que no se desarrolla aquella vocación, con mitos o sin mitos, que se eligió por equis circunstancia. Sin embargo, ésta posición que podría considerarse como "benigna" a los ojos de muchos estudiosos del fenómeno educativo, por considerarse que finalmente los niños y las niñas se formarán independientemente del maestro(a), aunque haya detrimento en lo puramente instructivo, se esconde, como se verá en el capítulo III, una actitud de Laissez-faire, la cual en el fondo es un posicionamiento autocrático que tiene cierta similitud con el inciso (A) antes mencionado.

Como se aprecia, la institución encargada de la formación de profesores, la escuela normal para maestros, dedica la mayor parte de su energía a la formación de la imagen, a reproducir los mitos y los imaginarios sociales e institucionales, desatendiendo con esto la otra formación de un tipo de profesional de carne y hueso.

Precisamente en este apartado de la tesis, proponemos una formación que corra paralelamente a la formación metodológica y pedagógica, con el objetivo de liberar toda esa energía atrapada por los imaginarios de la que está atravesada, para ponerla al servicio de una formación profesional que se entrelaza estrechamente con la formación personal, ya que ella incide

directamente en la salud mental de los alumnos con los que convivirá cotidianamente.

La formación a la que nos referimos es aquella que está vinculada a la reflexión del rol docente, a los mitos e imaginarios sociales e institucionales que está alrededor de esta profesión, pasando hasta por las preguntas de porqué se eligió esa carrera etc.

Autores como Postic, Reyes, Savater, Winkler, etc., señalan que actividades que se precien de ser formativas tendrán que pasar por un movimiento dialéctico de acción-reflexión, acerca de sí mismo, de su rol a desempeñar y de su contorno; asumiéndose como sujeto de conocimiento y de transformación, con la intención de propiciar que cada quien asuma su formación como algo que compete a su responsabilidad.

Sino pasa por éste movimiento reflexivo de su quehacer y de sí mismo, la palabra formación no tiene sentido, queda hueca, vacía, como le sucede a muchas profesiones que dicen formar a su alumnado, quedándose en la pura instrucción, en la pura información, en la técnica, de por sí todas éstas muy importantes, pero que no logran su significación verdadera sino se acompañan de la otra parte.

A propósito de los efectos de la praxis acción-reflexión, dice Postic Op. Cit., "el quehacer reflexivo es el que libera el proceso de evolución del docente; surgiendo en él un deseo de superación y de búsqueda de nuevas vías, a través de sus aspectos afectivos o cognoscitivos, del análisis de las situaciones pedagógicas vividas, con sus componentes interpersonales, y del

descubrimiento de sí mismo..." y agregamos, del análisis de los imaginarios en torno al rol docente.

Asimismo, Savater (1997), insiste en que la verdadera formación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa, en ese momento reflexivo que es el fundante de las significaciones que hacen posible la transformación de mí y de mi entorno.

Planteado el panorama anterior, proponemos para la formación de docentes un dispositivo que sea capaz de construir un espacio grupal en donde, quien así lo desee, pueda reflexionar su rol de futuro profesor, sus fantasías, sus miedos, sus imaginarios y los imaginarios de los otros así como cualquier otra temática que se plantee.

Creemos que éste dispositivo es el **GRUPO OPERATIVO**, ya que brinda, dadas las condiciones escolarizadas donde se pudiera instalar, un espacio de contención y de elaboración de lo ahí reflexionado, no cayendo en un dispositivo terapéutico y sí de un aprendizaje reflexionado en el sentido de lo que apunta Savater, pensar sobre lo que se piensa.

Al decir en este caso de la formación de docentes, que el grupo operativo no se instaure como terapéutico, es por el hecho que un encuadre que persiga esa meta, apunta a lo regresivo de la situación y de sus integrantes, en cambio en esta ocasión dada las particularidades de la institución formadora de docentes, el grupo operativo se encamina a lo prospectivo, al mañana fantaseado, al "ensayo", a lo no adquirido, puesto que el estudiante aún se encuentra en formación.

Precisamente el grupo operativo nos da esta última posibilidad y, además gracias a sus particularidades posibilita en sus integrantes el arribo a la simbolización y al insight. La simbolización significa conocer y poner nombre a lo que se descubre (en este caso los imaginarios etc.) y a lo que se construye, permitiendo acceder al razonamiento, al juicio y a la imaginación creadora. En el caso del insight, su entrada posibilita el descubrimiento de lo insólito, de lo novedoso, de lo terrorífico, de lo placentero etc., que posibilita el transformarse y al transformarse uno, como decía el Dr. Pichon Rivière, transformo mi entorno. *Además éste insight es la confirmación de la pérdida de omnipotencia.*

El espacio grupal con este tipo de encuadre posibilita al futuro docente llegar a vivir su ejercicio de una manera menos angustiante, aceptando sus límites, su falibilidad y dejando, en lo posible, de lado esos imaginarios tan pesados que le ha encargado todo el conjunto social.

También permite este tipo de dispositivo, contar con espacios de contención y de confianza, en el cual se permite hablar de aquellas cosas de las que nunca se habían atrevido a hablar, es decir, se instaura un espacio, al que llamó Anzieu transicional, que tiene como característica el posibilitar la creatividad.

A este respecto, Baudes de Moresco (1991) nos menciona que una de las características de los grupos operativos es que se puede hablar, hablar en un sentido dialógico, y que si bien no es un espacio donde se satisfacen las demandas, porque no está pensado para ese propósito, abre la reflexión a nuevos cuestionamientos, es decir es un lugar donde se puede hablar, escuchar y ser escuchados.

Un dispositivo como el que plantea dicha teoría, a manera de un taller opcional en las currículas de las instituciones que forman docentes, hacen posible que los futuros maestros puedan esclarecer sus temores, fantasías, deseos e imaginarios que están alrededor de esta profesión, con la finalidad de acercarse en un futuro a la escuela y a la educación de una manera menos compulsiva. En ese momento desaparecerán los redentores y dejarán de culpabilizarse y de culpabilizar a los demás.

CAPITULO I.

CURRICULUM Y DOCENCIA

1.1 ¿QUÉ ES LO CURRICULAR?.

En la introducción al presente trabajo señalamos que el presente capítulo fungiría como un espacio tendiente a vincular el amplio y complejo contexto educativo con las particularidades del fenómeno de la formación de profesores y que *considerábamos* como instrumento básico para el establecimiento de tal relación: al *curriculum*.

Es evidente que para hacer tales consideraciones concebimos a la currícula no sólo como un instrumento organizador de materias, contenidos, horarios y objetivos, sino también como un ordenador flexible que contempla el proceso enseñanza-aprendizaje como un todo orgánico.

Hablar del *curriculum* en la formación docente ha significado regularmente pensar en materias, tiempos y formas de organización de los contenidos. Se piensa *fundamentalmente* en la planeación y ejecución de planes de estudio, en el adecuado uso de la didáctica y en las formas como se va a instruir al futuro docente.

En este trabajo, sin embargo, intentamos arribar a una conceptualización curricular susceptible de considerar no solamente los aspectos técnico operativos de la formación magisterial, sino también los afectivos, emocionales y

actitudinales, sin perder de vista los contextos cultural, educativo y social que permean al *curriculum mismo*.

Pensamos la formación de profesores no exclusivamente desde las perspectivas técnicas que conciben el desarrollo profesional como la adquisición de una serie de habilidades adiestrables, en las cuales no participa el sujeto, reduciéndolo a simple espectador y ejecutor de programas ajenos, sino como un profesional que pueda ser capaz de participar críticamente en su construcción y ejecución.

Consideramos que posturas teóricas acerca del *curriculum como la desarrollada* por Coll (1994), Gimeno y Pérez (1995), Wolfson (1977), entre otros, son fundamentales debido a que son susceptibles de contextualizar propuestas para la formación docente que van más allá de los planes de estudio. Coll (1994) dice: "El diseño curricular es la explicitación del proyecto que preside y guía las actividades educativas, precisando las intenciones que están en su origen y proporcionando orientaciones sobre el plan de acciones para llevarlas a término. Con este fin, el diseño incluye informaciones sobre qué, cuando y cómo enseñar y evaluar".

Desde propuestas como esta es posible pensar y accionar la formación docente a partir de aspectos tales como: *¿que?* deberá saber el futuro maestro y considerar *¿como?* y *¿cuando?* habrá que enseñársele ciertos contenidos y *¿para qué?* habría de utilizarlos, además de contemplar adicionalmente en que momentos y a *quienes* estarían dirigidos sus conocimientos y sus acciones.

Según Coll, el currículum abierto garantiza el respeto a los diferentes contextos de aplicación e implica creativamente al profesor, esto nos parece central debido a que si el enseñante tiene la oportunidad de ejercer su creatividad, tiene la oportunidad de ser propositivo y activo en su quehacer dejando de ser un simple ejecutor de planes y programas; al mismo tiempo que, creemos, sucede algo más importante, consistente en el hecho de que aprenderán pragmáticamente por vía de la experiencia una **serie de actitudes** que los jóvenes docentes adquirirán muy probablemente y que de otra manera sería difícil de mostrar y enseñar.

Coll menciona que para el enseñante la puesta en práctica de este accionar le solicita un mayor esfuerzo y un nivel de formación muy superior en la medida que deberá elaborar sus propias programaciones y adecuaciones

Las reflexiones sobre el currículum y lo curricular en las últimas décadas ha sido impresionante y se ha realizado desde muy diversas perspectivas que van desde las exclusivamente didácticas hasta las socioeconómicas y políticas pasando por las psicológicas, también se han documentado intentos de fusionar diversas de estas perspectivas. Recientemente la llamada escuela constructivista ha relacionado de manera por demás interesante, diversas disciplinas a partir de las cuales intenta dar explicaciones de lo curricular, situando de entrada dicho fenómeno como un complejo universo de relaciones y determinaciones que confluyen en la escuela y lo escolar, y por lo tanto no factible de ser reducido a sólo alguno de sus elementos.

Si la causalidad de un fenómeno es múltiple entonces también deberá de serlo, *necesariamente, su explicación.*

El análisis de lo curricular en la formación de docentes, por ejemplo, no se agota fácilmente en una sola aproximación, hay que pensar en varias. Las perspectivas sociológicas han sido sin lugar a dudas las más activas y han focalizado sus apreciaciones en el asunto de la transmisión social, en el qué y como se transmite no sólo información sino también habilidades, actitudes e ideología; en tales enfoques se investiga, entre otras, las relaciones que el Estado establece con las currículas de los diversos niveles educativos y las relaciones que dichas currículas tienen con el desarrollo escolar y social de los individuos y las comunidades, y los efectos que tales tendencias imprimen a la sociedad y a las relaciones sociales incluyendo las relaciones de poder.

Aunque no es objeto de nuestras preocupaciones el priorizar esta veta de aproximaciones a lo curricular, concebimos que no olvidar la globalidad del fenómeno, nos permite pensar desde diversas posibilidades el diseño y la utilización del curriculum en las escuelas y la formación de maestros.

Nosotros consideramos, por ejemplo, que las críticas a la escuela realizadas en las décadas de los 60 y 70 en función de su papel de reproductora son aún vigentes sobre todo en el contexto latinoamericano en estas épocas de neoliberalismo en la cual confrontamos una refuncionalización de la escuela y los objetivos educativos en todos los niveles y en consecuencia de la misma formación docente, aproximaciones como la teoría de la reproducción o el análisis

institucional nos permiten visualizar aún hoy las tendencias que el gran capital imprime al desarrollo educativo y las maneras como dichas tendencias se objetivizan en lo curricular, en el aula y los aprendizajes, pero también en la enseñanza, en las prácticas y las preocupaciones de los enseñantes. Observamos que bajo las propuestas modernizadoras y el afán de vincular a la escuela con las necesidades laborales del país se modifican planes y programas, realizando ajustes que permitan nuevas prácticas y enfoques educativos acordes a las necesidades financieras internacionales que imposibilitan a los actores del evento educativo la oportunidad de ser creativos y propositivos además de cancelarles la posibilidad de reflexionar sobre el tipo de educación que reciben o que otorgan, generando un contexto alienado y enajenante en el cual es difícil reconocer y transitar caminos coherentes con la realidad social.

Nos es imposible dejar de reconocer el panorama señalado, pero creemos que también es justo apuntar que la realidad social es no solo determinante sino también determinada por los fenómenos educativos y que esta dinámica permite una diversidad de espacios para el quehacer práctico de docentes y alumnos.

"La mayor dificultad tanto de la teoría de la correspondencia de BOWLES Y GINTIS, como de la tesis de la reproducción de BOURDIEU Y PASSERON, es que ambas son abiertamente deterministas al insistir en que la cultura de la escuela es determinada directa y unívocamente por la clase dominante. Ambos ignoran el carácter de las culturas escolares, la resistencia de los grupos de profesores y de alumnos a los intentos de imposición cultural... y la evidencia de

que las escuelas son lugares de producción cultural tanto como simples vehículos de reproducción" (Bates, 1986).

Como ya habíamos señalado anteriormente la veta sociológica del análisis curricular nos parece fundamental y nos permite contextualizar muchas de nuestras ideas pero hemos preferido orientarnos hacia un análisis diversificado de lo curricular en el cual se visualizan una gran serie de propuestas y perspectivas. El aporte que nos ha brindado la excelente revisión histórico crítica de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995) acerca del diseño y el desarrollo curricular nos resulta invaluable y reconocemos que en gran medida muchas de las observaciones y proposiciones de los autores constituyen una guía indispensable en la construcción de este capítulo, como es el caso de la descripción del modelo procesual del curriculum, y del cual hablaremos más adelante.

Algunas reflexiones acerca de lo curricular han apuntado hacia la diferenciación que la escuela anglosajona ha realizado al considerar al curriculum como el encargado de los contenidos de la enseñanza y a la instrucción como la responsable del desarrollo de la enseñanza.

Contenidos y desarrollo no son, sin embargo, en otras perspectivas curriculares algo necesariamente dissociado, las preocupaciones por la didáctica, propias de la tradición centro europea, y las ideas en relación a los contenidos de la tradición Inglesa, pueden ser articuladas y contextualizadas en novedosas y complejas visiones de lo curricular.

1.2 CURRICULUM Y FORMACIÓN DOCENTE.

En la formación docente las decisiones globales acerca de su desarrollo e impacto educativo no son independientes de las maneras como se estructuran los contenidos de las materias, ni de los mecanismos como éste proyecta su didáctica; Kliebard (1989) dice que el currículo es una selección limitada de cultura que hay que transmitir y sabemos que ello implica de facto una serie de implicaciones sociopolíticas determinantes. Todo curriculum incluye en sus postulados asuntos relacionados con la distribución social del conocimiento y tal diversificación apunta hacia aspectos tales como: sexo, raza, edad, clase social, región etc. es decir que ninguna propuesta curricular es ajena a pretensiones sociopolíticas (Young, 1971).

Bates (1986) y Whitty (1985) comentan que la escuela y los profesores no enseñan cultura o conocimientos en abstracto sino reconstrucciones de los mismos dentro de instituciones y prácticas determinadas, desde esta visión la enseñanza no es algo que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino que es una actividad mediatizada que se reproduce construyéndose a través del aprendizaje y las condiciones específicas en las que se desarrolla. "La cultura seleccionada y organizada dentro del curriculum no es la cultura en sí, sino una versión escolarizada de la misma" (Gimeno y Pérez, 1995).

Los conocimientos adquiridos en la escuela por los niños y jóvenes son muchas veces "caricaturas" de la cultura y del saber precisamente porque la intención de la transmisión institucional de la cultura es la de diseñar bloques suficientemente "digeribles" del pensamiento social, del cual el pensamiento curricular es parte indisoluble en cada momento histórico.

Desde que la escolarización es una empresa masiva, con una gran diversidad de clientes ha tenido la necesidad de organizar y regular lo que transmite, controlando la impartición de conocimientos decidiendo que enseñar y que no. El curriculum se ha encargado desde entonces, entre otras cosas, de regular la práctica educativa como una partitura que es interpretable y en ocasiones flexible pero necesariamente determinante; la escolaridad es un recorrido para los alumnos y el curriculum es su relleno y su guía. Gimeno y Pérez (1995) dicen que esto ha sido siempre así desde Aristóteles y Platón, en donde localizamos por cierto el origen del termino curriculum: *currere* (carrera), pero es sólo hasta que la escolaridad es un asunto masivo cuando surge la necesidad de estructurar etapas, niveles, evaluaciones, controles, etc. pues el regular dicha actividad es y ha sido para cualquier moderno estado nacional un asunto prioritario, sino véase como cada año en un sinnúmero de actos políticos se arguye enfáticamente el priorizar la atención a la educación pública y el prometer mejoras cualitativas de vida a los encargados de esa labor.

En consecuencia, los estudios acerca del curriculum comenzaron a tener sentido y en las últimas décadas vimos florecer una inmensidad de perspectivas de

análisis sobre lo curricular: como diseño o como desarrollo, entendiéndolo como una serie de contenidos o como métodos de enseñanza, como una instancia exclusivamente técnica o como un complejo proceso socioeducativo etc. el hecho es que el estudio del curriculum se convirtió en una necesidad y en un campo de estudio independiente y vasto.

Hoy las preguntas acerca de lo que implica el estudio del curriculum se han multiplicado y versan sobre aspectos tales como: ¿qué? (valores, actitudes y/o conocimientos), ¿para que? y ¿como? enseñar, con que objeto y que cualidades tendrán quienes enseñen, ¿por que? enseñar ciertos contenidos y no otros, ¿en que tiempo y en que espacios?, ¿con que metodología? y ¿con que materiales se enseñará?, ¿quién evaluará? y ¿quién legitimará lo enseñado y bajo que criterios?, etc. La sistematización de preguntas y respuestas obviamente se ha realizado desde muy diferentes enfoques teóricos y precisamente a partir de algunos de ellos se ha indicado la necesidad de distinguir entre lo señalado y lo escrito en un diseño y lo acontecido concretamente en las aulas y las escuelas.

Se ha hablado de un curriculum real y otro oculto, también se ha destacado que la intencionalidad inherente a toda propuesta curricular inevitablemente se transforma a partir de las interacciones cotidianas de los actores del tinglado educativo.

En lo acontecido alrededor de lo curricular se mezclan ámbitos, agentes y procesos y de su interacción, emergen prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de veces ajenas a lo planeado.

Gimeno y Pérez (1995) señalan que la efectividad y la adecuación de una propuesta curricular es preciso establecerla no como si tal proyecto fuese independiente de las prácticas a las que será sometida, analizándolo desde una determinada filosofía o concepción psicopedagógica, sino distinguiendo que su valor hipotético para transformar la realidad está en ver que potencialidades tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera y los alumnos aprendan **adecuadamente** contenidos y habilidades pertinentes. Para que el cambio curricular tenga éxito, es preciso concebir las condiciones prácticas que van a mediatizar la propuesta, de lo contrario ésta sólo va a ser traducida desde lo que existe y, por tanto empobrecida en sus logros.

Gimeno y Pérez señalan que la perspectiva teórica **procesual** del curriculum permite visualizar las conexiones entre los elementos del mismo, a la vez que se constituye como un modelo de explicación del cambio y de las resistencias al curriculum mismo. En la óptica procesual el cambio curricular consiste y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de los cuales toma significado real, dado que lo importante es producir cambios tangibles en la vivencia curricular que experimentan alumnos y profesores.

"Partiendo de la concepción del curriculum como **proceso social contextualizado**, el cambio curricular necesariamente implica cambios contextuales. En tanto que

currículum y contexto son mutuamente determinantes, el cambio en el primero es más probable que siga y no que preceda al cambio del segundo" (Cornbleth, 1990).

Con lo expresado apuntamos hacia la idea de que cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y/o futuros docentes no es solamente sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de texto etc. (aunque muchos cambios tengan probabilidad de ocurrir) sino que es necesario que los cambios se orienten hacia la mejora de las actitudes hacia el conocimiento, se entienda su valor formativo y se asimile que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados que conecta experiencias y aprendizajes previos y que en ese sentido los cambios solicitados son más profundos.

Gimeno (1988) arguye que el currículum es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo y sostiene que las actividades curriculares se ven influenciadas por al menos los siguientes contextos: el contexto didáctico, es decir las tareas correspondientes al proceso enseñanza-aprendizaje, el contexto psicosocial, el contexto organizativo del centro educativo particular (ritmos, formas, ritos etc.), el contexto educativo, es decir el determinado para cada uno de los niveles escolares por medio de los planes y programas oficiales y finalmente el contexto exterior corporeizado por las presiones socioeconómicas, culturales, políticas etc. En síntesis, parecen decirnos los autores citados, la realidad hay que observarla en su dimensión

holística, dialéctica e histórica, englobando las acciones, los agentes y las prácticas que se mezclan en los procesos educativos, como procesos sociales que son. La influencia de todos y cada uno de estos contextos se hace patente en aspectos concretos de la vida escolar cotidiana como: el uso específico de planes, programas y textos, la confección de formas de evaluación, la estipulación de una normatividad particular de la vida escolar en un centro educativo y el modelo docente al cual la mayoría de profesores de ese servicio se afiliaran y que consecuentemente matizará todas sus futuras relaciones escolares.

1.3 EL CURRÍCULUM OCULTO.

Aprovechando lo hasta ahora escrito, nos resulta fundamental la posibilidad de irnos apropiando del asunto de lo cotidiano en la escuela, puesto que es ahí donde con mayor facilidad resulta distinguir lo que cualquier currícula pretende desde su diseño hasta su desarrollo. Al mismo tiempo que la comprensión de lo cotidiano nos permite visualizar lo “oculto” que las currículas reales desarrollan en cada uno de los sujetos que se someten a su influencia; lo oculto evidentemente, también produce aprendizajes, sólo que estos se aprenden y se enseñan “veladamente”. Es factible entonces, hablar de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y aptitudes propiciadas a partir de lo latente u oculto que cada currícula estimula y facilita, pero también, niega y obstaculiza a lo largo de su desarrollo tanto en los alumnos como en los enseñantes, siendo muy

probable, además, que a ambos el fenómeno les sea ajeno en la medida que escapa a su conciencia.

Wolfson (1977) sugería la necesidad de incorporar elementos subjetivos que actúan como mediadores curriculares, especialmente los de los profesores para que desde una perspectiva fenomenológica, se pudiese configurar una teoría curricular que contemplase aspectos poco convencionales, como el considerar a educandos y educadores como creadores del curriculum o al menos como traductores de las propuestas que a ellos llegan:

"Todos los profesores (seres humanos, al fin) en todo momento perciben a los alumnos y lo que son sus responsabilidades en la enseñanza a través de su peculiar trama de creencias y supuestos. Una red que se refiere al menos a seis grupos de consideraciones o aspectos: a) para qué han de servir las escuelas, b) cómo son los alumnos y cómo aprenden, c) qué es lo importante y que no (valores), d) el significado del conocimiento, e) la naturaleza de nuestra sociedad y del mundo, f) la idea que cada profesor tiene de su papel" (Wolfson, 1977).

Parece ser muy importante contemplar la función mediadora que aspectos como los valores y pensamientos de los profesores tienen sobre lo curricular y lo educativo, una vez que se va haciendo evidente la necesidad de no solo privilegiar las posiciones técnicas y científicas que permean el pensamiento educativo, reconsiderando propuestas epistemológicas hasta ahora soslayadas, que nos permiten entender la vitalidad e importancia de las determinantes **históricas, sociales y subjetivas** de los procesos pedagógicos y curriculares.

Profundizar en la temática del **currículum oculto** nos resulta indispensable a partir de este momento, dado que situamos precisamente ahí un sinnúmero de eventos que nos interesan en relación a la construcción de la subjetividad del rol docente. Consideramos que la asunción del rol magisterial obedece a una gran diversidad de elementos y condiciones de las cuales sobresalen la fase relativa a la formación académica y la vinculada a los primeros años de ejercicio profesional en una aula y una escuela particular. Ambos momentos y espacios son vitales en la formación del sujeto-maestro y ambos se solucionan en un contexto curricular determinado, ya sea como receptores y/o ejecutores de una currícula específica. En dichos contextos no solamente se experimentan las pretensiones académicas de los proyectos escolares oficiales (traducidas en conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades) sino también las pretensiones ideológicas del ejercicio del rol, en tales pretensiones se relacionan tanto las demandas y/o cargas sociales concretas (ejercidas por las familias, la escuela en la que se estudia o se trabaja, las propuestas educativas oficiales y las amplias, diversas y difusas demandas sociales) como las metas personales concientes y no concientes que implican lo fantaseado o imaginado por cada uno de los individuos que deciden aprehender y ejercer el papel de maestro.

Indagar y reflexionar sobre lo que autores como Eggleston (1977), Gimeno (1991) y (1995), Jackson (1975) y muchos otros denominan currículum oculto es uno de nuestros objetivos, pues creemos que en torno a él se articulan una serie de elementos subjetivos que le dan sentido a las formas como cada individuo

ejerce su rol de enseñante; pensamos que alrededor de los mensajes ocultos que el docente envía cotidianamente (sin necesariamente percatarse de ello) en el ejercicio de su labor es posible descubrir una gran cantidad de conductas y actitudes latentes (siguiendo las ideas de la teoría de grupo operativo, por ejemplo) que nos indican una serie de supuestos no explicitados, pero si esperados de parte de los educandos. Ahora bien si esos educandos resultan ser los futuros maestros, tenemos que una gran cantidad de valores, prejuicios, actitudes, motivaciones etc. serán aprendidas y posiblemente reproducidas por el profesor sin cuestionamiento alguno de su parte, convirtiéndose así en un ente pasivo del proceso escolar, que de manera accidental a través de la relación con el curriculum de su formación ira construyendo y reproduciendo paulatinamente sin su consentimiento.

Es posible que comprender "lo oculto" resulte más sencillo si nos colocamos desde la perspectiva de los que aprenden, y si pensamos que la cultura del curriculum es una cultura mediatizada, habremos de considerar que es factible la distorsión de los propósitos originales (oficiales) así como de las prácticas e influencias de los diferentes contextos sobre la práctica educativa.

Es evidente, entonces, que el principal contexto de mediación que viven los alumnos es el ambiente escolar mismo.

En ese sentido es muy importante considerar el curriculum real al que se someten los alumnos (en este caso los futuros docentes) y dilucidar que lo real no se

parece a lo que parece evidente en su forma inmediata, siendo necesario hurgar en esa realidad de manera que sea posible descubrir lo que no es manifiesto.

“Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad” (Gimeno, 1995).

Una cosa es lo que a los profesores se les encomienda enseñar, otra es lo que ellos creen transmitir y otra distinta es lo que los alumnos aprenden realmente; de esas tres posibilidades, podríamos señalar a las dos primeras como responsabilidad del *currículum manifiesto*, en tanto que la tercera (cargada de mensajes múltiples) estaría más relacionada con el *currículum oculto*. En la experiencia escolar cotidiana de los alumnos, interactúan ambas posibilidades dándole sentido al *currículum real*.

Resulta fundamental mencionar que la comprensión del alumno de la realidad escolar se lleva a cabo desde la categoría de *currículum real*, en la cual se incluye lo oculto y lo manifiesto del ambiente escolar en el que se desenvuelven. De hecho, cualquier alumno en situación de escolarización vive experiencias muy diversas: aprende conocimientos, habilidades y comportamientos, experimenta diferentes formas de sentir, de pensar, de valorar y de adaptarse, conformando de esa manera todo un modelo de alumno o de profesionalista.

Jackson (1975), señala en su obra *la vida en las aulas* que aspectos como las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, los sistemas de premios y castigos, el clima de evaluación y muchos

otros de tipo similar estructuran el curriculum oculto que todos y cada uno de los aprendices deberán superar si pretenden avanzar en su escolarización. Para el autor, el curriculum oculto es de alguna manera el contrapunto del curriculum oficial y resulta ser bastante más relevante cuando un estudiante no funciona como se esperaba; es decir cuando enfrenta fracasos. Jackson arguye que el curriculum oculto tiene una estrecha relación con las dificultades de los alumnos, más que con sus éxitos, porque es en las frustraciones y fracasos donde se aprecian mayormente las exigencias de adaptación que se solicita de cada uno de ellos.

El curriculum oculto tiene una clara dimensión sociopolítica que se hace manifiesta en la función socializadora de la escuela dentro del conjunto de las modernas instituciones humanas, no es gratuito que los más valiosos análisis acerca del curriculum oculto provengan del estudio sociopolítico de los contenidos y las experiencias escolares; aspectos tales como el orden, la puntualidad, el respeto, la conformidad etc. son innegablemente tópicos inculcados en los recintos escolares abierta o veladamente con la finalidad de formar ciudadanos modelo. (Apple, 1986; Giroux, 1990 y Jackson, 1975).

Así la socialización de los individuos en las aulas no puede reducirse solamente a la transmisión de la cultura avalada explícitamente en los conocimientos y asignaturas de las currículas oficiales.

Los mensajes inherentes al discurso del curriculum oculto, sin embargo, no son ajenos a las contradicciones propias de los conflictos sociales que denotan: los

conflictos raciales, de clase social, de género, religiosos, de poder, de autoridad, políticos y muchos otros, suelen ser reconocidos con facilidad en el aula y en el ámbito escolar más amplio a través de las relaciones cotidianas entre los individuos y son siempre expresión de las conflictivas sociales generales en una cultura específica. Ejemplificando: si en la sociedad existe discriminación hacia el sexo femenino, las relaciones entre varones y chicas en el aula u otro sitio del contexto escolar, la interacción de los profesores(as) con unas y otras, las visiones teóricas al respecto etc. muy probablemente nos ilustraran el conflicto mostrándonos una serie de contradicciones circunscritas a la conflictiva; es claro, por otra parte, que lo señalado puede ser analizado no solamente en la dimensión oculta sino también en la explícita y dejarnos observar que la escuela de ninguna manera es un medio aislado de los problemas sociales, aunque dentro de ella se pretenda casi siempre soslayarlos, sin embargo, apunta Sacristán (1995) que al quererse olvidar o evitar, paradójicamente, se les reproduce de manera acrítica generándose consecuencias importantes en relación a la credibilidad de lo enseñado (o no) en las aulas y en la institución escolar en su conjunto.

Eggleston (1980) menciona que: "las obligaciones que el curriculum oculto impone a los alumnos son tan importantes o más para ellos, para su supervivencia y éxito en la escuela, que las del programa oficial o explícito, como lo son también para los mismos profesores".

Lo que importa, dice el autor, no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado amplio del curriculum no se determina por

el plan ordenado y secuenciado de las intenciones que la normatividad oficial obliga a aprender, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos.

Actualmente parece resultarnos familiar la idea de que la diferenciación entre lo oficial y lo oculto del *curriculum* nos sirve para comprender y situar muchas de las incongruencias en las prácticas académicas, de esta manera es muy frecuente localizar objetivos explícitos con pretensiones concretas de los educandos que posteriormente son contradictorios con las acciones y tareas empleadas para su ejecución. Por ejemplo: el *curriculum* explícito que persigue lograr el adecuado aprendizaje de la escritura, además de lograr actitudes positivas en relación con la expresión de lo que se escribe, se ve francamente contradicho cuando se exige a esos alumnos ejercicios tediosos de repetición que generan actitudes negativas y contrarias en relación con los objetivos inicialmente declarados.

Muy similar a lo ejemplificado anteriormente, es observado por Eggleston (1980) cuando comenta que lo que se conoce como problemas de conducta o inadaptación en las escuelas suelen ser frecuentemente reacciones resistenciales a las exigencias disciplinarias de las instituciones escolares; los casos de fracaso y/o abandono escolar son en muchas ocasiones muestras de resistencia pasiva y activa a las exigencias emanadas de la dimensión oculta del *curriculum*, se enfrenta en este suceso un fracaso de la socialización que el *curriculum* perseguía inicialmente.

Podemos decir que las distancias existentes entre las condiciones concretas de la experiencia educativa (faceta oculta) y las pretensiones institucionales aceptadas y declaradas (faceta explícita), nos permiten visualizar con mayor nitidez y por lo tanto comprender tanto los procesos de cambio, como las situaciones de pasividad e inmovilidad que se generan a lo largo de las prácticas escolares y esto nos permite a su vez entender las razones por las cuales, aun cuando constantemente se modifican planes y programas, proyectos y políticas en muy diversos niveles del aparato burocrático de la educación, la práctica y los resultados continúan siendo idénticos a los conocidos previamente a tales modificaciones; resulta que el **currículum real** cambia imperceptiblemente para los alumnos por que las condiciones de su escolarización se movilizan muy lentamente, a pesar de estar orientadas bajo novedosas propuestas.

"Sólo tratando de entender el **currículum manifiesto** u oficial dentro de las condiciones escolares, y a éstas y a aquél dentro del contexto político, social y económico exterior a la escuela, es factible entender algunas facetas de la escolarización colocando a los educadores en posición de desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para comprender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación de la misma" (Giroux y Penna, 1981).

Desde esta perspectiva podemos concebir como los cambios de contenido o de asignaturas de las reformas educativas tienen escaso impacto en la vida escolar de los alumnos (sobre todo en el aprendizaje y calidad del mismo) debido a que **no se modifican** las condiciones en las que discurre el aprendizaje y la

enseñanza. Giroux (1990) señala que ampliar el sentido del curriculum real a las dimensiones ocultas es prioritario para explicar las resistencias de las prácticas escolares, los individuos y las instituciones a los cambios promovidos desde fuera, al mismo tiempo que creemos es factible entender las causas por las cuales las reformas curriculares fracasan en la transformación de la realidad educativa. Nosotros pretendemos añadir a las reflexiones precedentes una serie de elementos que consideramos pueden y deben añadirse al análisis de los diversos contextos que permean la formación docente. Algunos de los elementos a los que hacemos referencia son los que autores como: Elizondo (1987), Reyes (1993a) y Zuñiga (1993) han señalado como el imaginario docente constituido fundamentalmente por las motivaciones y acciones del maestro que como sujeto deseante lleva a cabo en sus labores cotidianas. Creemos que es impostergable incluir y reflexionar sobre aspectos escasamente considerados de manera explícita en la tan manoseada expectativa de "elevar la calidad educativa, transformando el quehacer docente".

Pensamos que el magisterio, pero también los psicólogos educativos, los sociólogos y todos los profesionistas interesados en el fenómeno educativo, debieran ir considerando propuestas de cambio que no sólo se concentren en la modificación de planes y programas sino tomen en cuenta, además, la acción intra e intersubjetiva de todos y cada uno de los sujetos inscritos en roles interdependientes entre sí y con las instituciones escolares en las que se desarrollan.

CAPITULO II.

LA FORMACIÓN DOCENTE (EL SER MAESTRO).

2.1 ALGUNOS ANTECEDENTES.

Nosotros creemos que la formación profesional, conjuntamente con la planeación curricular, son dos de los principales ejes de todo cambio educativo que en el futuro inmediato se proyecte y se presuma como solución (al menos parcial) de los graves conflictos educativos del presente y de las repercusiones sociales de los mismos.

Reiterativamente, sobre todo en los ámbitos político-educativos y en los mensajes sociales enviados al gran público a través de los medios de comunicación masiva, se menciona que el protagonista central del proceso educativo es el maestro, y que de él se espera un sinnúmero de respuestas, algunas míticas y otras concretas y pragmáticas.

De hecho en el actual acontecer Nacional, su responsabilidad como transmisor cultural y formador de las nuevas generaciones (al menos en el plano instruccional) es activa e insoslayable. Sucede sin embargo que a pesar de la importante encomienda social a la labor magisterial, poco sabemos de la formación de sus capacidades y de sus limitaciones, así como del compromiso con la labor profesional elegida.

Veamos algunos datos, relacionados con la actual situación educativa de nuestro país, publicados en el artículo: "¿México: un país de reprobados?" (Guevara,

1991) y del cual nosotros comentamos algunos elementos vinculados a la formación de los mentores en nuestra Nación.

Actualmente el grueso de la población magisterial se conforma por mujeres. El 73% del total trabaja en el nivel de educación básica, aunque los puestos de dirección, supervisión y los que le siguen en orden ascendente, siguen siendo ocupados por hombres.

La gran mayoría del cuerpo docente de las escuelas primarias cuenta solamente con estudios de educación normal básica, pero parece ser que independientemente del nivel de la formación académica de los profesores, su nivel cultural general es pobre y con muchas carencias en relación a los conocimientos acumulados por la ciencia, la tecnología y la sociedad en los últimos años. La mayoría de profesores provienen de familias de escasos recursos económicos y una escueta escolaridad.

Una gran cantidad de maestros, labora dos turnos en diferentes centros de trabajo o combinan su profesión con otra actividad más o menos remunerativa, los salarios continúan siendo muy bajos (\$ 2,500 mensuales aprox. hacia finales de 1997). Por otra parte el trabajo concreto, debido a un sin número de presiones, se realiza en constante tensión; consecuencia de precisamente bajos salarios, presiones administrativas, falta de orientación profesional, grandes grupos de niños y condiciones no siempre propicias para su labor y algunas otras.

A últimas fechas se agrega el temor de verse separado de su actividad como consecuencia de la reducción de centros de trabajo y de turnos, se habla de un

modelo de mayor competitividad, tal vez benéfico pero para el cual no se cuenta con experiencias previas, además de que prevalece el hecho de la desconfianza magisterial ante cualquier propuesta gubernamental que se anuncia en su "beneficio" generando resistencias no siempre canalizadas adecuadamente.

El intento de organización magisterial generado a finales de 1989, sobre todo en la sección 9 del SNTE, compuesta por profesores de la zona metropolitana fue bastante revitalizante para una gran cantidad de maestros. De ese movimiento, se generaron una serie de beneficios a corto y a mediano plazo; sin embargo los constantes "embates modernizadores" del Estado y el rápido desgaste participativo, que desafortunadamente (por cuestiones de divisionismos internos e intentos protagónicos) se viene sufriendo desde finales de 1991; colocan en una difícil situación a la organización y la pone en peligro, ante las eminentes transformaciones del sistema educativo.

En la medida que tanto material como estatutariamente la profesión magisterial ha venido siendo devaluada, una gran cantidad de jóvenes no se interesan por esta actividad. Las razones ideales de servicio a la comunidad, a la niñez y/o a la patria, han cedido su lugar a ideales más pragmáticos de trabajo, siendo esto un síntoma más de la crisis que enfrenta el ejercicio docente.

Otra dimensión de la formación docente, es la vinculada a las instituciones que los forma y que nos obliga a preguntarnos, cuestiones como:

¿Qué tan capacitados egresan nuestros maestros ?

¿Cuentan con los conocimientos y estructuras necesarias para la enseñanza ?

Es fácil tener respuestas, si conocemos las relaciones educativas de la formación docente en los espacios de las escuelas Normales del país, si conocemos el estado y profundidad de los conocimientos del grueso de los egresados, y sabemos lo que las escuelas de educación normalista ofrecen y carecen en su oferta educativa.

Guevara (1991), la revista "NEXOS" y algunas otras instituciones que colaboraron con ellos, realizaron entre mayo y junio de 1991 una investigación referente al nivel de conocimientos de los profesores de educación básica, revelando:

Un nivel global de conocimientos "bueno" con promedio de 8 en una escala de 0 a 10, con un bajo nivel reprobatorio.

El estudio aplicado mostró un total de 7% de reprobados. Las materias con menos complicaciones para el docente fueron: Ciencias Sociales y Español ; el promedio de los docentes en la evaluación fue de 81.15, de manera general, esta evaluación mostró datos muy curiosos como el que casi 17% de los mentores falló en un ejercicio simple de lectura, más de una cuarta parte de maestros no logró ordenar alfabéticamente una serie de 5 palabras, una quinta parte de los examinados no logró sumar fracciones con diferente denominador, un tercio de los docentes no identificó al sistema nervioso como el coordinador de todos los movimientos del organismo, tampoco un 13% del total fue capaz de establecer el hilo cronológico entre la conquista, la colonia, la etapa Porfirista y la revolución. Cerca del 13% de profesores no aprobó matemáticas, lo que pudiera representar

que aprox. 62,000 maestros no imparten la materia adecuadamente y cerca de un millón 921 mil alumnos no podrán aprender como debieran esa materia.

El caso del conocimiento de las ciencias naturales fue más severo puesto que fue la materia con calificaciones más bajas (7.5) y en la cual casi el 30% de los profesores tendría dificultades para su impartición, el origen de este déficit parece obvio, pues no existía en la currícula normalista una materia o materias que se encargaran exprofeso de esa materia y sus contenidos.

El aspecto vocacional de la docencia y la manera como los futuros profesores se forman en las instituciones normalistas del país es para nosotros fundamental y es una pieza clave de las problemáticas que el sistema educativo nacional confronta actualmente.

La crisis en la formación de docentes es mundial, países desarrollados como: Alemania, Italia, Inglaterra, E.U. y España enfrentan dificultades para la planeación y enseñanza de currículos adecuados a las necesidades de los actuales contextos socioculturales, pero evidentemente esa conflictiva se agudiza en los llamados países en desarrollo, tal es el caso de América Latina.

Autores como Coll (1994); Guevara (1992); Landsheere (1978); Remedi (1982); Robinshon (1971) y Tonucci (1988) entre otros han venido señalando, la crítica situación del ejercicio docente y la urgente necesidad de variar el rumbo en la formación de los mismos refuncionalizando su quehacer.

En el caso Mexicano la situación no es distinta y hoy la carrera magisterial se encuentra bastante desprestigiada ante la población, sobre todo en lo referente a

la calidad. Como ya se mencionó, en nuestro país la formación de profesores se encuentra desligada de los centros de producción de conocimientos, (centros de investigación, Universidades, Institutos científicos y tecnológicos, etc.).

La enseñanza de los futuros maestros, por otro lado, no concibe del todo el contexto histórico, social, político y cultural que le rodea, corriendo el riesgo de encerrarse únicamente en aspectos ideológicos, desarrollando discursos, planes y proyectos con exceso de retórica y perdiendo de vista las necesidades educativas concretas de los educandos y de la sociedad.

Reyes (1987) al respecto del decreto que en 1984 se llevó a cabo elevando a nivel de licenciatura la formación magisterial, comentaba, con cierta desesperanza, que aunque a diferencia de modificaciones anteriores, el plan '84 no sólo se concentraba en el cambio de nomenclaturas, número de horas o años etc. sino que tocaba por primera ocasión la preocupación por el tipo de docente que se requiere para la labor educativa, pensando en la relación maestro-alumno, saber-poder y en las concepciones que a estas relaciones subyacen. Los resultados después de tres años de esa reforma mostraban cambios cualitativos mínimos como consecuencia de la enorme resistencia que el ámbito normalista muestra ante cualquier cambio estructural, favoreciendo posturas tradicionales empeñadas en perpetuar una forma determinada de SER MAESTRO, con la consecuente estereotipia cifrada en el DEBER SER de cada normalista.

El arcaico modelo, conservado hasta nuestros días, coloca el énfasis en los aspectos prácticos de la profesión (métodos didácticos) recelando y

menospreciando la teoría. Todo ello, señala Reyes, ofrece una particular forma de vivencia para el futuro docente, que entiende entonces que la teoría siempre es menos importante que la práctica y que él, además, tendrá que ser capaz de establecer vínculos con sus alumnos, a partir del ejercicio del poder que le proporciona su rol y el discurso social que lo mantiene (sustentado en la ilusión de que es él quien posee el conocimiento).

" Currículo oculto que le muestra por que el maestro no puede ser cuestionado y que cuando pese a esto, algún alumno protesta, se le indica que ya estará él en la posición de profesor y entenderá por que no es posible atender las exigencias de los alumnos, y que el maestro es quien tiene siempre la razón." (Reyes, 1987).

Esta situación coloca al estudiante en el dilema de optar por un rol de "segundo padre" o de un profesional de la educación, la institución normalista tradicional opta entonces por formar: la actitud, más que la necesaria solvencia teórica-metodológica de la formación, cuestión que se suple entonces con el conocimiento de, por ejemplo, los pasos didácticos, la hechura de vistoso material didáctico, la posibilidad de coordinar bailables regionales, (que en el discurso, reforzaran el patriotismo de los alumnos) elaboración de acrílicos periódicos murales etc. es decir una serie de actividades que evitan ir al corazón del conocimiento pedagógico, el análisis de la realidad y la practica instruccional basada en preceptos científicos y no sólo morales. La concepción aquí esbozada, ha generado un tipo de escuela normal y un tipo de maestro egresado, que posteriormente pasará por otro momento igualmente fundante e importante en la

constitución de su autoimagen y es lo acontecido cuando comienza su trabajo profesional en un medio en el cual ya todo está formalizado y él solo tendrá que acatar y reproducir.

Los planes de estudio de las escuelas normales, en su mayoría, son caducos y excesivos. Actualmente el plan de estudios para la carrera docente se compone de 64 materias, ocho por semestre, con un total de 29 horas-salón por semana, estimando los profesores mismos que no existe una adecuada articulación entre la teoría y la práctica de su enseñanza.

Ante tal realidad formativa, y por otra parte el desolado horizonte de la elección de la profesión docente, se corre el riesgo de una eventual falta de profesores. Las escuelas Normales del país registran severas bajas en su matrícula, Guevara (1992) señala que hacia 1983, había 324 mil alumnos, en tanto que para 1991 sólo había una inscripción de 109 mil aspirantes a maestros. La demanda de la carrera magisterial ha declinado peligrosamente, Guevara (1992) argumenta, que entre otros condicionantes, destaca: el detrimento del status del maestro, y que la opción de ser una elección profesional para jóvenes de extracción humilde dejó de serlo sobre todo desde que el gobierno de Miguel de la Madrid, en el anteriormente citado plan '84, decretó que la formación se otorgaría una vez que los candidatos hubieran cursado bachillerato previamente, lo que lógicamente impactó en la demanda de la carrera, que desde ese momento exigía igual que cualquier otra.

Los estudiantes normalistas del presente, confiesan que sus expectativas profesionales contemplaban otras carreras, pero que ante diversas complicaciones (rechazo, falta de recursos económicos, etc.) optaron por ser normalistas.

Este aspecto es central puesto que la situación actual de la enseñanza magisterial, atraviesa por serios problemas vocacionales, concomitantes a diversas frustraciones personales entre los futuros educadores. Los candidatos a profesores conciben, en su mayoría, al ejercicio docente como devaluado. Así muchos alumnos contemplan su propio futuro, alejados de las aulas escolares.

Muy pocos estudiantes, (13%) se ven a sí mismos, según la encuesta de NEXOS (1992), realizando una carrera como maestro de aula, pues el resto planea estudiar otra carrera, especializarse, ser investigador o establecer algún negocio.

La actual, (¿perpetua?) crisis educativa Mexicana señalada, entre otros, por Guevara (1992) y por Myseryck (1992), en relación a los efectos del modelo económico-político neoliberal sobre la educación, particularmente sobre los esquemas de formación de profesores del país, aportan una serie de elementos que nos ayudan a contextualizar y entender el accionar docente en dicha crisis.

Los logros del Sistema Educativo Nacional, en los últimos años, dicen, son varios y diversos, sobretodo en la cobertura de la demanda educativa nacional para el nivel básico. Sin embargo la presencia de crónicos problemas como el fracaso y la deserción escolar, la paupérrima calidad educativa, la existencia de inercias en la administración educativa y los retrasos notables para una verdadera

modernización educativa, (que hasta ahora cambia constantemente para seguir igual) nos permite señalar que los avances quedan, desafortunadamente, minimizados ante tales fracasos del sistema.

De todo lo hasta ahora mencionado, reiteramos que focalizamos nuestras preocupaciones en la formación docente, en el papel del profesor en la actual dinámica social, en los problemas de la vocación magisterial y en su ejercicio práctico.

Nos interesa el problema de la vocación en el plano psicológico de quienes ejercen y ejercerán las funciones de enseñante.

Como expresamos anteriormente, nos convoca lo acontecido en el sistema de formación de profesores, específicamente los aspectos de la elección y ejercicio del rol magisterial, siendo muy importante precisar que nos incumbe una lectura del fenómeno desde una perspectiva psicológica, en este caso articulada desde la teoría de Grupo Operativo y algunas aproximaciones psicoanalíticas con las que intentamos acercarnos a la comprensión del ejercicio y asunción del rol docente y su consecuente impacto en el sistema educativo nacional y su eficacia.

Nos auxiliamos de una propuesta grupal que implica el análisis del plano imaginario con el que cada individuo asume sus tareas profesionales, eliminando obstáculos no sólo epistemológicos sino también epistemofílicos, reconociendo y modificando todo aquello que impide un crítico y tolerante ejercicio de la carrera magisterial.

En los últimos años la visión de los hechos y actos educativos se ha realizado en términos de lineamientos, formas de proceder, recomendaciones etc. es decir en torno al DEBER SER educativo, sin embargo esa perspectiva, creemos nosotros, no da cuenta de manera amplia de muchos de los eventos educativos, pues deja fuera del análisis, diversas relaciones educativas, por ejemplo la relación: alumno-maestro en su plano subjetivo.

Habitualmente cuando se habla de transformar el quehacer docente, se piensa en los cambios que institucionalmente será necesario llevar a cabo en lo relativo al que y como enseñar, las respuestas a estas cuestiones se despiazan inmediatamente al plano científico-formal del diseño y la planeación curricular.

Las nuevas teorías curriculares, como hemos mostrado en el anterior capítulo centran sus preocupaciones en relación a los planes de estudio, los contenidos de enseñanza y su organización, también han incluido la manera como ese proyecto intencionado que es el currículo, se vincula con los docentes que lo llevan a la práctica.

Contrariamente a lo que señala Elizondo, al argumentar que todo ese saber se supedita al "deber ser" del maestro en su práctica cotidiana: "en el plano del hacer, el maestro difícilmente se ajusta a las prescripciones del plan de estudios y ejerce la docencia en el aula con base en su saber". (Elizondo, 1987).

2.2 EL QUEHACER DOCENTE. ENTRE EL DEBER Y EL SER.

El curriculum oculto ha sido reconocido formalmente entre los investigadores una vez que se ha hecho insoslayable el reconocimiento de la distancia existente entre lo que se planea, lo que se enseña y lo que se aprende, pero también ese reconocimiento ha implicado pensar las condiciones de sujeto tanto de alumnos como de docentes en las relaciones educativas.

"Paralelamente, el desarrollo del conocimiento con respecto al comportamiento de las instituciones y de los grupos ha resaltado el papel que juegan el poder y los deseos inconscientes en la dinámica escolar y en el aula en particular" (Elizondo, 1987).

Nosotros pensamos al igual que Elizondo que es necesario construir un campo teórico que permita redefinir el quehacer magisterial en el aula, buscando *modificar el énfasis depositado en el plan de estudio y resaltar el papel que juega el docente como sujeto deseante* en su actividad cotidiana, espacio que requiere su participación consciente para modificar la vida en el aula.

Se ha dicho que la escuela en más de un sentido es una institución conservadora en la medida que su misión consiste en socializar, o adaptar a la vida comunitaria a los nuevos individuos. Durkheim (1974) señalaba que la tarea de socialización debe realizarse en contra de los deseos e impulsos de los niños, esto es que la escuela somete el deseo de saber y los deseos vitales de los educandos con el fin de disciplinarlo.

"Para ello la escuela se convierte en un espacio neutro que aniquila todo deseo y expresa la presencia de un poder lejano, abstracto, cuyo representante es el maestro. El maestro ocupa el lugar del modelo ideal regido por el espejismo de la perfección, es el representante de la verdad, del saber. Él debe saber lo que el estudiante es y debe ser, lo que sabe y debe saber". (Elizondo 1987).

Así, la evaluación de los alumnos, y en el caso que nos ocupa la evaluación de los futuros maestros, se realiza en función de la proximidad del estudiante al ideal ejemplificado por el docente, el alumno se convierte en espejo del maestro y sus deseos, sólo que al hacerlo refuerza el saber y el poder que el rol docente representa al interior del aula y también fuera de ella.

Comenta Elizondo que la tríada conformada por el deseo, el saber y el poder se articula en los planes de estudio y ello se oculta bajo el mito de la modernización y cientificación escolar, puesto que coloca en manos del futuro maestro "la seguridad" que le ofrece tener el control de la situación escolar.

El control del aula permite "objetivizar" una de las funciones de la escuela más esperadas, en la medida que el docente logra, al menos en su imaginario, darle sentido a lo que idealmente la institución y la sociedad espera de él.

Remedí (1982) señala que de esa manera el maestro es observado y juzgado desde los límites que impone la imagen ideal que de él se tiene, pero que desafortunadamente le imposibilita rescatar su acción concreta y los móviles subjetivos-objetivos que la concretizan y la permiten.

Esta compleja situación coloca al docente, y al futuro maestro, aún más intensamente, en una serie de encrucijadas a resolver, estando él en el centro de una serie de demandas, puesto que el desenvolvimiento de la función magisterial esta de alguna manera "modelizada" por todos, ya que existen previamente al ejercicio del rol una gran cantidad de conductas y actitudes esperadas, es decir una tradición que cada generación de docentes repite sin cuestionar, es decir haciéndose cargo del *deber ser*.

Debesse (1980) comenta que la profesión de enseñante es al mismo tiempo una carga que se confía, una función que se desempeña, una profesión que se ejerce y uno de los principales servicios sociales de la organización colectiva moderna. Desde la formación profesional, o sometimiento a un *currículum real* (que articula tanto el manifiesto, como el oculto) se determinan funciones (mandatos). Para la tarea de enseñante se genera la aspiración de conducir métodos y contenidos científicos que hay que saber transmitir, pero al mismo tiempo se le instruye para que sea él mismo un modelo de individuo ideal al cual sus alumnos habrán de emular ciegamente pues congrega una serie de virtudes y actitudes que la sociedad espera de cada ciudadano.

El futuro docente articula así, un doble juego de imágenes, la imagen social de un rol y la imagen oficial del desempeño de la actividad de enseñar. *Curriculum oficial* y *currículum oculto* signan su práctica, imágenes ideales y de pretendida científicidad dan lineamientos a la acción futura del estudiante.

Glazman (1986) recuerda que la posición social y la representación de la figura del maestro, conserva aún mucho de lo conformado durante el feudalismo, donde su situación social era de "sirviente", condición que actualmente sigue generando una serie de apreciaciones y actitudes ambiguas en las que al mismo tiempo se respeta y se desprecia a los enseñantes.

Al respecto existe una serie de grandiosos señalamientos realizados por Adorno (1973) quién magistralmente dice que la profesión de enseñar continúa siendo fundamental para combatir la barbarie, pero que dicha profesión enfrenta, más que cualquier otra, reacciones ambivalentes consecuencia de su situación tabú, para Adorno el término tabú (taboo) tiene un doble significado:

"... por un lado sagrado, consagrado. Por otro, inquietante, peligroso, prohibido, impuro", el concepto implica algo que se aparta, que no se toca ni física ni moralmente, es una prohibición religiosa que tiene un carácter peligroso, un poder destructivo para quien transgrede la prohibición. La imagen del profesor es eso, ambigua, genera afecciones contradictorias.

Adorno, denomina tabú a ciertas representaciones inconscientes y preconscientes de los profesores, alumnos y candidatos a docentes que operan como una "sedimentación colectiva de representaciones" y cuyo papel prejuiciante es conservado por los docentes (y la sociedad) hasta convertirse en "realidad". El filósofo Alemán plantea que la ambivalencia social frente al rol magisterial, tiene motivaciones materiales y psicológicas inconscientes. El rechazo a la excesiva reglamentación de la escuela, la idea de que la docencia es una profesión de

hambre y carente de status son muy poderosas y se anclan en el imaginario colectivo, así en diversos países, dice Adorno, existen despectivas formas de referirse a los docentes: *Steisstrommler* (percutidor de nalgas), *Schoolmarm* (solteronas, amargadas y marchitas), *Pauker* (el que aporrea) etc.

No se considera en Alemania y nosotros agregamos que tal vez tampoco en México, al maestro, aún cuando sea graduado universitario como digno de prestigio social y no es gratuito que dentro del sector de los docentes mismos, algunos sectores se empeñen en bloquear el ascenso de otros tanto en lo social como en lo económico, marcando subclases. Adorno (1973) dice que Schopenhauer estimaba que la posición subalterna de los profesores era consecuencia de los más de cien años de recibir bajos salarios y escaso reconocimiento. Adorno insiste en que los orígenes del tabú proviene de la Edad Media y el Renacimiento; el maestro es heredero del escribano medieval, por ejemplo: en la Canción de los Nibelungos, la indiferencia de Hagen por el capellán tiene que ver con la idea de que el intelecto está separado de la fuerza física, hacia los maestros existía el resentimiento del guerrero, que luego, dice Adorno, por medio de un interminable mecanismo de identificación, penetró en el pueblo. Los niños se identifican en su mayoría con el soldado, el héroe, el cowboy, pero escasamente con el portador de normas y saberes.

El maestro es el heredero del monje, pero también del sabio, del brujo o del jefe de la tribu, ellos disfrutaban de toda serie de honores, pero a la vez en muchas situaciones pueden ser sacrificados. El profesor heredó esa ambivalencia y ese

fabú, ¿porqué el médico, el abogado u otros no recibieron tal destino?, tal vez se ha argumentado, debido a que todas esas otras profesiones ingresaron al mercado libre de trabajo, lo que les propicio mayor estima, en tanto que el magisterio se escudo en sendas burocracias, que aparejadamente no lograron percibir mayor reconocimiento económico, pero que perciben ingresos seguros, lo que no es tan digno como el "valerse por si mismos" de otras profesiones. El alemán agrega que la seguridad, de por ejemplo, poder jubilarse es mirada con envidia, pero que los otros pequeño burgueses pueden por ello mirar al maestro por encima del hombro, recordándole su dependencia.

El maestro se mira disminuido por la sociedad debido a que, tampoco, posee poder real, sino sólo un paródico poder ejercido sobre los niños, es sólo: "un tirano de escuela".

En el ámbito intelectual, se menosprecia la labor docente en la medida que ellos sólo trabajan con conocimientos pedagogizados, nunca con los objetos de estudio directamente, no investigan y por lo tanto no producen ideas, sólo repiten y lo hacen como mediadores de un proyecto de Estado, por lo cual hay aún un rechazo mayor. Al respecto en la actual globalización mundial de la cultura, podemos decir que esto resulta mayormente patético, en los países dependientes pues sólo reproducen lo que es elaborado por los sistemas educacionales de los países desarrollados, generándose una dependencia cultural peligrosa en tanto que no puede ser confrontada por una tradición cultural propia.

El deber ser del maestro, le obliga, por otra parte, a ejecutar "el trabajo sucio" de disciplinar a los infantes y en el caso de los maestros mismos, a los estudiantes que pretenden serlo. Los mentores reciben como demanda social prioritaria, el encaminar a las futuras generaciones y para ello tienen que recurrir a la fuerza física y/o psicológica, apoyándose en la defensa de los valores morales, sin embargo, de tal tarea, que la sociedad les encomienda, reciben también, *contradictoriamente una buena dosis de desprecio social.*

"La sociedad delega esta fuerza física y, al mismo tiempo, reniega de ella en los delegados. Estos, lo que la ejercen, son chivos emisarios de quienes establecen la norma" (Adorno, 1973).

En otro orden, en el de lo erótico, el profesor ocupa la representación del inasequible, pero también del castrado, según el imaginario psicoanalítico. La idea de que el maestro debe llevar una vida intachable que sirva de modelo a los más jóvenes, lo coloca en la desventajosa situación de pasar por una represión de su erotismo mucho mayor que la que se exige a cualquier otra profesión; el hecho de que el docente trate con menores, le coloca como un posible objeto de amor, siempre inocente e ingenuo, del cual no podrá liberarse, sino por el costoso precio de la perversión. Otros profesionistas por lo regular se vinculan con los adultos, mientras que el maestro tiene incluso que comportarse con sus iguales, en el terreno de lo erótico, de manera similar a como lo hace con sus alumnos, es decir infantilizándolos, dándoles consejos, colocándose como superyó, lo que lo puede llegar a hacerlo ver como eróticamente neutralizado.

Ese mismo "infantilismo" se manifiesta en el docente en el hecho de confundir el microcosmos escolar con el mundo real, la escuela se encierra por ello, tal vez tras su edificio, sin permitir que "los ajenos" se asomen dentro de los muros. El maestro al no abandonar nunca el salón de clases, continúa de alguna manera siendo niño. En la medida que el maestro esta fuertemente ligado al aula escolar en la cual pasará gran parte de su vida, primero como alumno y luego como profesor, no podemos dejar de señalar como lo hace Reyes (1993a) que es el aula uno de los pilares de la formación del maestro, o mejor dicho el espacio privilegiado.

Más aún, quien desea ser un muy buen maestro, ingresa a la dinámica de tomar cursos y más cursos de especialización que lo someten a pasar aún más horas en el aula. "Pareciera que a mayor deseo de ser buen maestro, mayor es la necesidad de estar en la escuela, como profesor o como alumno, necesidad parecida a las de los guardianes de una prisión" (Jackson, 1975).

El aula es de esa forma una forma de prisión, probablemente por ello cuando un mentor deja de serlo, por que cambia de actividad, sus ex colegas lo observan simultáneamente con envidia y con desprecio, pues se ha alejado de la práctica.

Reyes (1993a) dice que el pasar gran parte de la vida repitiendo el esquema de la vida infantil que transcurre en medio de la relación escuela-hogar limita grandemente el desarrollo personal del individuo, lo que concuerda con la idea de Infantillización enunciada por Adorno (1973).

Amiel-Lebrige y Pichot (1980), señalan que la endémica ausencia de proyectos de vinculación entre la enseñanza teórica y la formación práctica de los docentes trae consigo una problemática adicional en su quehacer consistente en menospreciar el conocimiento teórico en aras de una sabiduría útil que es la del manejo del grupo en el aula. Su saber, sostenido esencialmente, en la normatividad es asumido, identificándose con el saber de la formación y el poder "real" de la toma del control, de lo cual el profesor extrae la experiencia de que el camino ideal para su desempeño es imponerse él mismo como modelo de saber y de hacer.

Al ser esto así, creemos nosotros, se sacrifica la posibilidad del futuro maestro de instruir asumiendo la calidad profesional necesaria, es decir su quehacer profesional, a cambio de privilegiar y posponer indefinidamente la labor centrada en el plano moral, pseudocientífica, acrítica y alejada de la realidad, desafortunadamente al servicio de una culturización pasiva y escasamente creativa, es decir centrada no en el ser posible que cada infante representa para el futuro, sino en un alienado deber ser, reproductor de una estéril y escasa educación y campo propicio para la ausencia de cambios sociales importantes y progreso social real, sustituidos por la simulación educativa actual, que perpetua a una figura docente cada vez más anacrónica, en la cual el maestro no es ya un ideal social sino franca denominación del pasado que evade la modernización de la escuela y de sí mismo.

2.3 EL ELEMENTO IMAGINARIO (LA IDENTIFICACION).

Nosotros creemos que además de lo señalado, existe una zona donde se articula el imaginario individual que cada sujeto juega en la construcción de su rol y que dicha zona se establece a medio camino entre lo social y lo ideológico que se espera de cada futuro profesor. Sostenemos que el individuo juega un papel por demás activo en la construcción de su futuro ejercicio y tal protagonismo deviene, precisamente de las características particulares que como individuo posee incluyendo: sus motivaciones, expectativas y deseos que una vez entrando en relación con lo que socialmente de él se espera; da como resultado una muy particular manera de entender y ejercer su profesión con toda la serie de consecuencias sociales que tendrá concretamente en cada aula escolar donde él intente tomar (o no) el control.

Amiel-Lebrige y Pichot (1980) dicen que las razones que mueven a un individuo a convertirse en enseñante son múltiples y varían de sujeto a sujeto con una fuerte influencia del medio socioeconómico y cultural al cual pertenecen los aspirantes, integrándose la idea de que existen motivaciones inconscientes en esa elección y que estas están en relación a la forma como el ideal social se constituye en ideal individual: querer a los niños, gustar de verlos progresar y aprender, ayudarlos a integrarse al mundo de los adultos etc. son las tareas que dotan de satisfacción a la profesión docente, pero según los autores, ellas se sustentan en necesidades de seguridad, el miedo a lo desconocido del mundo adulto que conlleva al

individuo a no alejarse de la comodidad del aula, convirtiéndose en maestro inmediatamente después que se ha dejado de ser alumno, continuando en la clase y conservando la mayoría de modelos de funcionamiento que se tenían cuando se era niño. Amiel-Lebrige y Pichot agregan que podemos sumar la necesidad inconsciente de poder, sustentada en el saber, poder fácil, tranquilizador, poder imposible o difícil de poseer en el mundo de los adultos.

Los mismos autores arguyen que quienquiera que haya enseñado alguna vez sabe cuán importantes son las satisfacciones narcisistas y que ellas responden a la necesidad de seducir al grupo, de formarlo a imagen de mis propias ambiciones, del ideal personal propio, por ello el buen alumno, el que responde al imaginario del maestro, refuerza el narcisismo de éste. Sin embargo, lo dicho no tiene que entenderse en la perspectiva del análisis clínico (lo cual nos llevaría a otros terrenos) sino que hay que situarlo como elemento contextualizador y guía para la comprensión del movimiento general que toma el nivel subjetivo de los futuros docentes que se articula en las demandas o depósitos culturales que se le hacen al magisterio.

"En efecto, estas necesidades inconscientes que están en la base de las motivaciones conscientes de cada uno pueden ser satisfechas de un modo legítimo gracias a los mecanismos de defensa. Estos tienen como misión ocultar a nuestra conciencia necesidades no aceptables por nuestra cultura y nuestra moral y satisfacerlas legítimamente frente a la moral social por caminos desviados" (Amiel-Lebrige y Pichot, 1980).

Estas motivaciones, hay que aclararlo, no modifican el valor moral o social de los comportamientos y actitudes mencionados. "No hay que confundir, dice Pichot, explicación psicológica con juicio de valor.

Lo argumentado por los franceses, evidentemente desde una perspectiva psicoanalítica, nos permite ampliar nuestra comprensión del imaginario docente, imaginario que nos aleja de las explicaciones que sólo exponen lo racional y lógico, lo funcional y disfuncional, olvidando los elementos ínter e intrasubjetivos del ser docente. Si ese análisis de lo imaginario se soslaya, es porque, como considera Zuñiga (1993) se entra en contacto con la consideración de los aspectos irracionales que constituyen la subjetividad de los futuros docentes, obligándonos a reconocer lo irracional que, junto a lo lógico y lo racional, también nos constituye como sujetos psíquicos.

El ser docente se determina por elementos sociales, institucionales, grupales e individuales y hacerse cargo de su comprensión y luego de su constitución rebasa con mucho los esquemas racionales y funcionales.

Zuñiga, considera que en nuestro país, las representaciones sociales y subjetivas sobre la formación, el ser y el quehacer docente se han ido configurando en el conjunto de representaciones que podríamos denominar: **EL NORMALISMO**. El estudio de esa configuración urge pensarse, precisamente, desde la perspectiva de sus aspectos imaginarios, aspectos que han definido, según Zuñiga, el deber ser magisterial desde la irracional respuesta a las representaciones imaginarias,

fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas, tienen y proyectan sobre la profesión docente.

"Uno de los rasgos que llama la atención en el discurso que se enuncia sobre el maestro, es la tonalidad vivamente afectiva que lo caracteriza, misma que connota de significados emocionales todas las representaciones que sobre él y su hacer se hacen, dando a todas ellas un sentido peculiar: forjador del futuro, formador de hombres, sembrador de simientes de esperanza, constructor de la patria etcétera. De hecho sociedad y maestro suponen que este último es en gran medida el responsable de los destinos de la humanidad, pues es el encargado de formar a los hombres conduciéndolos por la senda del conocimiento, la verdad y del deber ser". (Zuñiga, 1993).

El papel del educador es el de modelo, y es vivido como representante de los padres de familia, de las instituciones y de la sociedad. Esta imagen idealizada de sí mismo, atribuida al enseñaste, no hay duda que le ayuda a superar el conflicto en que le sitúa la concepción social de su función, pero a la vez paradójicamente lo conduce a actitudes e ideas rígidas, optando por el conservadurismo y la oposición a cualquier tipo de cambios, pues les parecen amenazantes, argumentando que los cambios son presagio de anarquía, caos y una serie de provocaciones que van en contra de las normas, la tradiciones y el deber ser.

Por ello todo aquel que se desempeña como maestro o aspira a serlo, comenta Zuñiga (1993), no solo desea poseer las cualidades deseables y valiosas exigidas

a la identidad docente, sino que: "tiene la necesidad de creer y asumir que efectivamente las tiene y representa, por lo que poco a poco se ha ido asimilando a esa figura omnipotente formulada en los términos míticos y epopéyicos del maestro normalista con su carga *imprescindible de heroísmo, apostolado y abnegación*". (Zuñiga, 1993).

Ese imaginario, sin embargo, no es propiedad de los miles de maestros que en nuestro país, (y muy seguramente en otros) lo asumen como tal, sino que su significado simbólico e imaginario es indiscutible para las instituciones y la sociedad, estableciéndose así una *cerrada relación con el poder* y la ideología institucional.

Es interesante señalar que por ejemplo en México, a pesar de las importantes diferencias políticas de diversos sectores magisteriales, todos ellos continúen coincidiendo en lo mítico de su deber social y de su gran compromiso con la Nación. Esas mesiánicas creencias y las certezas incuestionables colocan "una cortina de humo" alrededor de la posibilidad de reflexionar metodológica y pragmáticamente sobre su quehacer, cerrándose así las posibilidades reales de cambio.

Los obstáculos que este imaginario y esta practica constituyen, tienen entonces un carácter inconsciente, dado que lo infalible de su misión, impide la sensibilización a la autocrítica y a los cambios, generándose una gran inmovilidad en relación al porqué del conocimiento, del origen y destino del mismo, de las posibles formas de optimización de la enseñanza y del reconocimiento de la

realidad socio-cultural e ideológica contemporánea que rodea a la escuela, "la cortina de humo" permea toda nueva comprensión aludiéndose entonces valores superiores impostergables con los que hay que cumplir.

Al rechazarse consciente e inconscientemente el cuestionamiento a lo establecido se privilegian las imágenes preestablecidas del ser maestro y se favorece la creación de un imaginario alienante que no permite avanzar en contra de las arcaicas y enajenadas prácticas del maestro y la escuela Mexicana, casi siempre más preocupada por las apariencias que por el contenido, por el evento social más que por los contenidos curriculares, por el saber cerrado e incuestionable que por la construcción del conocimiento de los alumnos, por la transmisión de valores cívicos irrefutables que por el análisis de la realidad y la posibilidad de una participación ciudadana concreta y efectiva etc.

"El imaginario normalista que figura al maestro como omnipotente y encargado de vigilar el cumplimiento del *deber ser*, ha jugado, a partir de su institucionalización, un papel fundamental entre las múltiples determinaciones que actualmente inciden en la formación de los maestros mexicanos, pues en tanto se ha convertido en el contenido de la ideología predominante de las escuelas normales, actúan en forma eficaz sobre el maestro desde su proceso mismo de formación y, por tanto, en las prácticas educativas que realice a futuro" (Zuñiga, 1993).

Nosotros creemos que el curriculum real y el curriculum oculto al que se someten los futuros educadores son las dos vías de constitución del rol que se ejerce, la

enseñanza del rol y sus vicisitudes conllevan, no mecánicamente al aprendizaje de las instancias simbólicas e imaginarias que subyacen a su formación de manera ineludible, si pasamos por alto el reflexionar sobre las representaciones simbólicas del papel, dejamos fuera lo afectivo-emocional de la formación, los aspectos que a decir de Zuñiga, constituyen lo racional y lo irracional que se juega en la identidad del sujeto que se asume docente, o a decir de Elizondo (1987) el sujeto que articula el saber, el poder y el deseo es el profesor y, por tanto, creemos, la inclusión de la dimensión del deseo completa la posible comprensión del mítico rol que el profesor desempeña. La función docente implica una relación imaginaria donde el sujeto es constituido sobre la base de la existencia del otro, del deseo de otro sujeto, dice Elizondo, y ella misma señala que el educador desea ser confirmado en la imagen ideal que ocupa, en tanto que el alumno (en este caso, el futuro maestro) se ve obligado a colocarse en el lugar complementario, el de quien no sabe, ratificando la imagen omnisciente de quien enseña.

Elizondo pregunta: ¿quién puede sostener actualmente que la relación pedagógica, se rige por la prescripción didáctica y administrativa y no por el deseo de ser amado y de ser reconocido?, ¿cuando se premia a un estudiante, se le premia a él o a su semejanza con nuestro ideal del yo?. Contestar estas y otras preguntas nos obliga a señalar conjuntamente con Adorno (1973) la necesidad de que la escuela (y el maestro) necesitan despedagogizarse pues ello obligaría a reconcebir las funciones, las tareas, las misiones, las urgencias etc. otorgándole

un lugar a la reflexión y al análisis de todo aquello que hasta hoy ha constituido lo no-pedagógico, (es decir lo imaginario y lo simbólico de la profesión de educador) y por lo tanto, lo no digno de estudio, ni de considerarse seriamente para su inclusión en novedosas propuestas que dieran cuenta de la dimensión ínter e intrasubjetiva que toda relación escolar conlleva, dándose la oportunidad de ir construyendo un nuevo imaginario, proveedor de nuevas identificaciones, un imaginario que: "desmistifique la función del ideal, siempre engañoso e ilusionario, y que tienda a aquello que Freud llamó *aprehensión lúcida de la realidad*" (Gerber, 1981).

Un imaginario en vías de transformación puede y debe iniciar su transición en la toma de conciencia de la ominosa herencia de representaciones que sobre la escuela y la profesión docente se han depositado y que hoy son una terrible carga que imposibilita regresar el rostro humano al ejercicio de la docencia. El maestro no es de manera alguna el hombre integrado que sociedad y alumnos imaginan y esperan, no puede ser, dado que él es alguien que eligió como individuo una profesión determinada que lo humaniza.

"Precisamente por su carácter humano, el maestro no puede ser el ideal de hombre que los niños pretenden. Si asumiera, como humano, lo que por el carácter de su quehacer racionaliza al extremo, probablemente se vería liberado de una parte significativa de sus tensiones." (Adorno, 1973)

Las palabras del filósofo alemán, a nuestro juicio, son compatibles con el discurso psicoanalítico Freudiano que arguye que el maestro posiblemente es la falta de

respuesta al ideal del yo de los niños, pues es el profesor quien materializa una ausencia, la ausencia de un espacio de identificación.

Crema y Guebel (1990) enfatizan en un aporte relacionado al conflicto psíquico e institucional que a nivel inconsciente (y consciente) ocurre entre padres y maestros, acerca de la pregunta: ¿este niño de quién es?, que generalmente los docentes sufren la herida narcisista cuando los padres no les reconocen como el maestro ideal o deseado, ello lleva en ocasiones, dicen las autoras, al educador a modalidades regresivas de vinculación con la institución, a la cual acuden buscando sostén, desinvistiendo así su rol de tarea, lo que manifiesta en una conducta alienada que entorpece el discurso de la lógica, atacando la función de pensar y generando conflictos de repetición.

“Los maestros, logran abordar creativamente algunas tareas, pero no encuentran respuestas alternativas en relación a los padres. Están inhibidos para pensar en esta temática que los encuentra desarticulados, inertes.” (Crema y Guebel, 1990). Las mismas autoras comentan que los padres delegan en la escuela la educación de sus hijos como una proyección de sus propias expectativas eligiendo el colegio que más se acerca a los ideales sociales y culturales que le son propios, pero no eligen al docente, es el maestro quien hará un esfuerzo por lograr el sitio de ser el portador de los ideales que familias y alumnos buscan; sin embargo la autoridad del maestro depende del supuesto saber del que es portador, pero esa autoridad y ese saber solo son posibles en tanto que haya un alumno que los reconozca como tales. Ambos sitios: el de maestro y el de alumno son imposibles de

disociar, su relación, no es simétrica, puesto que uno de ellos aparece como poseedor del saber y tal poder le lleva a la creencia ilusoria de contar con un poder que emana de él mismo, obviamente esto no es así, su poder procede de la estructura intersubjetiva que coloca a individuos distintos en diversas posiciones sociales, posiciones que nos asignan un sistema de representaciones y comportamientos específicos a cada uno de los sujetos, determinando en gran medida la existencia y la forma del ejercicio del poder.

Es aquí dónde se ubica el origen de una gran cantidad de conflictos inherentes a la relación maestro - alumno: "el maestro exige del alumno, aún sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y este último se sentirá obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica." (Gerber, 1981).

El poder "personal" que cualquier sujeto cree tener, dice Gerber, es ilusorio, porque es la estructura la que asigna ese poder y porque ese poder sólo puede mantenerse en tanto que haya otros que a través de su reconocimiento sostienen a alguien en ese lugar. *Ningún ser humano tiene poder por sí mismo, en tanto toda persona esta sometida a un orden cultural que lo constituye como tal.*

Las relaciones educativas no escapan, evidentemente, a esta configuración establecida sobre el imaginario, el maestro al empeñarse en la perfección, no puede sino perder de vista la verdad. Para cumplir, el educador debe ceñirse a un ideal imposible de cumplir, no puede renunciar a su omnipotencia y tiene que

exigir al alumno se coloque en el lugar complementario al suyo, haga el contrarol, el papel de ignorante que le ratificara su imagen poderosa y su status.

Esta demanda que el enseñante hace, explícita o implícitamente, al alumno tiene una determinación inconsciente y muy seguramente por ello, nos encontramos con la situación frustrante de que la pedagogía y sus aplicaciones son siempre insuficientes, pues entre la instrumentación didáctica y los resultados obtenidos, irremediabilmente hay que ubicar el inconsciente del educador y del educando.

"Las técnicas pedagógicas, en este sentido, ocupan un lugar secundario en la enseñanza ya que el inconsciente del educador posee una importancia mayor que todas sus intenciones conscientes." (Gerber, 1981).

Esto no minimiza la pedagogía y sus técnicas, sino por el contrario ayuda a darles su justo valor, desplazando el mito de que el dominio de la práctica educativa se reduce al manejo adecuado de tales o cuales metodologías. Ese mito refuerza la intención consciente del ejercicio del poder por parte de los educadores.

Hay que abordar lo oculto que la relación pedagógica contiene.

Bohoslavsky (1975) dice que es necesario desenmascarar las relaciones de poder, encerradas en la relación maestro - alumno, prefiguradas en la premisa "saber es poder" y que para ello hay que recuperar el papel del conocimiento, además de considerar los aspectos psicológicos de maestros y alumnos, aspectos materializados en un vínculo matizado por la resistencia a la simetría y en la cual cada ente se coloca en el sitio que culturalmente se le ha signado

Terminaremos el presente capítulo anotando algunas ideas en relación a la constitución de la subjetividad del sujeto escribiendo la siguiente cita textual: "Primero, el sujeto no tiene el dominio por lo que él mismo "es", sino por la relación con otro u otros que le confieren ese poder; segundo, el hombre no domina, sino que es dominado por un orden cultural; desde su nacimiento está capturado y limitado por un lenguaje, por una palabra que lo anteceden y se constituyen en las formas de expresión del ser humano; tercero existe una escisión entre la representación que de sí mismo tiene el hombre y su inconsciente." (Glazman, 1986).

Creemos que estas ideas, también compartidas por Gerber (1981), sintetizan todo lo que este apartado intentó comunicar en relación a lo determinante del papel que lo subjetivo y lo inconsciente tienen en la constitución del individuo que funge como profesor y como dicha construcción del mundo interno inicia desde los tempranos días que un individuo elige la profesión de educador.

CAPITULO III

LO GRUPAL Y LA TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO.

Es necesario aclarar que en este capítulo pretendemos describir en forma precisa la teoría y la técnica que dan sustento a la práctica del grupo operativo, destacando su arsenal metodológico, epistemológico y filosófico; de tal manera que lo desarrollaremos de una forma más o menos esquemática, es decir, que lo plantearemos con todos sus elementos y ópticas precisas .

Concretamente en este capítulo plasmaremos a la teoría de grupo operativo en su forma más "pura" y fieles a los teóricos que le han dado sustento o la han enriquecido.

En relación a lo anterior queremos destacar que la teoría y la técnica nos hace referencia a tener en cuenta los fenómenos transferenciales y de ilusión grupal en un dispositivo de esta naturaleza, por tal motivo quedarán señalados en este capítulo.

Sin embargo y dado que nuestra tesis se centra en la formación docente, con grupo de futuros profesores, en un espacio que no pretende ser terapéutico, dadas las estructuras institucionales y curriculares y centrado más en lo prospectivo que en lo regresivo, en el capítulo cuarto señalamos constantemente que un dispositivo así tendrá que tener más en cuenta el señalamiento, como herramienta del coordinador, que la propia interpretación.

Todo esto viene a cuenta, de que en este capítulo se describirán varios fenómenos psicoanalíticos que se observan en los grupos operativos, y en el

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

capítulo siguiente proponemos, para la formación de profesores, centrarse en la reflexión al futuro, más que en lo regresivo del asunto.

3.1 Fundamentos epistemológicos de la teoría de grupo operativo.

Según Aspeitia (1988) la teoría de grupo operativo tiene como propósito facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier tipo de grupo (académico, sindical, de teatro, de música, deportivo, de investigación, etc.) que se proponga una tarea. Apoya su saber en el psicoanálisis, en la teoría de los grupos (Sartre, Anzieu, y otros), en el materialismo histórico y dialéctico, en el existencialismo y en el surrealismo. Postula un método para abrir paso en la difícil tarea de aprehender el conocimiento. Unir el sentir, el pensar y el actuar.

No sólo le interesa transmitir o comunicar el conocimiento (información), intenta fundamentalmente desarrollar las aptitudes y modificar las actitudes de un grupo, problematizar y quitar los obstáculos, que impiden la realización de la tarea.

Enrique Pichon Riviére, psiquiatra-psicoanalista, franco-argentino, se puede denominar como el padre de la teoría de grupo operativo, el cual retoma algunas de las nociones de las teorías ya mencionadas como base fundamental para la construcción de la suya.

En la construcción de ésta teoría, se concibe al sujeto, como un ente dialéctico que se conceptualiza en términos de necesidad, satisfacción y trama vincular,

en donde la trama vincular historiza a éste, en relación a su medio ambiente social y particular y donde las necesidades del sujeto cumplen su destino vincular de gratificación o frustración; el interjuego de causas internas y causas externas, imperan en la constitución del sujeto.

La "tensión de necesidad " sería, en principio, un elemento de orden biológico, en que con mayor remite a la base material orgánica del comportamiento del sujeto. La tensión de necesidad tiene a su vez su fundamento en otra contradicción ya que emerge del intercambio de materia de ese organismo con su medio, la necesidad es inherente a la materia viva.

La necesidad aparece así como el fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo. La satisfacción a la que sólo se accede en la experiencia con el otro es eminentemente social, vincular.

Para Quiroga (1987) y para la teoría de grupo operativo, el "hombre" es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo *determinan*. *Lo anterior surge de una "mezcla" de como concibe el psicoanálisis y el materialismo histórico y dialéctico al sujeto, ya que la dialéctica, es una concepción del desarrollo que entiende que el movimiento, la transformación, el cambio, hacen a la esencia de todo fenómeno, de todo hecho. Esto se da tanto en la naturaleza como en la sociedad y el pensamiento humano. Ese movimiento permanentemente infinito es un automovimiento ¿Qué queremos decir con esto? que no es promovido por causas externas sino que su origen, su génesis, está en las contradicciones internas, en la identidad y lucha de contrarios que se despliega en la interioridad de cada hecho, de cada relación y de cada fenómeno dándole así su carácter de proceso.*

Las definiciones clásicas de dialéctica remiten siempre a esta idea central de contradicción interna y a la vez nos enfrenta con una contradicción al afirmar que el desarrollo, el movimiento infinito de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento se basa en la identidad y lucha de contrarios.

Cuando hacemos referencia a la identidad y lucha de contrarios aludimos a la interdependencia, al remitirse reciprocamente y la posibilidad de transformarse el uno con el otro. Lo viejo va a dar lugar a lo nuevo y lo nuevo inevitablemente se transforma en viejo, con esta concepción filosófica se empieza a vislumbrar, que el sujeto, ese ser de necesidades, se transforma así mismo y a su medio sólo con la intervención del otro social en una constante vida de grupo, el sujeto se transforma con el otro y a su vez es el otro en una constante relación dialéctica.

La teoría de grupo operativo se enriqueció de la teoría existencialista de Jean Paul Sartre. Así los aportes más importantes que ha hecho esta teoría a grupo operativo es precisamente la que habla acerca del sujeto y los grupos.

Rosenfeld (1971), al hablarnos de la teoría de Sartre, nos menciona que uno de los ejes centrales de este autor en relación a los grupos, es que al sujeto se le inscribe como ser social dentro de un proceso de alienación, por lo que el ser humano tiene que luchar contra ello para alcanzar su libertad vista ésta no como "cosa" -ya que Sartre establece que vivimos en un mundo cosificado- sino como un devenir, el hombre es mediado por las cosas en la medida que las cosas son mediadas por el hombre.

Sartre recalca que el ser humano está serializado, que vive en serialidad, en donde las personas aparecen sustituibles por otro, este tipo de relación tiene

características de lo "idóntico". Esto significa situar al individuo como cosa y expresa la alienación del hombre. ¿Cómo el hombre podrá salir de la alienación?. Según Sartre supera su serialidad en cuanto logra una reciprocidad con el otro, de tal manera que ésto lo logrará en grupo, en un grupo en el cual vaya pasando por los diferentes momentos que se establecen en el mismo; donde cada momento grupal tendrá que ser dinamizado, ya que de no hacerlo el grupo y el sujeto quedan estancados en el proceso de su desarrollo.

La reciprocidad es la relación en la cual cada sujeto dentro de un grupo, es para el otro como él mismo, es decir, cuando ocurre una interiorización del otro es por que se a logrado a través y frente a una praxis grupal. Esta praxis es mediante la cual constantemente el individuo busca desalienarse-realizarse como persona, modificándose y modificando al medio, ya que al modificar al medio es a la vez modificarse a sí mismo.

Según Sartre, el acontecimiento en su plena realidad concreta, es la unidad organizada de una pluralidad de oposiciones que se superan recíprocamente. Cada uno es sujeto en tanto conduce su acción y objeto en tanto sufre la acción del otro.

Al respecto de la dialéctica se dice que debe ser una razón y no una ley ciega, no una voluntad divina o una fuerza oculta tras la historia, sin una resultante, ya que son los hombres que la hacen, es por ello que la razón dialéctica puede hacer inteligible el proceso humano.

La razón dialéctica es un movimiento de creación, lo cual nos permite comprender la praxis como creación de los grupos. La praxis es la expresión

concreta, el actuar de la dialéctica, la praxis al ejercerse sobre la materialidad condiciona las relaciones humanas.

La dialéctica nos permite entender los vínculos, no hay escisión entre praxis y teoría, se va creando a medida que se crea el hecho humano, es decir, que para Sartre la humanización del hombre se hace por mediación del grupo, del otro, por la pluralidad de oposiciones.

La teoría de los grupos de Sartre nutrió los momentos grupales y las concepciones acerca del sujeto que describe Pichon Riviére, sin embargo éste último puso y desarrollo su propia conceptualización y metodología de estos tópicos.

Otra de las ideas que convergen para el surgimiento de la teoría de grupo operativo fueron los rasgos esenciales del movimiento surrealista, la cual implica despertar una actitud lúdica en el hombre que permita transformar el terror, en vivencia estética.

Según el surrealismo debe ser cambiada y transformada la vida cotidiana, la naturaleza humana.

Nos menciona esta corriente que el hombre esta encerrado en una vida banal, que no somete a crítica su vida cotidiana, sino que es asumida como realidad indiscutible y que la propia y limitada experiencia es confundida con los límites de la realidad.

Otra influencia del surrealismo es la estilización de asombro como punto de partida del conocimiento.

Fragmentar y descomponer el objeto de conocimiento y reestructurarlo grupalmente.

De acuerdo al fundamento epistemológico antes citado, al ser humano se le concibe como "cofigurándose en una actividad transformadora en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad".

Lo anterior nos engarza directamente con la concepción del hombre y de la vida grupal que enfatiza grupo operativo: "La elaboración de un criterio de salud al que nosotros llamamos adaptación activa significa el análisis de las formas que reviste la relación del sujeto con el mundo, de las formas que reviste esa relación constitutiva del hombre como tal...

El sujeto es sano en cuanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a la vez él mismo...

Está activamente adaptado en la medida que mantiene un interjuego dialéctico con el medio..." (Pichon Rivière, 1983).

El señalamiento anterior, según la teoría de grupo operativo y su epistemología convergente de formación, no concibe al hombre, como un ente aislado, sino que sólo se podrá constituir como sujeto desalienado en la medida que constituya vínculos dentro de un grupo que esté operativizado como tal, en este sentido es necesario conocer la noción de grupo que sustenta esta teoría; no sin antes hacer una breve historia del concepto grupal.

3.2 NOCIÓN DE GRUPO.

Didier Anzieu (1971) menciona que el término grupo proviene del italiano *gropo* o *gruppo*, término técnico de las Bellas Artes que designa a varios individuos, pintados o esculpidos, que componen un tema. La primera aparición escrita de *gropue* (Francia) se encuentra en la traducción (1668) que hizo R. De Piles, del *de arte graphica* de Du Fresnoy, es un vocablo de taller. La primera aparición literaria del término se debe a Molière, en un texto poco conocido, *El Poème Du va-De Grace* (1669).

El vocablo se extiende pronto al vocablo corriente y designa un conjunto de elementos, una categoría de seres o de objetos (siglo XVII). Sólo hacia mediados del siglo XVIII, grupo designa, en francés, una reunión de personas.

El sentido primero del italiano *gropo* era "nudo", antes de llegar a ser "reunión", "conjunto". Los lingüistas lo relacionan con el antiguo provenzal *grop*=nudo y suponen que derivan del germano occidental *kruppa*=masa redondeada. Parece además, que *groupe* y *croupe* (grupa) se originaron en la idea de círculo. La etimología nos proporciona así dos líneas de fuerza; el nudo y el círculo.

El sentido del nudo poco a poco se reproduce en grupo hasta connotar el grado de cohesión entre los miembros. En cuanto a círculo, se designó muy tempranamente, en el francés moderno, una reunión de personas o para conservar la misma imagen, un círculo de gente. La idea fuerza es aquí la del grupo de iguales. ¿Por qué ha costado trabajo conceptualizar el término grupo?

La resistencias al concepto pueden ser :

1.-Porque los individuos sólo se pensaban como individuo-sociedad y no había algo intermedio, porque ellos eran parte de la sociedad o porque la relación era entre individuo e individuo o entre individuo-estado.

2.-Por el narcisismo de lo que un grupo puede provocar, es decir, lo que viene a romper, lo que mueve o le hará a mi individualidad, por lo tanto no pensar en el concepto grupo como categoría diferente de la sociedad o individuo.

3.- La actitud de las grandes organizaciones colectivas hacia los grupos pequeños. Los grupos pequeños son originadores de problemas de subversiones. Todo grupo que se aísla es un grupo que conspira o que puede conspirar.

El grupo como objeto de conocimiento se vislumbra con la aparición de la industrialización y el capitalismo. Durante la edad media el individuo de acuerdo a su relación con el medio social estaba integrado a la comunidad, a la tierra. Era un sujeto que pertenecía a la tierra, al amo, al feudo, no era un hombre libre y su identidad estaba dada a partir de la pertenencia de la integración a la comunidad campesina, artesanal, religiosa, etc.

Cuando surge el capitalismo el hombre va adquiriendo una concepción distinta, nueva como "sujeto aislado", existente por sí mismo, desvinculado de sus relaciones sociales.

A diferencia de la época feudal es un hombre libre en cuanto que puede entregar a quien quiera su fuerza de trabajo, su tiempo, a cambio de un salario.

También empieza a ver su condición de ser concreto, es decir que no existe aislado, sino que pertenece a una determinada sociedad, a una determinada cultura. Su conducta se organiza por la incorporación de experiencias con otros individuos y este conjunto de relaciones es lo que lo define como ser social.

Al estar en condición de sujeto libre y por estar separado de la tierra, del grupo al que pertenecía, se empieza a preguntar por él y por el grupo. De esta forma daría comienzo al mismo tiempo el grupo y el individuo como concepto. Cabe aclarar que la realidad tanto individual como grupal ya era preexistente.

Al intentar conceptualizar el grupo, éste comienza a ser utilizado como instrumento, en distintas prácticas y campos, es así como surgen diferentes definiciones:

Charles S. Cooley define al grupo primario: "por grupos primarios se entiende a los grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima cara a cara. Son primarios en muchos sentidos pero sobre todo por el hecho de ser fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo".

Sprott: "Es una pluralidad de personas que interaccionan unas con otras, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona".

Smith: "Es una unidad que consiste en un número plural de organismos (agentes) que tienen una percepción colectiva de su unidad y que tienen el poder de actuar o están actuando, de un modo unitario hacia el ambiente".

Newcomb: "Es el conjunto de dos o más personas que comparten determinadas normas y cuyos roles están estrechamente conectados, es decir, que conforman un sistema de roles".

M. Deutsch: "El grupo existe en la medida en que los individuos que lo comprenden, persiguen fines primitivamente interdependientes".

De esta muestra de definiciones extraemos algunas características fundamentales para ser pensadas:

La presencia de una comunicación *directa o abierta cara a cara*, entre sus miembros.

Relativa pérdida de individualidad de sus integrantes, siendo reemplazada por una totalidad que se expresa en un "nosotros".

Configuración de un sistema de roles, a través de normas comunes, *grupales*, que reemplazan a las normas individuales previas.

Interacción relativamente exclusiva entre sus miembros dentro del contexto *grupal*.

Objetivo común y compartido.

Conformación de una conciencia grupal, es decir, que los integrantes se definen como grupo.

De lo anterior la teoría de grupo operativo establece su propia definición de grupo, la cual describiremos más adelante, no sin antes encuadrar la importancia que tiene para el aprendizaje y la conformación del hombre en los términos ya explicitados aquí, el grupo primario o pequeño, por tal motivo, resumiremos en el siguiente cuadro las características de los diferentes agrupamientos humanos, según Anzieu, Op. Cit..

CLASIFICACION DE LOS GRUPOS HUMANOS

	Estructuración (grado de organización interna y diferenciación de los roles)	Duración	Cantidad de Individuos	Relaciones entre los individuos	Efecto sobre las creencias y las normas	Conciencia de las metas	Acciones comunes
Muchedumbre	Muy débil	De algunos minutos a algunos días	Grande	Contagio de las emociones	Irrupción de creencias latentes	Escasa	Apatía o acciones paroxísticas
Banda	Débil	De algunas horas a algunos meses	Pequeña	Búsqueda del semejante	Refuerzo	Mediana	Espontáneas, pero poco importantes para el grupo
Agrupamiento	Mediana	De varias semanas a varios meses	Pequeña, media o grande	Relaciones humanas superficiales	Mantenimiento	Escasa a mediana	Resistencia pasiva o acciones limitadas
Grupo Primario o pequeño	Elevada	De tres días a diez años	Pequeña	Relaciones humanas ricas	Cambio	Elevadas	Importantes, espontáneas; incluso innovadoras
Grupo secundario u organización	Muy elevada	De varios meses a varios decenios	Media a grande	Relaciones funcionales	Inducción por presiones	Escasa a elevada	Importantes, habituales y planificadas

Para autores como Arzieu, Pichon Rivière, Sartre y otros, el individuo, puede llegar a ser creativo y productivo en las diferentes esferas de su vida cotidiana, siempre y cuando se encuentre dentro de un grupo pequeño o primario, en el cual se está dinamizando su proceso, es decir, en aquel grupo que no está adherido a estereotípias.

Para Pichon Rivière un grupo es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de espacio y tiempo, articuladas por su mutua representación interna y por un interjuego de mecanismos de adjudicación y asunción de roles, que se proponen en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad.

Pichon, explica en su definición que un grupo es un conjunto restringido de personas, esto nos lleva a pensar que la relación es cara a cara; es una relación cercana en donde uno pueda tomar en cuenta al otro, donde va haber un diálogo, un comunicarse. Esta cercanía, ésta posibilidad de interaccionar con otro permite que se formen núcleos, vínculos significativos a diferencia de las series, si bien un grupo se constituye para salir de la serialidad este salirse está basado en la interacción, en un buscar lo común en uno mismo.

La serie es aquello en donde no se toma en cuenta al otro como persona, por ejemplo la fila de un camión, cada uno es intercambiable, no importa si al contrario algunos se van, mejor, porque así hay más posibilidad de que yo me sienta, pueda ir más cómodo.

Ligadas por constantes de espacio y tiempo, significa que va a haber un lugar donde reunirse, donde encontrar a otros que como yo tendrán algo que buscar, lo que sea, y un tiempo donde convergeremos.

Esto también promovera que nos veamos, que los encuentros puedan ser significativos, encontrar algo común a todos, un porqué estar ahí, sentir la presencia del otro; que no pase desapercibida.

Pichon agrega, articulados por mutua representación interna, esto nos lleva a que el otro es alguien para nosotros, para uno, y que uno a la vez también es importante para el otro, en donde hay un aprendizaje de lo que es el otro porque al tenerlo en cuenta uno se fija donde se para, qué hace, qué le gusta aprender, como es el otro, para poder entablar un diálogo, una comunicación, un trabajo.

Se articulan por un juego de mecanismos de asunción y de adjudicación de roles, en el que cada quien va asumir un papel, un rol, una función, una actividad y habrá otros a quienes se les diga que es lo que tienen que hacer, se les va adjudicar una actividad pero también habrá quienes no la quieran asumir.

Pichon termina: éstas personas se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, es decir, que en un grupo hay un objetivo a alcanzar, una tarea a cumplir o una meta a llegar y que dentro de este objetivo va haber cosas implícitas y cosas explícitas que harán que ese movimiento se dé. Por ejemplo: en un grupo de amigos lo explícito puede ser que se reúnan para pasarla bien, para oír discos, etc. y lo implícito que no está dicho o que no es consciente puede ser para apoyarse mutuamente, para ser contenidos por los otros, para darse afecto, para sentir que no están solos y que cuentan con alguien. Todo esto que acabamos de mencionar hace que los grupos se muevan.

3.3 MOMENTOS GRUPALES:

MOMENTOS POR LOS QUE TRANSITA UN GRUPO QUE TIENE COMO FINALIDAD UNA TAREA.

Según Rosenfeld Op. Cit., Sartre describe los momentos por los que pasa un grupo en proceso y que son el de la fusión, juramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización.

Fusión: para que surja la fusión se requiere de una tensión de necesidad; así para salir de la serialidad, soledad, es indispensable que él o los sujetos instauren una necesidad. El momento de la fusión aparece en un grupo como la toma de consciencia de una tarea en común; algunos indicios que permiten detectar el punto de fusión son :

- A) El uso del "nosotros" en su valor real.
- B) Cuando uno de los integrantes puede expresar, una fantasía, un deseo o una actitud común del grupo.
- C) La aparición de sueños que representan al grupo con sus fantasías, deseos.
- D) Cuando un grupo puede tener una conducta común.

Juramento: En esa etapa se trata de un compromiso tácito de aceptar las reglas del grupo; el origen de esto es el temor permanente a la dispersión inicial. En reiteradas ocasiones, el indicio que permite detectar esta fase es la necesidad de unanimidad total sobre un problema.

Organización: Esta etapa grupal, se caracteriza por la repartición de tareas en los miembros de un grupo, tenemos por ejemplo que el grupo tiene la necesidad

de nombrar a un presidente, como un moderador. Lo anterior para controlar la ansiedad persecutoria, en esta organización se suponen ataduras haciendo la praxis de la organización.

Fraternidad-terror. Las expresiones de fraternidad-terror comienzan a esbozarse en un grupo al entrar en fase de organización.

a) procura el control de las posibilidades de fuga.

b) Es el derecho de todos, a través de cada uno, sobre cada uno.

Se puede elaborar la fraternidad-terror, cuando el grupo descubra que su dispersión, no significa la vuelta a la soledad y a la serialidad, siempre y cuando se pueda lograr un tipo de separación donde se mantenga la reciprocidad interna.

Institucionalización: En la etapa de institucionalización de cada grupo se da una separación de los miembros en el espacio, diversidad de tareas y eso impone la escisión y la especialización (se separan y cada uno hace su propia vida con la riqueza del grupo dentro de él o ella).

La institucionalización es una lucha por mantener una estructura grupal con movilidad y que implica la elaboración del duelo y la muerte en los grupos.

Cabe aclarar, que la elaboración del duelo y la muerte en un grupo es el hablar de la terminación de éste por diferentes miembros del grupo.

La institucionalización implica la ruptura constante de las estructuras previas, con lo cual se realiza la inclusión de la muerte grupal, a diferencia de la institución en donde la estructura grupal que finaliza, se rigidiza y se burocratiza.

Ahora bien, la teoría de grupo operativo tiene su propia conceptualización acerca de los momentos grupales, los cuales son: los de pretarea, tarea y proyecto.

Pretarea: en esta etapa grupal se usan las técnicas defensivas, lo que se llama resistencia al cambio, movilizadas por el incremento de las ansiedades de pérdida y ataque que según el autor son universales en los grupos. Las caracteriza como ansiedades esquizo-paranoides, en donde, se presentan en los integrantes del grupo, como resultado de la impostura de éstos, de "como si" se trabajara usando mecanismos de postergación, detrás de los cuales se oculta la imposibilidad de soportar frustraciones de inicio y terminación de tareas, es el momento de repetición de los viejos esquemas referenciales de cada uno de los miembros.

Tarea: este momento consiste en el abordaje y la elaboración de las ansiedades, hacer consciente lo inconsciente y la emergencia de una posición depresiva básica, en la cual el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de una pauta disociativa y estereotipada.

Es el momento en el cual el grupo realiza insight alrededor del tema que se ha propuesto.

Proyecto: Este último momento se estructura en base a las propuestas de creación, de articulaciones novedosas entre ciertos materiales, organizándolos en esta línea. El proyecto se resume poniéndolo en el lugar del resultado de la suma de "insight".

La cuestión de si el proyecto es debido a la influencia de un líder, derivado de la estructura grupal o por la exigencia de la tarea es resuelto por Bauleo al señalar

que estos tres factores se entrecruzan en la elaboración de cada proyecto grupal.

A grandes rasgos hemos esbozado los momentos de un grupo según Sartre y Pichon Rivière.

Este último autor señala que los momentos grupales no son mecánicos, es decir que uno no genera al otro, sino que son dinámicos por lo que el coordinador o el profesor si no dinamiza al grupo, corre el riesgo de que se paralice en alguna etapa del proceso, lo cual hace infructuoso el aprendizaje.

Existen diferentes autores que caracterizan de diferente manera los momentos grupales -Sartre, Rivière, Bleger, Liendo, etc.- según la lectura que se haga y óptica teórica de lo grupal, se podrán encontrar dichos momentos; sin embargo como ya se apuntaba anteriormente de una etapa a otra o dentro de cada etapa van a coexistir, las ansiedades básicas, las cuales generan una resistencia al cambio.

Las actitudes de resistencia al cambio tienen por finalidad destruir las fuentes de la ansiedad que todo cambio acarrea.

Tanto el individuo como la comunidad deben enfrentar dos miedos primarios que originan una perturbación existencial básica:

Miedo a la pérdida de estructuras ya establecidas -internas en el ser humano- y miedo a la pérdida de acomodación a pautas prescritas en el ámbito social. El cambio implica pérdida, genera -hasta que se institucionaliza- graves sentimientos de inseguridad, que provocan o generan el aislamiento y la soledad, fundamentalmente por la pérdida del sentimiento de pertenencia a un grupo social "estabilizado". El otro miedo que coexiste es el miedo al ataque,

que aparece por el hecho de que el individuo ha salido de su actitud cristalizada y no se ha instrumentado lo suficientemente como para defenderse de los peligros que creen incluidos en un nuevo campo.

Este conflicto tan grave en nuestra cultura lleva a la inmovilidad y la marginalidad. De aquí que progresivamente la labor humana y social se ha transformado en una creación donde un equipo de personas reunidas en un gran operativo por adición de informaciones y de estímulos, logran un nivel de productividad que va mucho más allá de la tarea parcial de cada uno de los miembros.

Ahora analizaremos otros "frenos" que impiden la realización de una tarea en un grupo operativo, concretamente nos referimos a los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos.

3.4 OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y EPISTEMOFÍLICOS.

La epistemología es un ámbito filosófico que se ocupa del estudio del conocimiento científico. El concepto de obstáculo epistemológico lo crea Gastón Bachelard (1982) en su texto "La formación del espíritu científico". Tal concepto refiere a los impedimentos que sufre la ciencia en su desarrollo, un obstáculo epistemológico es algo que impide el despliegue de la ciencia.

Los obstáculos epistemológicos están en el objeto de la ciencia, por ejemplo, la ciencia astronómica no se puede desarrollar totalmente porque aún la tecnología no la ha dotado de medios para observar galaxias muy lejanas, tal lejanía del obstáculo epistemológico Bachelard lo llamó "técnico".

También hay obstáculos epistemológicos culturales. Un ejemplo es el que hizo que la concepción geocéntrica de Ptolomeo (que planteaba que la tierra era el centro del universo) prevaleciera sobre las concepciones heliocéntricas de Hecateo o Copérnico (las cuales planteaban que el sol estaba al centro y que alrededor giraban el resto de los planetas). La balanza se inclinaba hacia la concepción geocéntrica pues esta concordaba con la ideología religiosa: "Si Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza y le construyó un paraíso, un universo a él, es obvio que el debe estar en el centro del mismo".

La ciencia -nos indica Bachelard- se levanta contra la ideología que le precede. La ciencia astronómica desarrollada por Kepler, Galileo y Newton se levantó contra la ideología religiosa que apoyaba las tesis de Ptolomeo.

En su lectura de la obra de Bachelard y basándose en su formación psicoanalítica, Pichon se dio cuenta de que había otro tipo de impedimentos para el conocimiento científico que ya no eran propios del objeto de conocimiento o de la cultura en la cual se desarrollaban tales ideas, sino que tales impedimentos eran propios del sujeto de conocimiento, a los cuales llamó obstáculos epistemofílicos.

Un obstáculo epistemofílico es lo que impide a un sujeto singular el aprehender un determinado contenido científico o cultural. Lo podemos ejemplificar de la manera siguiente: Un obsesivo que estudie psicoanálisis no puede leer sobre la neurosis obsesiva, ya que cada vez que se acerca al tema se duerme o recuerda que tiene otras cosas que hacer. El impedimento es interior y el levantar el obstáculo no va a desarrollar la ciencia, pero si permitirá que tal sujeto la aprehenda.

Uno de los objetivos del encuadre de grupo operativo es el develar tales obstáculos mediante el análisis de los mismos, que el sujeto deje de autolimitarse inconscientemente en el despliegue de su deseo de saber.

3.5 ROLES.

Para entender más cocienzudamente lo que está en juego en el dispositivo grupal del cual nos estamos ocupando, es ineludible describir los roles que se juegan entre los integrantes de un grupo con estas características.

La teoría de los grupos operativos enmarca la necesidad de que los roles que aparecen en el espacio con este dispositivo, se roten a través de sus integrantes, ya que si esto no ocurre hay indicios de que los obstáculos para abordar la tarea están apareciendo, así como las ansiedades y estereotipias que al mismo tiempo impiden el aprendizaje.

Pichon Rivière, propone que aparecen cuatro roles dentro de esta dinámica y que son: líder, portavoz, saboteador y chivo emisario. Que tienen que ver con la dinámica del grupo, la cual se realiza en una permanente dialéctica de cambio y resistencia a éste, y entre lo manifiesto y lo latente. Plantea que los roles son indispensables y siempre aparecen en toda situación grupal.

La misma estructura grupal y la dinámica de ésta, va desarrollando que los integrantes adjudiquen o asuman diferentes roles, que son intercambiables según el tiempo del grupo, así pues, tenemos que en un momento algún miembro del grupo puede ser portavoz, y en otro líder, etc.

Generalmente al llegar a un grupo repetimos los roles que jugamos en otros espacios, asumimos los roles que nos asignan para integrarnos al grupo. En grupo operativo el objetivo es que en base a una toma de distancia del propio rol se permitan una movilidad de roles, que pueda aceptarse un rol propio o del compañero en ciertos momentos, para después, rotarlos entre los integrantes del grupo.

Lider: Es aquel sujeto que promueve el cambio, promueve la tarea. El liderazgo es la proyección y depositación de aspectos positivos en determinada persona, es aquel que se hace cargo de los aspectos favorables, positivos del grupo. El líder se juega en el nivel de lo manifiesto.

Aquí es necesario una aclaración, no es lo mismo el rol de líder que el rol de coordinador. El líder es aquel que mueve al grupo hacia la superación de los obstáculos, el coordinador devela el obstáculo, hace explícito aquello que el grupo no ve claramente, aquello que forma parte de la latencia del grupo.

Respecto al rol de líder Pichon toma la conceptualización de Lewin y habla de cuatro tipos de líderes: autocrático, democrático, *laissez-faire* y demagógico.

El líder autocrático asume la directividad, la rigidez, favoreciendo la estereotipia y confundiendo con el grupo total, representa un obstáculo en la tarea.

El líder democrático es el líder "ideal", facilita la tarea, agiliza la participación grupal y el abordaje a la misma.

El líder *laissez-faire* es aquel que delega al grupo su proceso, es el comodino, el pasivo, es el que deja hacer.

El líder demagógico es el impostor, es el que aparenta ser democrático pero realmente es autocrático.

Saboteador: También es líder pero de la resistencia al cambio, es aquel que se hace cargo de la resistencia grupal, de la angustia por lo nuevo, de un mejor quedar igual que aceptar la movilización.

El saboteador actúa en favor de sus necesidades y de sus deseos. Sin embargo, este rol jugado en una dinámica como la que estamos analizando, es tan importante como cualquier otro rol, ya que no olvidemos, que no hay cambio sin una resistencia al cambio. Este rol se mueve en el plano de lo manifiesto.

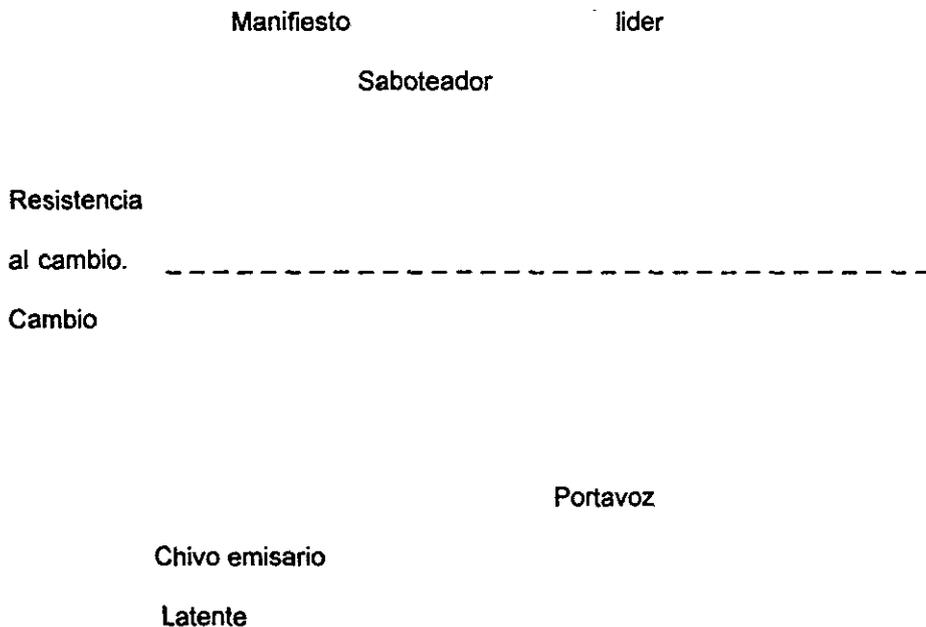
En lo latente tenemos que se mueven las ansiedades, los miedos básicos y uno de los roles como es el **chivo emisario**: éste es el que se hace cargo de todas las situaciones ansiógenas, tensionantes, conflictivas, negativas del grupo, que el mismo grupo deposita en un integrante cuando no puede tolerar las ansiedades, la cualidad fundamental es que este integrante asume la culpa de que el grupo no puede responder, se queda callado; por ejemplo: cuando pensamos que en un grupo hay un integrante que todo lo que dice esta mal, que es un menso, que no entiende nada.

Potavoz: este rol se juega justamente en el nivel de intersección de lo manifiesto y lo latente, es aquel que desde su verticalidad hace un enganche con lo que pasa en el grupo a nivel latente, es aquel que percibe esa situación latente y que puede denunciarla, manifestarla al grupo, es aquel que revela el secreto, es el que dá cuenta del emergente grupal, de eso que está ahí que no se ve y a través de este rol emerge, permitiéndole muchas veces al coordinador observar lo latente.

Los emergentes son aquellas situaciones como dudas y problemáticas que aparecen en el devenir grupal, que son apariciones en el discurso manifiesto del grupo, de elementos latentes del mismo.

Un emergente puede ser temático: dudas, problemas, elementos confusos o inexplicados; o puede ser dinámico: situaciones que revelan conflictos en el vínculo grupal y que obtaculizan la constitución o el desarrollo del proceso grupal.

Este emergente grupal no está solamente en el portavoz sino que está en todos los miembros del grupo, pero por esa cuestión de su verticalidad (sensibilidad) es que el portavoz puede enunciarlo.



Pichon decía que “en un grupo cada quien hace lo que puede, no lo que quiere”, con esto podemos decir que un integrante de grupo operativo no tiene el rol que quiere sino el rol que puede desempeñar.

La didáctica propuesta por grupo operativo esta destinada, no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). La articulación de lo informativo y lo formativo se cumple en la construcción de un instrumento llamado Ecro (esquema conceptual referencial operativo).

El Ecro es un conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular de estudio.

El Ecro para Pichon Riviere se construye en los grupos mediante un lenguaje común que permitirá el intercambio entre los miembros del grupo.

El Ecro es una aprehensión de la realidad conformada en el ámbito grupal, no por la sumación de informaciones, sino por una información dialéctica que implica, tanto la suma de aportes del otro como por la destrucción de obstáculos, prejuicios, mitos y ruptura de estereotipias.

La ruptura de estas últimas dentro del grupo operativo conecta la praxis con una serie de elementos que involucran el aprender como el desaprender. Esto conforma un camino “difícil” porque es allí donde se movilizan una serie de ansiedades que cuestionan al sujeto mismo y a las ideologías que lo sustentan. Dentro de la didáctica del grupo operativo convergen diferentes factores, como es la confrontación de diferentes esquemas referenciales en los que está inscripta una historia particular de evidencias y relaciones.

La confrontación de esquemas referenciales en los integrantes del grupo y con una adecuada intervención del coordinador se empieza a conformar una tolerancia de los aportes y manera de pensar del otro, así como el descentramiento y plasticidad de las propias ideologías.

Es importante señalar que la tolerancia dentro de los márgenes de esta teoría no es vista como una relación masoquista en donde los integrantes "soportan" al otro, sino que comprende a las prácticas e ideas ajenas como una diversidad cultural en la cual al principio tal vez no se valora o no gusta, pero cuyo derecho a existir es evidente, es decir se habla de un equilibrio civilizado que requiere de la pluralidad.

La construcción de una cultura tolerante en el grupo operativo, no se da solamente con la "confrontación" del otro, sino que también tiene que ver con la responsabilidad del coordinador, en tanto que detecte obstáculos en algún "subgrupo" o participante.

Es típico encontrar en la primera fase de un grupo la común plática de sordos, nadie se escucha, por lo que es importante para la construcción de un Ecro grupal afinar ésta, para internalizar el aporte del otro.

En la teoría de grupo operativo se precisa que tanto el coordinador como los integrantes del grupo tienen que aprender a escuchar, en términos de neutralidad de escucha, más no neutralidad del pensamiento, ya que éste último entra en la actitud psicológica llamada de demora, en la cual se puede no estar de acuerdo con el otro, sin embargo se le puede comprender.

Respecto a la ideología también es importante que el coordinador vaya señalando, siempre como hipótesis, que las diferentes ideologías que

intervienen en la aprehensión del objeto de conocimiento pueden actuar como un obstáculo epistemológico o epistemofílico.

Kaes (1985) señala que la ideología, es una negación del tiempo de la historia, es una manera de hacernos vivir la inmortalidad bajo la protección de un fetiche o de un ídolo, que nos protege de la castración, de las diferencias, de pensar que no somos los únicos, de los límites y de las carencias.

Al ir construyendo en un grupo operativo la tolerancia, la escucha y el Ecro, se van conformando aspectos de la democracia, en el sentido de que hay libertades y respeto a la opinión.

Al esbozar que en un grupo operativo se conforma el Ecro con democracia, ineludiblemente hallamos la alternancia en el poder, entendida ésta, como las relaciones sociales, en donde se rotan los roles dinámicamente entre los miembros de un grupo, lo que permite construir y socializar el conocimiento, resultado de una sumación de información y de una modificación de aptitudes y actitudes.

3.6 TAREA.

En términos psicológicos la tarea es la que organiza lo grupal e implica dos niveles:

A) Lo explícito: es lo que va ligado al motivo que convoca al grupo, desarrollo de un tema, discusión de algún texto, análisis de problemas personales, etc., donde los integrantes deben recrear y reelaborar grupalmente el tema.

B) Lo implícito: depende de que se de la anterior y es el momento de elaborar las ansiedades y resolver obstáculos o contradicciones. En esta parte los integrantes están en un proceso de conformación de un grupo, de un Ecro tanto individual como grupal y de una mutua representación interna.

La tarea es uno de los puntales del grupo, en un proceso donde los integrantes recorren un camino, cuestionándose las certezas, su narcisismo y pudiendo integrar los aportes del otro. Esta faceta permite el desprendimiento de las secuencias comunes de pensamiento y el reacomodo o redefinición de viejas ideas para obtener algo nuevo.

3.7 TAREA DE LA COORDINACIÓN.

La tarea de un coordinador de grupo operativo consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes de éste mantienen entre sí y con la tarea prescrita. Básicamente cuenta con tres herramientas: el señalamiento, la interpretación y la construcción; todas estas se hacen por medio de una hipótesis acerca del acontecer grupal que tiende a explicar hechos o procesos que no aparecen en manifiesto a los integrantes de un grupo y que funcionan como obstáculos para el logro del objetivo.

Por otra parte la tarea del coordinador consiste en:

- *Crear, mantener y fomentar la comunicación.
- *Detectar y señalar obstáculos.
- *Visualizar y contribuir a la elaboración y resolución de contrarios.

*Analizar las ideologías subyacentes.

*Detectar situaciones emergentes, etc.

La empresa del coordinador es la lectura e interpretación del acontecer grupal, porque permite disolver obstáculos y romper estereotipias, siempre atendiendo a la lectura del emergente.

Asimismo el coordinador tiene que tener bien presente, el no caer en la jugada del otro, el "moverse" constantemente de lugar que algún integrante o el grupo mismo quieren asignarle, ya que de no hacerlo cae en la demanda del otro, de la jugada, del grupo, convirtiéndolo y convirtiéndose en un líder, personificando el saber y transformándose en el orientador de "verdades".

De acuerdo a lo explicitado hasta ahora, podemos decir que la teoría de grupo operativo ofrece beneficios importantes para la práctica de una "nueva educación" y, para la formación de los futuros docentes. Sin embargo hay que puntualizar de manera muy clara, que para formar parte de un grupo con este encuadre, pasa necesariamente por un deseo individual y no institucional o personal de algún maestro que quiera implementar este dispositivo. Por lo que hace necesario e indispensable convocar a la comunidad explicitando que es y que se persigue con la puesta en marcha de un dispositivo de esta índole.

Es igualmente importante señalar que el coordinador que pretenda llevar a cabo una experiencia de enseñanza-aprendizaje con tal dispositivo, tiene que estar consciente que el practicarla es una función que no atañe a su ser y que es una función limitada. Tamayo (1988) destaca que desde esta posición subjetiva, el coordinador será capaz de respetar tanto la verdad como el tiempo del grupo. Textualmente señala: "En esta posición el sujeto coordinador se asume como

sujeto en falta, y por ello en ocasiones podrá solicitar a el otro "supervisión" sobre su trabajo.

3.7.1 TÉCNICA Y ESTILOS DE COORDINACIÓN:

¿CÓMO PONER EN MARCHA LAS TÉCNICAS DE GRUPO OPERATIVO?

La didáctica de un grupo operativo empieza con la instauración del encuadre, que es un elemento fundamental para la operativización de un grupo; y lo constituyen las constantes de espacio, tiempo y roles prescritos en las cuales o gracias a ellas se desarrollan las variables siguientes: Los roles adscritos como son el portavoz, el líder, el saboteador y el chivo emisario y al mismo tiempo factores como son los sentimientos, las ideas, las transferencias, las proyecciones, los equívocos, las verdades, etc.

El encuadre es un instrumento del coordinador contra la ansiedad confusional, de aquí la importancia de que éste debe ser constante.

Es fundamental que el encuadre no sea ambiguo, cambiante o alterado. Toda modificación al encuadre genera procesos regresionales, es decir, se ponen en juego todos los aspectos desestructurantes del grupo. Dentro del número de elementos que conforman el encuadre, esta por supuesto, la parte de la técnica estrechamente relacionada a la teoría y a su filosofía.

El encuadre debido a su función de límite es continente, por eso favorece el clima de confianza, de seguridad psicológica. Por ello contiene e impide la confusión.

En el encuadre de la teoría que nos ocupa, con el grupo en círculo, mirándose cara a cara con un coordinador que no da información etc., se inicia el proceso de construcción de un grupo (al posibilitar la mutua representación interna entre sus participantes).

Asimismo se favorece la coherencia entre el pensar y actuar (pues el coordinador al no dar información estimula ese "sumergirse en un mar de posibilidades" que precisamente es para Bleger (1985) el pensar, y que hace posible la constitución de verdades grupales históricas y relativas como un todo y, en algunos casos la recuperación del deseo de saber, perdido de tantos años de educación tradicional).

Ese encuadre de educación tradicional donde el maestro se haya delante de los alumnos diciéndoles "lo verdadero de lo verdadero", produce identificación, repetición, disociación y afánisis (pérdida del deseo) respecto al deseo de saber.

Refiriéndonos a párrafos anteriores sobre las constantes del encuadre de la teoría y la técnica, ahora hablaremos de los emergentes grupales:

Los emergentes según Janiser y Grassehi (1987), son aquellas expresiones verbales o intraverbales hechas por un individuo o conjunto de individuos pertenecientes al grupo, cuando esta expresión se relaciona con la tarea y procede del aprendizaje y la experiencia grupal. Este emergente no tiene

porque ser representativo de toda la atmósfera grupal sino sólo de una parte de ésta; lo importante es la resonancia que tenga en los otros.

Pichon Riviére Op. Cit., decía que el portavoz es aquel integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente. Cabe aclarar que hay veces que no hay un sólo portavoz, sino que puede haber varios, cuyas palabras y acciones propician elementos para descifrar el acontecer grupal.

Es importante destacar que para que un emergente lo sea y no sea una mera cualidad del sujeto, ese fenómeno que enuncia debe operar como una especie de pantalla donde el resto de los integrantes se vean reflejados. Es decir tiene que existir una resonancia.

El portavoz puede ser uno o varios integrantes, pero también pueden ser silencios, faltas o formas de sentirse, para poder detectar los emergentes es fundamental no perder de vista la tarea del grupo para ese momento. Así tenemos, como ya anteriormente se refirió, emergentes dinámicos y temáticos; el primero relacionado a la problemática de vinculación del grupo y el segundo a los problemas relacionados con los obstáculos epistemofílicos y epistemológicos.

Según Pichon Riviére una sesión de grupo se desarrolla en tres momentos: Apertura, desarrollo y cierre; es indispensable saber que los emergentes, uno o varios aparecen en la apertura de la sesión, caracterizándose entre otros elementos por palabras que se repiten, movimientos, silencios, etc.; en el cierre de la sesión el "mismo" emergente aparecerá en varios integrantes o en la mayoría del grupo, pero transformado y hablado en común.

Tenemos que tener presente que muchos emergentes tienen un alto nivel de desplazamiento y condensación.

Los emergentes deben de ser señalados por el coordinador de una manera impersonal cuando así se requiera, es decir cuando ninguno de los participantes del grupo o el grupo mismo lo retome y hable del emergente recién aparecido.

La detección de emergentes por parte del coordinador se basa en:

a) Cuando existan portavoces por redundancia, o sea que lo que expresan unos miembros del grupo es análogo en su calidad a lo que expresan otros; estas analogías pueden ser de forma o de significado.

b) La existencia de portavoces por acumulación, los que a través de sus intervenciones, enuncian aspectos complementarios, estando entonces el emergente constituido por la sumación de sus aportes.

c) Portavoces por oposición, situación en lo que a través del mecanismo de *disociación dos bandos contrarios* enuncian aspectos contradictorios del acontecer grupal. La tarea del coordinador consiste en restituir al grupo la unicidad de los aspectos fragmentados a través de los distintos portavoces; o sea que en realidad esta tercera instancia, si bien se manifiesta como oposición, constituye un caso particular de acumulación.

Schwarstein (1990) señala que cuando se detecta un emergente por medio de los instrumentos antes señalados y solamente si es necesario intervenir, deberá

tenerse presente que dicha intervención es operativa, cuando favorece una asociación de ideas dentro del grupo en relación a un sentido y permite analizar una vuelta en espiral; se empieza a hilar cosas de la historia del grupo, de la situación del presente y del futuro. Se anudan los tiempos en ese proceso.

No hay que olvidar que el objetivo de la intervención es que el grupo acceda a la tarea y con ese propósito se pueden usar la forma interrogativa de intervención, aunque se tenga la seguridad de que es así; otra forma de intervención es proporcionar información en situaciones que así lo requieran, tomando en cuenta que ésta no taponará el libre pensar del grupo; otro tipo de información es la de rectificar o confirmar, siempre y cuando se este con grupos muy devaluados o de mucha existencia.

El último tipo de intervención puede ser el de sugerir alternativas con la posibilidad de pensarse de manera diferente algún tema o situación.

Existen diferentes herramientas para la intervención, a saber son: el señalamiento, la interpretación y la construcción.

a) **Señalamiento:** Se dirige al plano de lo manifiesto del grupo, señalando un punto que aparece como obvio, para que el grupo lo pueda retomar y trabajar.

El señalamiento es subrayar como marcador, en mostrar y devolver al grupo lo que está pasando. Según Tamayo (1990) con un buen señalamiento el grupo se interpreta solo.

b) **Interpretación:** Se dá un sentido; en general la interpretación es acumulativa y se insiste en una misma línea de trabajo.

Cuando no se sabe interpretar, ya que estamos hablando de una lectura psicoanalítica es mejor no hacerlo, ya que con un buen señalamiento podemos dinamizar al grupo.

c) **Construcción:** Es un tipo de intervención donde se historiza los procesos y se les da un sentido.

Se debe insistir y recalcar que estos tres tipos de intervención se deben de realizar en el aquí y ahora grupal y siempre como preguntas, es decir como hipótesis, nunca como aseveraciones ya que esto último obstruye las libertades y el pensar del grupo.

Uno de los elementos "escabrosos" de esta teoría y de muchas es lo referido al desarrollo de la neutralidad de escucha en el coordinador; más no a la neutralidad ideológica. La neutralidad de escucha se relaciona directamente al descentramiento del deseo del coordinador, ya que es común encontrarse que en la escuela tradicional el deseo de la institución o del profesor se interponga con el deseo del alumnado.

Es muy importante que el coordinador tenga en cuenta que el grupo tal vez se desvíe por otros caminos, no programados en tanto objetivos curriculares e impensados por él, por tal motivo, no debe hacer intervenciones autoritarias que sesguen el deseo del grupo. Hay que recordar que el coordinador interviene poco, es decir se aleja de los canones establecidos por la escuela tradicional.

Es importante señalar de manera clara acerca de las patologías de la coordinación, con el fin de que se piensen y se re-trabajen.

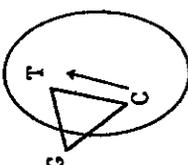
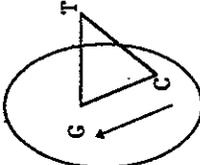
Según Tamayo Op. Cit., existen tres grandes rubros de estructuras en la coordinación; La estructura obsesiva, la histérica y la fóbica.

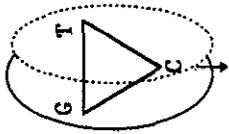
Estructura del coordinador obsesivo: para este tipo de coordinador el grupo se presenta como un objeto a controlar, su preocupación principal es que el grupo siempre este en tarea, su punto ciego es que posee un estilo autoreferencial, aparece distante del grupo y por lo general es demagógico; genera una dependencia del grupo hacia él, por sus razonamientos lógicos fomenta el intelectualismo y se dice así mismo que su grupo esta trabajando en la tarea.

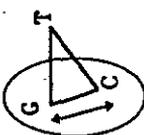
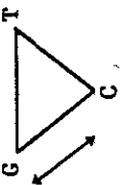
Estructura del coordinador histérico: Este tipo de coordinador trata de generar movimientos en el grupo para que pasen por el lugar de la duda, tienen un estilo seductor, con un manejo corporal eficiente; evita la confrontación de las diferencias en el grupo. Fenomenológicamente tiene un estilo laissez-faire, permitiendo hacer todo, a la vez que genera en los integrantes del grupo momentos de agresión alta.

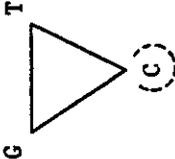
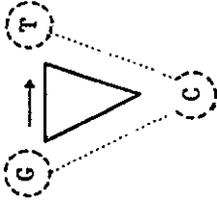
Estructura del coordinador fóbico: Este tipo de coordinador se siente devaluado, por lo que toma una distancia máxima con el grupo al cual lo siente peligroso, por ese motivo hay que evitarlo; siempre piensa que el grupo tiene los problemas y fácilmente cae en la modalidad autocrática.

Así mismo Wassner (1988), describe más ampliamente otros estilos de coordinación, como son los del siguiente cuadro:

ESTILO	VINCULACION CON EL GRUPO/AREA	ROL LATENTE	RELACION INTERNALIZADA CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO. MODELOS DE P-RIVIERE	FORMAS DE LAS INTERVENCIONES		FORMA DE LAS INTERVENCIONES CORPORALES			ACTITUD GENERAL
				VERBALES	VOZ	EXPRESION FACIAL	GESTOS	POSTURA	
PROTECTOR	Sobreprotector. Seductor. Meico. Castrador. Suplementario. Impide el desarrollo de los integrantes. 	Enfermero	Modelo Paternalista/Autoritario	No puedes. Yo lo hago. Es inútil.	Falsamente dulces y seductora. Encubre agresión.	¡Déjame hacer a mí.	De contacto. Que indiquen.	Sobre el otro.	Descalificadora
AUTOCRATICO	Favoreciendo la asimetría. Instaurando jerarquías no funcionales, afno esenciales. Autoritario. Prejuicioso. Desvalorizante. 	Dictador	Modelo Autoritario	Deberías. Tienes que. Indica procedimientos sin explicar porqué. Critica intervenciones. Ordena y decide por el grupo. Encubre, basándose en la necesidad, que impone orden. Proposiciones categóricas.	Aguda. Crítica. Cortante.	Ceño fruncido. Labios que caen.	Acusadores. Dedo. Brazos cruzados o a ambos lados de la cadera.	Cabeza erguida. Tomando distancia.	Distante

ESTILO	VINCULACION CON EL GRUPO/TAREA	ROL LATENTE	RELACION INTERNALIZADA CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO. P-RIVIERE	FORMAS DE LAS INTERVENCIONES	FORMA DE LAS INTERVENCIONES CORPORALES			ACTITUD GENERAL
EVITADOR	<p>Devalorizado en su capacidad intelectual. Tiene sobre aspectos que él no conoce y no puede comprender. Favorece el contacto superficial y simulado con la tarea. No abre el grupo a nuevas perspectivas, planes o contradicciones. Se enmascara en las dificultades grupales para justificar su estilo. Su patología vertical se pone en juego, no pudiendo brindar con su técnica condiciones de seguridad para la tarea, sin caer en lo dilemático (cuando la creación y el cambio se detienen en pos de la seguridad y estabilidad), insalvada la resistencia al cambio enmascarándola con referencias circunstanciales a la tarea manifiesta.</p> 	Enmascarador	Modelo del guitarrero	<p>VERBALES</p> <p>Es suficiente. Está bien.</p>	VOZ	<p>Dulzona. Satisfecha. Que no cuestiona.</p>	<p>EXPRESION FACIAL</p> <p>Huidiza. De estar en otro lado el interés</p> <p>GESTOS</p> <p>Se oculta en gestos estándar.</p> <p>POSTURA</p> <p>Retirada</p>	Satisfecha o Desinteresada

ESTILO	VINCULACION CON EL GRUPO/TAREA	ROL LATENTE	RELACION INTERNALIZADA CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO. MODELOS DE P-RIVIERE	FORMAS DE LAS INTERVENCIONES		FORMA DE LAS INTERVENCIONES CORPORALES			ACTITUD GENERAL
				VERBALES	VOZ	EXPRESION FACIAL	GESTOS	POSTURA	
DEMAGOGICO	<p>Instaura la dependencia, pero recalca que conoce y puede satisfacer las necesidades grupales. Concede. Instaura la satisfacción de necesidades a través de un pasaje que siempre lo incluye. Debe apelar a la simpatía y conmovir a la identificación personal del otro.</p> <p>Identificación con lo que piensa, lo que siente y lo que hace. El necesita al grupo, como proyección de aspectos personales.</p> 	Demagogo	Modelo autoritario	Es difícil. Pero, tú... ¿quieres esto?	Burlona. Seductora.	Sonriente. Fingiendo interés.	Abarcadores.	Se ofrece como modelo. Erguido.	De Triunfo.
DEPENDIENTE	<p>Desvalorizado. Sumiso. Se deja conducir. Temeroso. En realidad no opera.</p> 	Paciente	Modelo Autoritario Invertido.	¿Puedo decir? Por favor ¿me dejan?	Sumisa. Baja. Plañidera. Llorosa.	Temerosa. Perdiente de un lugar.	Se tapa. Refuerce las manos. Gestos vencidos y de desánimo.	Encorvada. Contráida.	Pidiendo permiso y perdón por su presencia

ESTILO	VINCULACION CON EL GRUPO/TAREA	ROL LATENTE	RELACION INTERNALIZADA CON EL OBJETO DE CONOCIMIENTO, MODELOS DE P-RIVIERE	FORMAS DE LAS INTERVENCIONES			FORMA DE LAS INTERVENCIONES CORPORALES			ACTITUD GENERAL
				VERBALES	VOZ	EXPRESION FACIAL	GESTOS	POSTURA		
ABANDONICO	<p>Deja hacer aun cuando el grupo no resuelve sus dificultades. Indiferente a las situaciones dilematicas. Está centrado en sí mismo. No ve la relación grupotareas (o no la marca)</p> 		Modelo de laissez-faire	Si quieres hazlo tú. Cuando quieras. Donde quieras.					Indiferente	
ACOMPANANTE. COPENSOR.	<p>Organizador. Firme. Serio. Cálido. Permite vivir, trabajar, gozar, jugar y programar. Conflito con prudencia. Complementario.</p> 	Compañero	Modelo Democrático	Tú puedes. Prueba. Eres capaz. Intentalo. Te espero. Interrogaciones	Natural. Cordial. Carifosa. Cálida. Segura.	Sonriente. Atenta. Interesada en el otro.	Centrifugos, de él hacia afuera. De Holding.	Tronco hacia adelante, brazos abiertos.	Amable	

A propósito de los estilos de coordinación antes descritos, podemos decir que el coordinador "ideal" es el que ejerce un estilo democrático; sin embargo, concebimos este estilo como un devenir en el desarrollo del mismo, es decir que no se puede ejecutar sólo por voluntad y conocimiento de algunas de sus características, sino por un constante ejercicio de retroalimentación por parte de otros que nos observan y un trabajo interno de apropiación de insight que nos conducen a movernos de nuestro estilo particular de coordinación hacia el modelo "ideal" de coordinar un grupo.

3.8 ALGUNOS PROCESOS PSICOANALÍTICOS EN TORNO AL GRUPO OPERATIVO.

La teoría de grupo operativo sostiene que al menos dos procesos psicoanalíticos -si aplicamos tal óptica- aparecen en un grupo con un dispositivo así, a saber, la transferencia y la ilusión grupal.

La teoría enfatiza que el coordinador de grupo siempre deberá estar atento a la aparición de estos procesos, con el propósito de trabajar sobre ellos y así operativizar al grupo.

En términos generales, según el diccionario de psicoanálisis de Laplanche (1987), describe a la transferencia como "reimpresiones, reproducciones de las mociones y de los fantasmas que se repiten de prototipos infantiles y que son vividas con un marcado sentimiento de actualidad". En este sentido, Pichon Riviére señala que son la repetición de experiencias anteriores.

Este mismo autor, señala que el proceso transferencial en un grupo, permite inferir la existencia y las características del estancamiento en el aprendizaje de la realidad, génesis del estereotipo que se hace manifiesto.

La transferencia consiste entonces en una conducta réplica, una "analogía emocional", en un "como si". Dicho en otros términos la transferencia es un proceso de adjudicación de roles, que se encuentran insertos en el mundo interno de cada sujeto.

La transferencia debe de ser entendida como la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones *características de la adaptación pasiva. Esta reproducción está al servicio de la resistencia al cambio.* La imaginación del tiempo y el espacio que se da en la transferencia aparece como técnica defensiva frente a la situación de cambio.

En el terreno de lo grupal las transferencias son múltiples, las transferencias emergen en relación con los integrantes del grupo, en relación con la tarea y, con el coordinador de grupo.

Las transferencias se tienen que ir abordando y trabajando en la medida que el coordinador intervenga en los emergentes, no caiga en el deseo del otro y mantenga silencio a la demanda y, este atento a la rotación de roles.

Otro proceso Psicoanalítico al cual esta atento la teoría de grupo operativo es el llamado "ilusión grupal", y está caracterizada según Anzieu (1988), por un estado imaginario que se conforma en los grupos, cuando éstos poseen dispositivos que llevan en su "sello" el análisis, la reflexión y las situaciones regresivas.

En términos generales el proceso de la ilusión grupal se caracteriza por:

A) Una defensa colectiva contra la ansiedad de despedazamiento, es decir, de dejar de ser uno.

B) La ilusión de que el grupo pueda ser un objeto total (unidad verdadera).

Asimismo, tres elementos acompañan a esta ilusión grupal:

A) Chivataje, ya sea al coordinador o a algunos integrantes del grupo.

B) Una ideología igualitaria que haga pensar al grupo que no existen diferencias entre ellos.

C) La partenogénesis grupal, la cual consiste en que el grupo como totalidad se presupone asimismo como una unidad que se formó por cuenta propia.

La ilusión grupal al igual que la transferencia es un impedimento para el aprendizaje, pero que siempre esta presente en los grupos operativos. La ilusión grupal se debe ir rompiendo en el mismo sentido que la transferencia, es decir, el coordinador tendrá que señalar que existen diferentes maneras de pensar y de aprehender el objeto de conocimiento y que no hay una ideología única presente en el grupo, con el objeto de movilizar roles que amenazan con cristalizarse.

CAPITULO IV.

GRUPO OPERATIVO Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

Infinidad de propuestas se han puesto en marcha en la llamada reforma educativa de los estados nacionales de todo el orbe, todo con la finalidad de elevar la calidad de la educación, ya que existe un consenso a nivel internacional de que la tarea educativa es prioritaria en el desarrollo económico, social, tecnológico, democratizador etc. de los países, sobre todo, subdesarrollados.

México no escapa a esta situación, inclusive podría ser un modelo latinoamericano de estancamiento en esta materia, por su carácter corporativista a los caprichos políticos de los gobiernos postrevolucionarios.

En nuestro país en aras de elevar la calidad de la educación se han implementado y cambiado diferentes tipos de currículos en los diferentes niveles educativos, incluyendo a la institución destinada a la formación de profesores, la escuela normal de maestros, que es la encargada de brindar a la sociedad los maestros que deberán preparar a los niños y niñas del mañana.

Asimismo, ya en función los profesores, el estado invierte cantidades millonarias en cursos de capacitación para éstos y los alienta a seguir instruyéndose con un programa de estímulos económicos, convirtiéndolos no en pocas ocasiones en los campeones de la "cursomanía".

El estado mexicano en su faceta modernizadora se ha centrado en modificar entre otras cosas, los currículos, planes de estudio y administración de las escuelas normales, precisamente porque ahí están los semilleros de la calidad

de la educación, es decir, los futuros maestros. Se parte de la premisa a nivel mundial que la formación de profesores es una parte fundamental en el proceso para mejorar la enseñanza- aprendizaje. Sin embargo y a pesar que el estado mexicano se ha centrado en mejorar la formación de profesores modificando los instrumentos antes descritos, nuestra educación deja mucho que desear.

Por tal motivo, en este capítulo nos centraremos en analizar una de las problemáticas que a nuestro juicio se han dejado de lado para redondear la adecuada formación de profesores, que a saber es aquella centrada en la subjetividad de la persona, es decir, del alumno que se decide a ser profesor algún día.

Por ello desglosaremos en este apartado la temática en cuatro rubros que son:

1) Las problemáticas en la formación magisterial normalista. 2) La asunción del rol y su ejercicio en el aula. 3) Conceptualización de lo que consideramos formación y su vinculación con la profesión y la vocación del profesor. y 4) Propuestas de la teoría de grupo operativo que coadyuvan a la formación magisterial.

4.1) LAS PROBLEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN MAGISTERIAL NORMALISTA.

La limitante de los estudios hechos respecto a la formación de los profesores, es que fundamentalmente hacen énfasis en los aspectos racionales e intentan explicar los fenómenos y problemas que se perciben sólo por su lógica o

carencia de ella o bién, por su funcionalidad o su disfuncionalidad en relación con tal o cual sistema social o interés de clase, dejando de lado, porque no los consideran científicos o pertinentes, aquellos aspectos relacionados con la inter e intrasubjetividad de los actores que encarnan las diferentes relaciones sociales establecidas dentro del sistema de educación normal. Sin embargo, este tipo de fenómenos tan relegados a segundo plano juegan, al igual que los económicos, ideológicos, políticos, curriculares, administrativos, sindicales, etc, un papel fundamental en la práctica social cotidiana del sistema que pretende mejorar la calidad de la enseñanza.

Así, en este tenor, Zuñiga R. (1990) sostiene que el fracaso de las reformas hechas no se debe sólo al carácter impositivo, parcial, ineficaz e improvisado que han tenido, sino también parece responder a una doble causalidad: por un lado, a que el imaginario proyectado sobre la profesión magisterial y la educación escolarizada es de tal índole, que ninguna medida que se pueda instrumentar será capaz de colmar la expectativa deseante puesta en ellos, ni de formar al tipo de maestros que espera la sociedad y, por otro lado que aquello que se pretende transformar desde el orden racional no coincide con aquello que los maestros y la sociedad están dispuestos a cambiar.

Definitivamente para entender el fenómeno del fracaso en la formación de profesores, tenemos que hacer un poco de historia al respecto del tema tratado. Zuñiga, R. señala que una pieza fundamental del proceso de consolidación de las instituciones del proceso mexicano y que, juntamente con el control sindical del magisterio, el normalismo representó la institucionalización reaccionaria al equiparar al docente con el político.

En esa época el estado mexicano desarrolla una ofensiva ideológicamente hacia los maestros, apelando a sus fantasías más recónditas, como es el hecho de presentarles un modelo paradigmático y fuente de nostalgia; una representación cuyos orígenes míticos se remontan al periodo inmediatamente posrevolucionario. El modelo ideal, convenientemente institucionalizado y matizado ideológicamente fue, a partir de esa fecha, el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificios el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales.

Frente a esta imagen del normalismo instituido, el maestro real quedó en situación de inferioridad épica, al ser permanentemente confrontado con la imagen fantaseada y distorsionada que condensó el imaginario del maestro normalista, es decir se les formó una identidad, convenciéndolos de que realmente son los genuinos representantes y continuadores de la obra de aquella estirpe heroica que hizo posible el proyecto gubernamental encomendado.

Como dice Zuñiga, lo importante es que para el maestro normalista, la historia del normalismo épico es real, porque a través de ese mito él, en tanto profesor, puede investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir con su tarea.

Dada la realidad del sistema educativo y concretamente el trabajo cotidiano en la aula de clases, el maestro, sabe muy bien que a pesar de las difíciles e innumerables tareas y dificultades que enfrentan diariamente y del esfuerzo que hacen por sacar adelante su trabajo profesional, seguirán siendo

menospreciados por la sociedad (sólo hay que recordar la encuesta de Guevara Niebla de 1992, en la cual el 80% de los estudiantes normalistas opinan esto) y por el resto de trabajadores intelectuales y profesionales, quienes, sin embargo, no harían mejor papel en su lugar, no sólo porque pocas veces dejan de ser tan ignorantes y alienados como ellos, sino porque también de suyo la relación pedagógica propicia relaciones de autoritarismo y sumisión y conductas regresivas en maestros y alumnos, lo cual sumerge al profesor, en una espiral de eterna frustración, entre el ideal del deber ser y la realidad cotidianamente vivida.

Pero además la historia da cuenta de otro hecho: en el imaginario normalista el conocimiento ocupa un lugar secundario y accesorio, no es realmente importante ni en los maestros ni en los alumnos. Así lo demuestra los siguientes párrafos extraídos del libro del profesor (Cisneros 1958); veamos:

“La responsabilidad del maestro como guía y orientador espiritual de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una mística educativa, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones apostólicas, en su tarea de sembrador, ni limitada ni definida por cláusulas contractuales, sino a la luz que alumbró la conciencia y sirve de guía a los pueblos...

Por ello tenemos fe y queremos pensar que los vocablos apóstol y apostolado no son sólo una categoría histórica, sino que todavía pueden existir en el alma de los hombres, principalmente en la de los maestros. Creamos pues en el apostolado del magisterio!

Más que de llenarlos de conocimientos, lo importante en la tarea es transmitir la moral (...) esa moral que está perdida y forma hábitos."

Además este discurso es convalidado en la actualidad de acuerdo a la encuesta hecha por Guevara Niebla Op.Cit., en la cual se encontró que el 78% de los maestros se dedican a "enseñar" temas que no están contenidos en los programas de la S.E.P.

Esta carga Psicológica se convierte en el fondo parte del currículo oculto en la formación normalista. Así el ambiente académico que caracteriza a los lugares de producción y encuentro con el saber, son sustituidos en las escuelas básicas y en las normales por uno donde predomina el orden y la disciplina, el respeto y obediencia a los mayores, a los maestros y autoridades y por supuesto a los padres de familia y al uniforme.

En este contexto el profesor reconoce las limitaciones de su saber y de su deseo de saber y la sociedad instituye sistemas de formación de maestros que propician resultados académicos exiguos, entonces ¿dónde y por qué nace la paradójica exigencia hacia un saber que en realidad nunca se ha esperado ni aspirado en él? y si no es el conocimiento, ¿de dónde nace y se nutre el imaginario del magisterio normalista? ¿por qué se figura al maestro como omnipotente y responsable directo en última instancia de los bajos niveles educativos del país?

Tal vez, como señala Zuñiga, R., se deba a que actúa como portavoz social superyoico, no importando que el maestro sea la viva imagen y semejanza del ideal del yo, sino su emisario, el capataz, el vigía y el carcelero. Si el falla, todos

fallamos, por tal motivo, su misión es cuidar y educar a través de la disciplina y la prohibición.

Por su parte, el maestro no rechaza tal fantasía, antes bien, no sólo la asume sino la reclama para sí. La gratificación narcisista provocada por figurarse como el responsable de los destinos de la grandeza o fracaso de los seres humanos es enorme, es como ser el administrador de la justicia; no se es la ley, pero la administra, se la representa.

Con un discurso así concebido, el profesor se apuntala Psicológicamente en el magisterio y él conjuntamente con las autoridades educativas, en la parte pedagógica, apelan al método, siendo el elegido el científico. Desde esta perspectiva se tiene la seguridad de que con las aportaciones de las ciencias ahora si será posible formar "buenos alumnos y buenos maestros".

Pero maestros y especialistas, desde una lógica racionalizante que obtura su comprensión, son incapaces de reconocer que lo que esta en juego no es un problema de origen racional y, con base en sus fantasías omnipotentes, proceden a elaborar las propuestas curriculares, organizativas, administrativas, etc., con las cuales creen que habrán de edificarse las nuevas estructuras de formación que garantizarán "calidad" del nuevo profesor.

De esta manera, hoy día, las propuestas modernizantes del normalismo sustituyen el discurso mesiánico del apostofado, por el mesiánico del racionalismo científico; así los productos del proceso de sublimación que dieron origen a la elaboración científica son puestos nuevamente al servicio de los deseos de omnipotencia y completud.

Al igual que el discurso normalista tradicional, rechaza la castración, la posibilidad del error, las fallas, las limitaciones; no renuncia al maestro maravilloso y se mueve en el terreno científico, para sentirse en las arenas de la certeza, en ese gran imaginario alienado de la creencia.

Con esa fantasía egresan de las normales monumentos al deber ser que convierten al proceso escolarizado en un ritual sumamente agobiador, en donde los futuros docentes, dentro de la institución, sólo escuchan y ven, a manera de oráculo, a sus maestros recitándoles la "pura verdad", aquella que no les causa conflicto porque describe y proclama la realidad que desean; verdad-certeza que al ofrecer explicaciones absolutas para la totalidad de los fenómenos, impiden que aparezcan la angustia y la inseguridad que provocan la incertidumbre y la duda.

Con esta perspectiva actual en la instrucción de profesores en el magisterio, verbigracia a los cambios curriculares constantes, que se han sucedido a lo largo de los últimos tiempos, como bien señala Reyes R. (1990), parecería que los nuevos moldes están arrojando resultados muy similares a los de siempre. A tal grado de sentir la impresión de estar formando maestros viejos, aún antes de que inicien su vida profesional.

El señalamiento de Reyes, R. refuerza la óptica de que en los currículos meramente centrados en aspectos racionales, la formación de profesores es desbordada por la realidad cotidiana que se vive en las aulas, donde la relación vincular se muestra estancada por el proceso de autoritarismo-sumisión.

Dado lo anterior es necesario considerar y profundizar en los aspectos subjetivos de la formación del profesor, ahí mismo en las normales, como

materias optativas que convoquen al futuro maestro a reflexionar sobre su mediato quehacer en las aulas, centrándose en sus deseos, expectativas, miedos, etc., es decir, a reconocerse como sujeto y persona y pensando pues su verdadera vocación. Ya que de acuerdo a Guevara Niebla, actualmente el 45% de los estudiantes normalistas querían estudiar otra carrera.

Volviendo a las problemáticas centradas en la formación y en el quehacer docente, y refiriéndonos precisamente a que las instrucciones apuntan sólo hacia lo racional, el alumno en formación o en el profesor en ejercicio de su función, se percatan de que falta "algo" en ésta, por lo que se vuelcan a tomar cursos de actualización, la mayoría de los cuales modifican su discurso, pero su práctica docente permanece casi inamovible.

Esta situación deriva de que la formación, tanto la inicial como la continua recibida en cursos y programas de actualización, atiende principalmente los aspectos racionales de la formación, dejando de lado los aspectos subjetivos del docente, que operan de manera decisiva en su desempeño profesional.

Frente a esta situación el discurso racionalizador de la teoría pedagógica asume un carácter principalmente persecutorio, ya que remarca el objetivo a alcanzar, define arquetipos y paradigmas, inalcanzables para el maestro, quien se vive permanentemente empequeñecido frente a esto, por lo que prefiere establecer una ruptura con la teoría y una actitud de privilegiar la práctica, ya que en ella aparecen problemas tangibles, problemas que están a su alcance y que puede comprender y resolver.

El conflicto que se genera por esta imagen superoica amenazante y las posibilidades concretas del docente, le hacen vivir angustiado, a la vez en un proceso de frustración permanente.

Frente a esto, la reacción defensiva puede ser la del profesor en constante *actitud de superación*, que asiste a cuanto curso se le presenta, con el fin de ser cada día "mejor maestro", o la de aquel que expresa despreocupación a lo que pasa en el aula.

Para muchos resulta intolerable asumir la imagen del maestro sin ese halo de grandeza, sin esa fantasía de completud, por que la carencia es amenazante y hay que deshacerse de ella y arrojarla a otro lado, tratando de superarse y ser mejores maestros, pero cuando parece que esto se logra después de un programa de actualización o un posgrado, el profesor nuevamente se percibe con una carencia amenazante, de la cual por enésima ocasión es necesario *deshacerse*.

Esta es la imagen que viven muchos profesores que intentan modificar su práctica después de un curso de actualización. Así pues, parecería que se trata de un proceso de sube-baja, en el cual se tiene la impresión de estar arriba para después sentir que se cae.

En este "juego" Reyes R., menciona que el profesor pasa por dos momentos; hay un primer momento en el que los maestros, llenos de entusiasmo empiezan a *compenetrarse* en sus cursos pretendiendo modificar su comportamiento en el aula, sin embargo, mientras más lo hacen, más amenazante se torna la nueva *situación que viven*, por lo que generalmente regresan a sus prácticas anteriores, a lo conocido, a lo más tranquilizador. O bien instala la nueva

metodología convencido de que se ha acercado al ideal divino y que ahora es mejor maestro, tratando nuevamente de acogerse a esa imagen mítica omnipotente del maestro que todo lo puede, pero que en realidad todo lo aplasta, exhibiendo sus carencias y obligándolo a lanzarse otra vez a la búsqueda de esa ansiada completud.

Como hemos visto el orden fenoménico específico de la formación magisterial, rebasa el de la estricta racionalidad para llegar a tocar los aspectos irracionales de la subjetividad, por que los actores que la llevan a cabo son sujetos Psíquicos que están más allá de lo puramente racional.

En efecto, uno de los rasgos que llama la atención en el discurso que se enuncia sobre el maestro, es la tonalidad vivamente afectiva que lo caracteriza, misma que connota de significados emocionales todas las representaciones que sobre él se hacen, dando a todas ellas un sentido peculiar: forjador del futuro, formador de hombres, constructor de la patria, Etc. De hecho sociedad y maestro suponen que éste último es en gran medida responsable de los destinos de la humanidad, pues es el encargado de formar a los hombres conduciéndolos por la senda del conocimiento, la verdad y del deber ser.

Por lo anterior, (Zuñiga Rodriguez 1993), reflexiona diciéndonos que, "todo aquel que se desempeña como maestro o aspira a serlo, no sólo desea poseer las cualidades deseables y valiosas exigidas a la identidad magisterial, sino que tiene necesidad de creer y asumir que efectivamente las tiene y representa, por lo que poco a poco se ha ido asimilando a esa figura omnipotente formulada en los términos míticos y epopéyicos del maestro normalista con su carga imprescindible de heroísmo, apostalado y abnegación".

Este imaginario conforma una práctica educativa en la que predominan las creencias y certezas incuestionables, por lo que es alienada por definición, pues *escapa al cuestionamiento constante de la actividad conciente y lúcida de quienes la realizan.*

Actúa así como un verdadero obstáculo inconciente a la transformación, pues la fantasía de la infalibilidad que lo acompaña, impide sentir la necesidad del cambio al tiempo que asfixia y elimina las actitudes críticas e indagadoras del *porqué de las cosas y de los discursos establecidos.* Por ello poco contribuye a la formación científica del maestro y a la superación de las prácticas enajenadas, pues rechaza de principio el cuestionamiento por considerarlo atentatorio a las imágenes preconstituidas.

Este escenario normalista que figura al maestro como omnipotente, juega de *forma eficaz, desde el mismo momento que se encuentra en formación, y por lo tanto en las prácticas educativas que realice en el futuro.*

De acuerdo a lo que hemos escrito hasta el momento en este apartado, es necesario confirmar que la instrucción dada en la normal superior se queda precisamente en eso, en instrucción, y no en una verdadera **formación**, lo cual *implica como veremos más adelante, en otro apartado, elementos más centrados en lo personal, en lo Psíquico.*

Reyes R. (1993d), se refiere a lo anterior diciendo que independientemente de las materias que integran los diferentes planes de estudio de las normales superiores, en estos sólo se consideran dos aspectos como parte del currículo, *y son la formación académica o científica y la formación metodológica o pedagógica, descuidando o jamás integrando el aspecto subjetivo del vínculo*

entre maestro y alumno y lo propio del docente, como son los miedos que se generan al estar ante un grupo, las angustias, fantasías de omnipotencia, *deseos de poder, actitudes esquizo-paranoides (miedo a la pérdida y al ataque),* autoridad-autoritarismo, miedo al cambio, aseguramiento de lo convencional, etcétera.

Las escuelas normales no se han hecho cargo de reflexionar sobre su propia actividad, lo que a su vez explica que la formación de profesores sea uno de los *temas menos desarrollados* en la investigación educativa. Lo que da cuenta, como bien lo señala Reyes R. (1993c), de una incapacidad de autocrítica que refuerza prácticas repetitivas sustentadas en un discurso cada vez más vacío sobre sí mismas.

En la mayoría de las normales predomina un tipo de docencia tradicionalista, basada en el memorismo y en la figura de un tipo de maestro, combinada con formas de simulación, en las que bajo el pretexto de la participación de los alumnos se recurre a la fotocopia como recurso para *eludir una responsabilidad real* en el proceso de enseñanza.

Si bien el normalismo puede estudiarse desde diferentes perspectivas, es importante también hacerlo desde sus aspectos imaginarios, mismos que han definido este deber ser magisterial, que parece responder a las *representaciones imaginarias, fantasías, y deseos de la sociedad.*

4.2). LA ASUNCIÓN DEL ROL Y SU EJERCICIO EN EL AULA.

La determinación de la profesión es uno de los aspectos más significativos en la vida de una persona, determina su ubicación en la vida económica y social de su comunidad, lo que implica contar o no con oportunidades y posibilidades y con una manera de ver el mundo y la vida. Nuestro modo de vida y la manera en que lo entendemos es resultado en buena medida de una inserción profesional.

La elección profesional y la formación que de ahí se deriva implica un proceso de diferenciación en relación con quienes no ejercen la misma profesión y que por lo mismo no comparten nuestros intereses y valores. Elegir una profesión, es decidir que se quiere ser, pero también es lo que no se quiere ser, o no se puede ser, al menos por el momento.

La formación afecta a la persona en su totalidad, lo que en su fase de preparación y en la de su ejercicio incidirá de manera significativa en su manera de ser a lo largo de su vida, del mismo modo que ha influido en nuestra manera de ser, por lo que, pese a lo que hagamos por ocultarlo, para mucha gente le resultará fácil con sólo vernos saber, en nuestro caso, que somos "Psicólogos", y en el caso que nos ocupa que son profesores, de la misma manera que por su comportamiento nosotros podemos "adivinar" la profesión de personas con las que nos rodeamos en diferentes ambientes.

La formación inicial en las escuelas normales, tiene que ver con la elección de una profesión y la preparación para el ejercicio de la misma. En este sentido creemos que la elección de ser maestros, como hemos esbozado más arriba,

pasa a diferencia de otras profesiones, por distintos y variados imaginarios, como son el individual e institucional, el social y el del propio marco normativo de la escuela normal superior.

Refiriéndonos al imaginario individual e institucional, éste en una primera instancia individual, se ve articulada por el deseo del estudiante -no sin su carga respectiva de fantasías -, de asumir su responsabilidad en la formación como maestro(a). En esta primera etapa la dinámica central se da por ese deseo y esas expectativas del estudiante, las cuales serán estimuladas o decaerán en función al desarrollo del proceso en el cual decidio entrar. Aquí se da un primer momento de articulación de lo individual con lo institucional, es el encuentro entre la fantasía respecto a la formación con la realidad del proceso mismo, es el choque de la expectativa individual con la institucional, provocando diversos efectos en el formante.

El resultado de este choque es trascendente si partimos de lo que señala Reyes, R. (1993b), de que "los procesos formativos estimulan el deseo del sujeto y generan y alimentan una fuerza interna capaz de dar continuidad a los procesos enfrentando retos significativos. Por el contrario un proceso que genere frustración, cerrará ese impulso vital dando paso a procesos deformativos".

Lo anterior no implica que las expectativas en el formante terminen, ya que pueden mantenerse o modificarse, pero no son las dominantes. La institución formadora y los maestros que laboran en ella tienen en claro lo que debe de hacerse para formar maestros, los currículos y las normas de la institución

están determinados, lo que queda es seguirlas. Aquí predomina un proceso homogeneizador y un deber ser que dejan poco espacio a lo individual.

Sin embargo para algunos estudiantes, esta situación genera seguridad y se entrelaza con las expectativas propias que se traía del cómo ser un maestro, pero para otros la inconformidad los lleva a plantearse su estar en la escuela o empezar alternativamente una carrera de cursos, que se cree que van a obturar sus faltas.

Otro "frentazo" que el estudiante en formación se da, es aquel relacionado con las primeras prácticas a las que acude a las escuelas, ya con una postura de docente. En esta etapa el deber ser docente marca la formación propiciando la frustración ante la incapacidad individual de alcanzar el ideal docente propuesto por la institución.

Las primeras fases de la formación son muy importantes en el proceso de la construcción de la identidad del profesor, por lo que al irse percatando éste que existen contradicciones entre lo individual, lo institucional y la verdadera cotidianeidad que empieza a vivir y, al asegurarse del desfase entre realidad y fantasía, se va forjando su propio discurso compensatorio, con el cual pretende taponar las deficiencias que ha encontrado en su formación. Este discurso se alimenta con ideas como aquellas que hablan de la larga tradición de las escuelas normales, la importancia de la función social del profesor y más recientemente con la necesidad de defender al normalismo que se ve amenazado con desaparecer.

Otro de los imaginarios con los que carga el futuro docente es el social, aquel que la sociedad ha determinado previamente lo que debe ser un maestro y

cómo debe formarse, por lo que si elige el estudiante esta profesión, tendrá que asumir lo establecido.

Ahora bien, si consideramos lo que Bleger (1985), señala con respecto a que toda actividad humana implica una carga de angustia, la que según sea su monto e intensidad puede facilitar o dificultar su actividad, en el caso del maestro se complejiza, ya que, si vemos que además de la tarea manifiesta que sería la de enseñar a sus alumnos a leer y escribir, se le asigna la responsabilidad de formar hombres y mujeres que enfrenten con éxito los retos de su sociedad, el futuro profesor, decididamente carga con un espectro demasiado pesado, en donde la angustia se mueve a sus anchas. Pues tiene la responsabilidad de "formar a los hombres del futuro" y "ser guía de las nuevas generaciones", lo que es una fuerte presión para cualquiera, ya que es una tarea imposible.

Esta imagen propia de titanes, como bien lo señala Reyes, R. (1990), se impone a personas que no han logrado formarse a sí mismas, y que apenas y pueden con sus propios conflictos personales, expresa una fantasía social que rebasa el ámbito de la escuela, es la imagen religiosa del creador, del formador de hombres que tiene el poder de modelar a los otros, fantasía de omnipotencia que persigue a la vez que agrada, y mientras más agrada más persigue, ya que impone a quien asume la profesión docente un compromiso con una idealidad que se sabe que no se puede alcanzar.

En este imaginario social se busca encontrar en el docente un sustituto sólido de la imagen parental: poderosa y amorosa, contenedora y estimulante a la vez y quienes creen poder serlo, desean serlo o bien, son obligados a ello en el

discurso institucional; estudian en las normales, después, una vez maestros, están genuinamente convencidos de que lo son o, que al menos, es su deber *aparentarlo*.

No es casual que el discurso de diferentes voceros sociales aparezca de manera reiterada la idea de que la crisis de la sociedad es culpa y responsabilidad de la mala educación, en la cual, no se forman hábitos de estudio, disciplina y responsabilidad.

Visto de esta manera, parece ser que justamente la "sociedad" espera del profesor el contén y el castigo y no el saber, y quizá sólo un poco de información. *Por ello sí se exige del maestro la garantía de que formará hábitos disciplinarios en niños y adolescentes, así sea al precio de la violencia física y/o psicológica.*

De la expectativa disciplinaria puesta en el profesor, de este imaginario social puesto alrededor de él y de su función social de contén de los deseos y los impulsos de sus alumnos, se nutre el mesianismo de su discurso, sirviéndole como espejo de su deseo de omnipotencia; el maestro aspira a construir o transmitir conocimientos, aún con las bases tan exiguas de que le dota -metodológicamente y pedagógicamente- la normal, y aspira a algo más ambicioso que es: formar hombres y mujeres, que son el futuro de la nación y como éstos deben de ser.

Esta situación se traduce en un conflicto que se pone en marcha desde el inicio de la *formación*, que se expresa en la contradicción entre lo que al docente le asigna el imaginario social y lo que el docente puede ser. Este conflicto se agudiza al paso del tiempo, provocando el reforzamiento de los mecanismos

compensatorios, ya mencionados, y procesos defensivos que le permiten manejar ese conflicto.

La idealidad exigida al docente por el imaginario social e institucional, la cual es asumida por el maestro y en el fondo él sabe que no se puede alcanzar, tiene costos Psicológicos muy altos para éste, la metodología y su relación pedagógica; no por algo los profesores en ejercicio de sus funciones no pocas veces se refieren a que las teorías de cualquier índole son puros "rollos", que lo que importa es la práctica. "Ahí es donde se sabe quien es quien, cual es el profesor que verdaderamente controla, vigila y educa al grupo".

Hablando de los costos Psicológicos y de sus implicaciones, Winkler P. (1990), apunta que es el "precio" que cualquier profesional de la educación o de la clínica-en el sentido amplio del término- que tenga relación con grupos o individuos tiene que soportar a costa de su salud mental, sino trabaja terapéuticamente para aprender a mirarse y a verse; ya que en muchos de esos profesionales se encuentra la fantasía desde el cual actuar, en las situaciones antes descritas, sobre los demás, manipular sin ser manipulados y mirar sin ser mirado.

Lo anterior repercute en el docente de una manera casi obvia dentro del aula de clases, ya que es en ésta en donde se cimentan aún más las defensas hacia lo nuevo, lo desconocido y se promueve lo reconocido.

El aula es el lugar donde el tiempo no pasa -simplemente hay que recordar que nosotros hace varios lustros fuimos a la primaria y secundaria y siguen siendo los salones y su mobiliario de la misma manera-, en los que los avances de la

tecnología no han logrado entrar y que sigue siendo el reducto de lo tradicional y lo estable.

Para el profesor esta situación implica una gran seguridad, implica un terreno conocido en que las cosas deben desarrollarse siempre de una determinada manera; es una situación controlada. Tal idea de control está siempre presente en la actividad del maestro; control de la asistencia, de la puntualidad, de la higiene, de las tareas, de la conducta, del mobiliario, del orden, Etc., es decir se prohíbe todo lo que pueda romper la estabilidad de la clase.

La no transformación de los objetos presentes en el aula, es un indicador claro de la no transformación de la actividad educativa que se realiza en ella. Como apunta Reyes, R. (1993a), la presencia de determinados objetos y estructuras en una institución no es casual, los objetos y estructuras representan huellas, signos de la historia institucional. Es ahí donde el maestro se siente cómodo ya que es claro para él que "su territorio", y su poder, sólo y en su soledad lo puede ejercer a plenitud en su propio salón de clases, porque en el patio de recreo están otros maestros con su misma jerarquía, que está el director, con más nivel, pero en su aula nadie puede competir con su poder.

Se han citado diferentes imaginarios y fantasías por las cuales esta atravesado el docente o el aspirante a tal y como se refuerzan en la práctica y en el salón de clases como espacio concreto; de tal manera que nos preguntamos si será posible revertir esta situación.

En los próximos apartados, indagaremos que significa para ciertos autores la noción de la palabra formación profesional y cómo podría brindarseles en las escuelas normales, siempre y cuando se cuente, con la apertura a estos temas

por parte de la institución educativa y el currículo que pudiera engarzar el trabajo grupal.

4.3).-FORMACIÓN PROFESIONAL Y SU VINCULACIÓN CON LA VOCACIÓN Y EL SER DOCENTE.

Es indudable que en el ser docente entra en juego la información recibida de la institución formadora, donde se involucra todo el sujeto, por lo mismo el *comportamiento* rebasa todas las metodologías y las técnicas, para asumir las conductas que le permiten una mayor seguridad ante las situaciones amenazantes. Esta *manera* de reaccionar marca la forma en que posteriormente el maestro se conducirá frente a los grupos de clase.

En este involucramiento total de su ser, que como sujeto, hace el docente en situaciones que se toman amenazantes y que rebasan todo el arsenal pedagógico y metodológico con el que cuenta, surgen preguntas como ¿Porqué el maestro no sólo se circunscribe a enseñar a leer y escribir? ¿Porqué tiene que formar a los hombres y mujeres del futuro? ¿Porqué asumir tareas imposibles para el maestro y para la escuela? o ¿Qué carencias trata de cubrir?.

Antes de responder a las preguntas anteriores, queremos aclarar nuestra posición con respecto a la involucración a la que hacemos referencia.

Nuestra postura es que como profesionales, todas aquellas personas que trabajen en situaciones grupales, ya sean estas de educación o psicológicas,

tendrían que apostarse a involucrar todo su ser, lo cual implica "mostrarse como se es", con todas sus "virtudes" y sus "defectos", pero que en mayor medida estos dos conceptos y todo lo que implica, se tenga trabajado a un nivel en el cual, podamos percatarnos de lo que son nuestros posibles "puntos ciegos" y los tengamos presentes.

Al referirnos que el profesor pone en juego todo su ser, rebasando lo prescrito por las metodologías y pedagogías a las cuales tuvo acceso en su estar en la escuela, nos circunscribimos a aquellos comportamientos que afloran frente a un grupo, y que menoscaban la situación de enseñanza-aprendizaje, como podríamos mencionar actitudes de omnisciencia, angustia a lo desconocido, necesidad de control, de autoritarismo, etc., en fin, de poder.

Habiendo aclarado lo anterior y tratando de contestar las preguntas anteriores, diremos que esa situación obedece a que el profesor no asume su castración, no puede asumir sus límites, ya que esto cuestionaría esa imagen de omnipotencia que le fue impuesta, que a la vez que le es muy amenazadora le es muy grata, pues le compensa de sus carencias y le hace sentirse importante. Esa situación de inicio profesional, que es vivida siempre como algo traumático y que puede ser elaborada y superada si se crean las condiciones adecuadas para ello, requiere en primer lugar bajar el nivel de tensión superyoica del docente, haciéndole conciente de sus limitaciones y carencias.

También como señala Reyes, R. (1993a), el profesor experimenta la soledad del aula; al cerrar la puerta y quedar aislado con un grupo de alumnos frente a los cuales se detenta al poder institucional, mismo que los coloca en el lugar del supuesto saber, permite al profesor ocultar temores y fracasos, los cuales

siempre serán responsabilidad del alumno, a la vez que permite crear las condiciones de simulación frente a los otros, que aceptarán como bueno su discurso triunfal a condición de que ellos también acepten el suyo.

En caso de que el profesor que asume sus logros como algo que lo identifica con la imagen de omnipotencia, y que se vive como tal, está ubicado en la fantasía maníaca, compensatoria de sus carencias reales, que coloca al docente en situación de permanente inestabilidad que le exige reforzar sus defensas.

Ser maestro implica vivir un permanente estado de insatisfacción, tanto porque es imposible acceder a la anunciada omnipotencia o porque no se encuentra el reconocimiento social ante su "noble labor".

No asume que la formación de sus alumnos como seres responsables es problema de sus propios alumnos y no de él; no "sabe" que su fantasía respecto a la huella tan profunda que deja en sus alumnos es tan sólo expresión de su deseo y que cada quien tiene para sí la responsabilidad de su formación, para la cual puede tomar algo de los sujetos que conoce mediante un proceso identificatorio, pero que en la mayoría de los casos, los maestros son los últimos sujetos con los que sus alumnos quisieran identificarse, ya que los alumnos son los que mejor conocen las carencias del maestro, son los que durante todo un año aprenden a fingir que creen en todas las explicaciones y justificaciones del docente.

Por otro lado, el profesor "sufre" una herida narcisista que implica aceptar que sus alumnos serán hombres y mujeres independientemente de lo que él haga, por lo que es preferible negarlo y mantener esa imagen. Toda esa energía

gastada, impide al docente asumir que hay otro tipo de formas de relación que puede entablar con sus alumnos, en las que no se sintiera tan presionado y que por lo mismo podrían ser más profundas.

Pudiera decirse que hay dos tipos de formación, una la formación de un tipo de imagen, de un mito, y la otra la formación de un tipo de profesional de carne y hueso. La mayor parte de la energía se dedica a la formación de la imagen y se desatiende la formación del profesional. Por lo mismo es importante tratar de liberar toda esta energía atrapada, para ponerla al servicio de una formación real. Asimismo es importante que la formación profesional se entrelace estrechamente con la formación personal, ya que ella incide directamente en la salud mental de los alumnos con los que convive cotidianamente.

La formación "real" a la que nos referimos esta sustentada en aquella en la que grupalmente el alumno en formación acceda, si es que así lo desea, a revisar y reflexionar desde porqué eligió esa carrera hasta los mitos personales y sociales que se tienen de ella, pasando por los imaginarios institucionales que existen de esta profesión. Con este dispositivo prevalece la posibilidad de recibir un apoyo para poder manejar los problemas que confronta en el plano de la subjetividad.

El apoyo de este tipo de trabajo en grupo, con un encuadre de la teoría de grupo operativo, necesita estar contemplado en un currículum de tipo abierto, flexible (ver capítulo I), representado en un taller opcional que pueda brindar al participante que así lo decida el conocerse mejor, sabiendo cuál es su deseo y distinguiendo éste del deseo del otro, con la pretensión de establecer un tipo de

relación diferente en la que no pretenda imponer al otro su deseo, pero tampoco se deje avasallar por el deseo del otro.

Así pues para diferentes autores, como, Reyes, R. (1993b), Winkler op. Cit., y Savater Op. cit., *la formación profesional no esta dada solamente por la información y la instrucción que se basan en los métodos pedagógicos y el basamento metodológico, sino que aún separan a éstas de lo que es la formación. Distinguiendo que esta última es precisamente la reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como sujeto de conocimiento y de transformación. Con intención de propiciar que cada quien tome su formación como algo que compete a su responsabilidad, y no a la de otros como muchas veces parece.*

Además se señala que *la formación es un proceso de desarrollo y estructuración de la personalidad que se realiza bajo el doble efecto de una maduración interna y de ocasiones de aprendizaje, de encuentros y de experiencias.*

Se puede agregar que *la formación es el resultado de un trabajo sobre sí mismo, es el resultado de un proceso de reflexión sobre lo que se hace; así podemos decir que no toda actividad que se realiza en la escuela es formativa, que por lo mismo, hay actividades prácticas que no son formativas, que la práctica no es formativa en sí misma si no esta acompañada de un proceso de reflexión sobre lo que se hace.*

Si retomamos la descripción que se hace sobre la práctica de los normalistas, puede apreciarse precisamente *la ausencia de espacios que propicien este tipo de reflexión y que buena parte de su actividad no esta determinada por el*

interés de la formación de los normalistas, sino más bien por la preocupación por cumplir con un conjunto de disposiciones de tipo administrativo.

Sin embargo, es indudable que la planeación, las bases metodológicas, los aspectos pedagógicos, el análisis científico racional, los materiales didácticos etc., juegan un papel muy importante, pero no pueden sustituir a la reflexión subjetiva del quehacer docente. Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de que las prácticas dejen de ser formales, para pasar a ser realmente formativas.

En este mismo tenor, y de acuerdo con los autores últimamente citados podemos decir que los procesos de "formación" centrados en cursos y conferencias tienen una utilidad limitada sino se combinan con la realización de actividades investigativas acerca de que pasa por la subjetividad del docente frente a un grupo, enfrentándolo a sus propios mitos y a los del normalismo.

Así la formación por la investigación subjetiva permite cobrar conciencia de los límites que se tienen de las cosas que se saben y de las muchas que se ignoran, lo que permite acercarse con mayor modestia a los problemas del conocimiento y relativizar muchas de las afirmaciones. Se tendría mayor claridad de las dificultades que enfrentan los alumnos en su formación y serían más objetivos en cuanto a sus exigencias.

En relación a la investigación subjetiva del quehacer docente, nos permitimos nuevamente, reproducir el párrafo de Reyes R., acerca de la noción de lo que es la formación, en el cual dice que "los procesos formativos estimulan el deseo del sujeto y generan y alimentan una fuerza interna capaz de dar continuidad a los procesos enfrentando retos significativos. Por el contrario un proceso que

genere frustración, cerrará ese impulso vital dando paso a procesos deformativos”.

En esta reflexión de sí mismo es menester incluir, en el caso de los docentes y porque no decirlo en el caso también de otros muchos profesionales, entre ellos los psicólogos, los fenómenos psicoafectivos en relación con el saber, el poder y el deseo.

Lo que se señala en el párrafo anterior obedece a una cuestión insoslayable, ya que, el normalismo ha preferido desarrollarse en un ambiente de certezas, de verdades legitimadas, incuestionables, que se encarnan en la verdad del maestro, que, colocado en el lugar de lo verdadero transmite su “sabiduría” a los alumnos.

Estrictamente los espacios de autorreflexión acerca de los imaginarios y fantasías de los futuros docentes en donde se encuentran estudiando es con la finalidad de reconocer y tomar conciencia de algunos fenómenos inconscientes que operan eficazmente en su práctica docente y en su vida en general.

Asimismo de que les permita reconocerse como docentes y manejar los conflictos que esto implica, de una forma amplia y abierta, es decir, en espacios curriculares destinados a este propósito, espacios de análisis, reflexión y contención de aspectos personales en relación a la profesión que se eligió, en fin a lo que ha denominado Anzieu (1982), espacios transicionales, y no se haga en silencio o con los compañeros que tienen la misma conflictiva en situaciones no propicias para tal efecto.

Lo anterior es muy importante ya que determina en buena medida la capacidad del docente de enfrentar una profesión que implica un permanente contacto con los otros y en la que el análisis del poder es fundamental.

4.4). PROPUESTAS DE LA TEORÍA DE GRUPO OPERATIVO QUE COADYUVAN A LA FORMACIÓN MAGISTERIAL.

De manera inicial consideramos que existe la posibilidad de atender algunos aspectos de la formación subjetiva del docente por medio del trabajo en grupo con un enfoque de la teoría de grupo operativo, ampliamente abordada en el capítulo III de ésta tesis.

Sin embargo creemos necesario hacer una síntesis apretada de las principales características de esta teoría para no perder el hilo conductor con el tema de la formación docente, para que inmediatamente pasemos a subrayar los beneficios y vicisitudes de dicho proceso.

En este tipo de grupo confluyen verticalidad y horizontalidad. Verticalidad tiene que ver con la historia personal de cada integrante que decide ser parte de éste, que trae consigo su propia experiencia del pasaje por los diferentes grupos de su vida, y por lo tanto, su propio y personal E.C.R.O.

La horizontalidad es el corte transversal, el aquí y ahora del grupo, sus fenómenos latentes, sus dificultades con la tarea, sus defensas, sus fantasías etc.

La tarea consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que se presentan en el pensamiento y en el sentimiento en el transcurrir de la escuela (formarse como un profesor omnipotente o desentenderme de mi profesión, entre otras) y que surgen de la intensificación de las ansiedades de pérdida y ataque en una situación de aprendizaje con un encuadre de grupo operativo. Es ahí donde el coordinador interviene con sus señalamientos, ayudando a que se pueda pasar del dilema (posiciones fijas, petrificadas, excluyentes entre sí) al problema, mostrando la relación insólita que existe entre las posiciones antagónicas. Aquí se aplica un principio dialéctico, que es el de la unidad de los contrarios, el cual conduce a una síntesis, que permite entrever una solución.

Este proceso no es lineal, pero lo podemos resumir de la siguiente manera:

A). Lo que el grupo trae en un primer momento, que es un conjunto de *verticalidades, posiciones rígidas y enfrentamientos dilemáticos*.

B). El señalamiento del coordinador que apunta a la relación que hay entre las dificultades para abordar la tarea manifiesta (reflexión acerca de los imaginarios sociales, institucionales, familiares, personales, etc., o de todas aquellas preguntas ejes que haremos más adelante sobre el quehacer docente y que se puedan analizar en grupo) y lo sub-yacente (miedos a la pérdida y al ataque).

Es decir relacionar lo explícito con lo implícito, a través de una hipótesis.

C). Si la hipótesis (señalamiento) es adecuada al momento, se produce una mayor vecindad, o cercanía entre lo manifiesto y lo latente, lo que produce un cambio en la interacción permitiendo que surja un nuevo emergente, es decir, nuevos entrecruzamientos entre verticalidad y horizontalidad grupal, que

abarcen una mayor comprensión de los vínculos con la tarea. Entonces decimos que el señalamiento del coordinador fue operativo (adecuación del E.C.R.O. a la realidad del objeto) y que el cambio, es el criterio de verificación de la hipótesis.

Queremos hacer una precisión en torno a la coordinación de este tipo de grupo, y es que el coordinador tiene que conocer el encuadre en el que pretende desempeñarse como tal y tener conciencia de sus propias determinaciones personales para no ejercitar un liderazgo encubierto.

Esto del liderazgo encubierto traería una auténtica manipulación y perversión de fines, ya que el papel del coordinador es el de promover el que desarrollen y roten los liderazgos naturales en el grupo, evitando permanentemente caer en la tentación de responder a la demanda de dependencia que lo presiona para que asuma él dicho papel.

Vale la pena en esta parte del capítulo, hacer un breve paréntesis para explicar que si bien lo transferencial se puede interpretar como un fenómeno que transcurre en un encuadre de grupo operativo, en especial en grupos de formación para aprehender la misma teoría, grupos convocados con fines terapéuticos etc., en los grupos de formación de futuros profesores como los aquí planteados consideramos en concordancia con Winkler, Op., Cit., que la interpretación de la transferencia en un dispositivo como el de estos posibles talleres, de duración limitada, en el marco de una institución educativa, y sometidos además a frecuentes interrupciones del calendario escolar, es aventurarse con el desencadenamiento de procesos regresivos. En primer lugar, habría graves dificultades para que este proceso pudiera tener algún tipo

de cierre o resolución eficiente. En segundo lugar, se caería en una peligrosa ilusión de reemplazo de la cura analítica, pretensión omnipotente y aventurada carente de toda base sólida, es decir, se incurriría en una perversión de fines, ya que se desencadenaría un proceso pseudo-terapéutico encubierto manifestamente por un encuadre de aprendizaje.

Intimamente relacionado al encuadre de grupo operativo y a la coordinación requerida por éste mismo, el vivir los futuros docentes en formación las constantes de tiempo, espacio y consignas propias del dispositivo montado para tal efecto, facilita en los estudiantes el des-aprender pautas culturalmente aceptadas de dependencia hacia el maestro, que inhiben la investigación, participación, la sorpresa de lo construido, la espontaneidad, la creatividad y el deseo por el conocimiento, entre otras.

Una experiencia de este tipo parte de la premisa de lo que puntualiza Páez Montevalban (1990)., según el cual dice, que no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza y de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer.

Así pues, se insiste en la teoría de grupo operativo y de la calidad superior de los aprendizajes que genera cuando se elaboran en conjunto, además, el mismo proceso de grupo se transforma en un dispositivo en el cual los participantes aprenden a indagar, indagar en este caso, de la formación de docentes, sus propios temores así como los vínculos, fantasías, mitos etc., que se generan alrededor del maestro y su contorno.

Esta metodología de aprendizaje parte de la premisa de que los que enseñan y los que aprenden están involucrados en el proceso, de esta manera la responsabilidad sobre sus resultados es compartida.

También podemos señalar que este tipo de encuadre tiene por objeto de conocimiento no sólo a sus contenidos, sino que además a los actores en el proceso de conocerla: sus dificultades, obstáculos, vicisitudes y logros en el aprendizaje.

Si partimos, como ya lo hemos visto ampliamente, que la fantasía del docente maravilloso propicia que el maestro, personaje investido e imaginado con poderes y cualidades fantaseadas, produzca diversos efectos de alienación al obstaculizar en su práctica cotidiana un despliegue de actitudes y deseos de conocimiento en sus alumnos y de verdadero encuentro grupal, entonces se necesitan desde que se encuentra en formación, espacios que le permitan poner nombre a todas esas "cualidades fantaseadas", sean estas de carácter individual, social o institucional, es decir, necesita espacios grupales donde se pueda simbolizar.

Simbolizar significa conocer y poner nombre a lo que se descubre o construye. Es precisamente gracias al significado simbólico como el hombre puede arribar al razonamiento, al juicio y a la imaginación creadora y con ello, sublimar.

El reconocimiento de significantes comunes al grupo social del cual se forma parte, permite enunciar un discurso simbólico. Esto implica independizar al juicio del afecto, por lo que el sujeto puede reconocer la realidad y diferenciarla de sus deseos y afectos y aceptar como existente, como real y verdadero, aquello que lo sea aún cuando le provoque desagrado, displacer, rechazo o conmueva.

La característica del discurso simbólico es que renuncia a la certeza total y eterna, por lo que continuamente se somete a la prueba del principio de realidad y al mismo tiempo, acepta la parcialidad de sus postulados, es decir, es un saber de la verdad que renuncia tanto a la certeza como explicar la totalidad fenoménica de la realidad. Es un saber y no una creencia.

Ahora bien, los grupos con un dispositivo de la teoría operativa construida por el Dr. Enrique Pichon Rivière, como dice y lo demostró Winkler Op. Cit., en un trabajo realizado con estudiantes de Psicología que reflexionaban sobre su futuro desempeño como profesionales, contribuye a que sus integrantes desarrollen la capacidad simbólica, esto es, la capacidad de discriminar, nombrar y enunciar aquello que intuyen, descubren o transforman de la realidad en esos procesos llamados conocimiento y trabajo.

Justamente la posibilidad de reflexión que brinda un encuadre de grupo con la teoría abordada en las paginas anteriores, permite dar nombre aquello que se experimenta en una situación de encuentro grupal, es decir, de encuentro con los otros y sus deseos, sus temores y fantasías, sus pensamientos, etc.

Facilita discriminar aquello que en este encuentro es constituyente de las potencialidades de cada sujeto, es decir, de la necesidad y posibilidad de construir un discurso significativo para los otros en el registro de lo racional, de lo real y no de lo imaginario y con ello, de enriquecer a todos, incluyéndose el enunciante mismo.

Permite distinguir aquello que siempre esta acechando en todo sujeto, ese deseo de alienación y de alienar, discriminar la índole de los temores que

provoca el encuentro con el otro y su discurso, así como reconocer las relaciones y juegos de poder que se establecen en toda relación humana.

Por ello es necesario que el profesor se forme en procesos que favorezcan la capacidad simbólica y en experiencias grupales que le permitan reflexionar sobre aquello que acontece a los sujetos cuando se encuentran en situaciones de grupo.

El maestro deberá reconocerse incluido en la situación de encuentro grupal, pues a diferencia de la situación tradicional en la cual ha estudiado al grupo escolar como un objeto externo, cuyo problema se sitúa en la manipulación de variables que aseguren la disciplina y el aprendizaje, es necesario que reflexione y ponga nombre a lo que él experimenta en un grupo, cualquiera que este sea: ¿Porqué eligió la carrera docente? ¿Qué lo movió? ¿Qué goce o placer cree que encontrará? ¿Qué temores vive? ¿Cual es su relación con el poder y cual con su saber? ¿Cómo hace circular su cuota de poder y saber en los grupos en los cuales participa? ¿Cómo vive a los otros y su discurso? ¿Cuales son sus creencias y sus mitos? ¿Cuales son los conocimientos que esta dispuesto a confrontar con la realidad y con el saber de los otros? ¿Porqué eligió una carrera tan mal remunerada? ¿La eligió porque tenía bajas calificaciones? (según la encuesta de guevara Niebla el 70% de los (as) aspirantes entran con muy bajas calificaciones y provienen de familias humildes con baja escolaridad) ¿O porque sus padres o abuelos lo fueron? ¿Porque su autoestima es baja o alta? ¿Qué se quiere compensar en lo individual o familiar al ser la "autoridad" en esta profesión teniendo cientos de alumnos a su cargo a lo largo de su carrera? ¿Qué creencias tiene acerca del imaginario social que

dispone que ellos tienen que ser los formadores de los hombres y mujeres del futuro? ¿Qué opina sobre la otra cara de la moneda del imaginario social que pregona acerca de la disciplina férrea que debe haber con los alumnos, y olvidarse de las metodologías y filosofías del cambio pedagógico y psicológico que debe haber para con los alumnos?.

Sólo trabajando con estos interrogantes y muchas más estará en condiciones de contribuir a desarrollar su propia capacidad simbólica y la de aquellos con quienes entra en una relación grupal, que en este caso serán sus alumnos.

Otras de las cualidades que brinda un espacio grupal de las características mencionadas, es que los participantes construyen la posibilidad de establecer una búsqueda de un lugar distinto desde el cual mirar, sabiendo que simultáneamente se es mirado.

Cada trayectoria individual será diferente y única, pero tendrá en común con la de los demás el descubrimiento, primero, de un sitio diferente desde donde mirar y mirarse y el reconocimiento, después, de los propios itinerarios para llegar a ese lugar que le aguarda en el futuro, ser maestro. Sin embargo, será un prolongado y laborioso pasaje, desde ser estudiante hasta llegar a ser profesor.

Antes de proseguir creemos necesario puntualizar que este tipo de construcciones grupales no son con el fin de convertirse en "terapéuticas", sino que más bien es que la enseñanza-aprendizaje que van elaborando sus propios participantes sean a través de señalamientos e interpretaciones operativas que hace el especialista en coordinación de grupos. Es decir, que el carácter operativo, valga la redundancia de la teoría de grupo operativo, destaca más lo

prospectivo, o de ensayo, que tienen las conductas, poniendo más el énfasis en el "para qué" que en el "porqué" de las mismas, apuntando más a las características de fantasías de solución que a las de relación genético-causal determinadas por una historia, lo cual está último, desvirtuaría a la teoría en cuestión para convertirla más a un encuadre, que si bien no psicoanalítico, si más cercano a éste.

Vale decir que un encuadre terapéutico lleva a destacar más lo conflictivo, lo transferencial, lo regresivo, mientras que en el encuadre de grupo operativo conduce a señalar más los ensayos de solución.

Si bien el simbolizar todo aquello que está alrededor de lo que significa llegar a ser profesor, al cobijo de este tipo de metodología es primordial, no hay que olvidar otro elemento importante que se produce con el encuadre propuesto aquí, y que es el *insight*, (que alude a una visión "hacia dentro", "de lo no aparente") que lo podemos denominar como un nuevo conocimiento adquirido mediante un trabajo, que en momentos privilegiados y sujetos a diversas condiciones produce una reestructuración de la capacidad de percepción de un campo, acompañado de afectos de diversa índole (que pueden oscilar desde el dolor hasta la sorpresa y el placer).

Precisamente esos fenómenos concomitantes son los que representan el "sello de garantía" que diferencia al *insight* de la mera aprehensión intelectual. Es decir, concurrimos en estos espacios de reflexión a una ruptura del modelo pedagógico tradicional y a un aprendizaje a través de la experiencia.

Es pertinente aclarar como bien lo señala Winkler Op. Cit., que "este método de aprendizaje no es susceptible de categorización dentro de una teoría general

del aprendizaje que postule la realización de ensayos reiterados, conducentes a obtener, en forma probabilística, aciertos que ulteriormente se consoliden por repetición de las mismas pautas". Por el contrario y parafraseando al mismo autor, se trata de que el aprendiz asuma un rol en una situación de campo mínimamente acotada y con un máximo de posibilidades aleatorias; que renuncie a pautas familiares y a senderos transitados; que se "lance al vacío", con la única "garantía" de que dispondrá de un ámbito grupal de continencia.

Se trata de que el aspirante a profesor enfrente una situación caracterizada por un alto grado de incertidumbre y que, tras renunciar deliberadamente a la tentación de imponer a la nueva situación un régimen de significaciones que trae de arrastre en función de su historia, sus imaginarios, mitos, Etc., y sus circunstancias personales, más bien, se permita echar una mirada tan fresca e incontaminada-por sus propias defensas- como sea posible, (ya que hay que recordar que en un campo dinámico de experiencia como el que estamos planteando aparecen mecanismos de defensa como los de la evitación, ataque, proyección etc.), tanto en el campo como se encuentra, como en su futuro quehacer docente y sobre si-mismo en situación y que acepte efectuar el trabajo psíquico necesario para poder asignar a estos últimos tres términos, significaciones congruentes que sienten las bases de la posterior modificación tradicional del campo docente. De esta manera el grupo operativo como parte de la formación del docente se convierte en un proceso de "aprendizaje por insight".

Es así; cuando en la formación de profesores se adopte una situación operativa, cualquier fenómeno psicológico se estudia abarcando a todos los

participantes en la situación y teniendo en cuenta el encuadre en donde todos son considerados elementos integrantes y fundamentales del fenómeno estudiado, no hay posibilidad de lectura o interpretación desde fuera del vínculo y a medida de que se va internalizando este tipo de práctica dentro del vínculo, hay una paulatina ampliación de la captación de los fenómenos del campo como de la propia inserción en éste y los fenómenos que ella entraña.

En esta óptica, el grupo operativo, creemos, puede ayudar a formar a los futuros maestros, ya que el encuadre facilita de que los alumnos transiten por ese camino en el cual identifican el resentir (repetir sin recordar) para dar paso al re-conocer, que es el aspecto central del insight y por lo general como lo señala Etchegoyen (1983)., desencadena en ese instante afectos placenteros y sensación de alivio y descubrimiento.

Así podemos decir, el aspirante a maestro descubre un espacio donde puede reflexionar y además una institución donde no es excluido sino incluido con su propia singularidad.

Al respecto de la singularidad y del encuadre con esta teoría Ulloa (1974)., dice más o menos que lo importante no es "entenderse" reciprocamente, sino que cada uno de los participantes del grupo re-descubra, en virtud de lo insólito, de lo nuevo, de lo no pensado antes, su propia singularidad.

Lo anterior conduce muchas veces a que, en un campo repleto de singularidades como lo es el grupo, y en especial el grupo de aprendizaje, coexistan en un momento dado múltiples insights, a diferentes niveles y con diferentes contenidos, sin que haya necesariamente acuerdo o coincidencia en

el contenido concreto de las respectivas configuraciones cognitivas aunque, naturalmente, esas coincidencias también pueden producirse.

El **insight** aceptado, dice (Devereux 1974), "impone al aprendiz la carga moral de aprender acerca de si mismo y de sus motivaciones". En el caso que nos ocupa el insight logrado en el trabajo de grupo operativo, relativiza en el aspirante a profesor la pretensión omnipotente de todos esos imaginarios sociales, institucionales, familiares y personales con los que llega a la escuela y además de esa actitud de ser el cuestionador, el que mira, sin dejar que lo cuestionen o de ser mirado.

El futuro docente aprende durante este proceso, a la vez doloroso y placentero de descubrirse a si mismo mientras trata de descubrir a los demás y a los mismos imaginarios de los que hablabamos, detectando y corrigiendo algunas de las numerosas deformaciones.

En este orden de ideas, el **insight** es siempre provisional y nunca último ni definitivo; es un jalón en un camino interminable donde cada "verdad", cada configuración viene necesariamente cargada de un cierto error aproximativo, que deberá ser corregido en posteriores **insights**.

Al hablar de que el proceso puede llegar a ser doloroso, nos referimos a lo que Winkler señala de que en cada **insight** puede haber dolor y/o placer según las particularidades de cada quien, y que en este tipo de procesos van aparejadas por la herida narcisista; en ese insight que es la confirmación de la pérdida de omnipotencia. Tal vez por la herida narcisista que representa este tipo de procesos grupales, que ayudarían en la formación de maestros, sea entre otras muchas causas, que en las escuelas normales se rechace o se boicotee la

teoría operativa, aduciendo como lo vimos en otro apartado que se aleja de lo científicamente comprobable.

Ya que tocamos lo institucional, quisieramos señalar lo que varios autores como Reyes, R.; Zuñiga, R. y Winkler., han dicho respecto a encuadres grupales con estas características; y es que son vistos como amenazantes en diferentes instancias de las instituciones. Por parte de las instancias de poder, el hecho de que se cree un espacio donde se pueden decir cosas que, generalmente, no se dicen, así como la posibilidad de que los alumnos dejen de ser la parte más pasiva del proceso académico, es percibida como un intento subversivo.

Por parte de los docentes "tradicionales" surge el temor a las exigencias de "democratización", con la correspondiente ruptura de rituales.

Por último a este respecto, aparecen entre los docentes sentimientos de rivalidad, ansiedades persecutorias de ser desplazados y deseos secretos de curiosear en las nuevas técnicas, pero sin ser vistos. Son vehiculizadas estas reacciones por medio de chistes, comentarios denigratorios, alusiones a la "poca seriedad" de la metodología, a decir abiertamente que ya no esta de moda, que tiene muchas fallas (como si cualquier otra no las tuviera), que ya no es perfectible etc.

Por lo dicho hasta ahora podemos decir que no es gratuito que con este dispositivo grupal, se presente en los alumnos en formación la resistencia al cambio (en forma de mecanismos de defensa ya enunciados). Por algo no transcurre en vano toda la educación primaria, secundaria y el bachillerato que han recibido los estudiantes (y aunque no es el caso de esta tesis la falta de democracia en nuestro país hasta hace poco tiempo, sin embargo en "pañales"

de aquí a un buen rato), en la cual se fomenta el sometimiento y la dependencia, que en el caso de los estudiantes en formación magisterial y de todos nosotros cuando lo fuimos, tiene la ventaja de proveer seguridad a quienes cumplen con la regla de los rituales en la relación docente-aprendiz.

Es pertinente ser puntuales y decir que este tipo de grupos no son grupos de análisis, sino espacios dedicados a la formación profesional del docente, con un carácter en la currícula de taller opcional, dedicados a la reflexión y análisis de los imaginarios que rondan en el quehacer docente. Este tópico es muy importante ya que, como habíamos dicho la formación es el resultado del proceso de reflexión sobre uno mismo y que además no hay un auténtico saber, si éste no pasa por la experiencia personal de quien quiere saber; así este tipo de grupos constituyen un espacio privilegiado para que los futuros docentes puedan reflexionar junto con personas que confrontan problemas muy similares acerca de la subjetividad del ser maestro.

Es importante decir lo que señala winkler, respecto de los alumnos que se interesan por vivir este tipo de experiencias. "Acuden empujados por una situación de carencias, sólo que la carencia no es producida por la pérdida de algo ya obtenido ("salud", "equilibrio"), sino por la falta de algo aún no adquirido. Apuntando hacia la progresión, esto último, marca la diferencia entre la demanda de ayuda en situación de aprendizaje y la demanda que conduce al establecimiento de una situación clínica terapéutica". Es decir, en la técnica operativa el asunto es prospectivo, es proyecto **tiñendo desde un mañana ensayado**, el acontecer de hoy.

Se trata de que los participantes puedan "escribir" su propia historia profesional, para poder llegar a vivir la docencia de una manera menos angustiante, aceptando sus límites, conociéndose mejor, dejando a un lado las fantasías implícitas de su futuro quehacer, lo que le permite elaborar los principales conflictos que confronta con lo social, lo institucional y lo personal, es decir, cuestiones sobre las que nunca se había atrevido a hablar.

La posibilidad de externar esta situación genera un gran alivio en el participante y le ayuda a construir su propia historia profesional y relacionarse de manera diferente a lo preconcebido por las diferentes instancias ya señaladas.

Lograr esta posibilidad de expresión requiere de un encuadre permisivo, que basado en la no omisión y en la abstinencia, permitan a los participantes vivir un ambiente no persecutorio en el que aprendan a escuchar a los otros y puedan expresarse, a partir de un proceso de intercambio de ideas y de experiencias.

Además sólo en la medida que la sociedad, los maestros, y los profesionales de la educación se esclarezcan cuáles son sus temores, fantasías, deseos, que están presentes en lo que ponen y proyectan en la figura de los maestros y del saber escolarizado, podrán actuar y acercarse de manera menos compulsiva a la escuela y a la educación. En ese momento desaparecerán los redentores y dejarán de culpabilizarse y de culpabilizar a los demás.

De esta manera, los maestros deberían aceptar la modestia de su tarea (al igual que otros profesionales), los límites de su saber y de sus posibilidades; acercar metodológicamente a equis disciplina de estudio a quienes desean aprender, informar sobre ciertos saberes nada más. Tener presente que el destino de los hombres es obra colectiva y no tarea ni responsabilidad de los docentes.

Dice Reyes esparza que la consecuencia de este tipo de trabajo no sólo se manifiestan en el bienestar personal del participante, sino que también se reflejará en su desempeño como maestro, en la medida de que tiene nuevas posibilidades de sentirlo y entenderlo, ya que al bajar su tensión y sus pretensiones superyoicas, podrá desarrollarse con más creatividad.

CONCLUSIONES.

Como hemos visto y analizado el estudiante que aspira a profesor llega a la escuela normal para maestros con sus respectivas imágenes y representaciones sociales acerca de lo que es un docente; *imaginarios sociales* que sugieren que el maestro es el forjador de los niños y niñas del mañana, que es una carrera noble y de sacrificio, que es el que enseñará a leer y escribir a los futuros ingenieros, abogados, médicos, políticos, empresarios, etc., del país, que es él o ella quien modelará a sus alumnos(as) para que sean unos buenos ciudadanos, etc., etc.

Las representaciones sociales, familiares, culturales y psicológicas con las que llega investido el estudiante a la institución en la cual se preparará para en un futuro desempeñar el rol elegido, serán en su mayor parte reforzadas en la misma línea por la escuela, es decir se les inyectará las leyendas sociales que ha absorbido la institución, aunque como es el filtro final, algunas estarán corregidas y aumentadas, pero además la propia institución inyectará las propias, como aquellas referentes al apostolado del magisterio, a la omnipotencia, a la omnisciencia etc. que en nada ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿De qué manera se forman y se refuerzan los diferentes imaginarios de los futuros profesores? ¿Habrá una persona encargada de estarlos mencionando?.

Lo que sostenemos con la fundamentación teórica de esta tesis es que una parte de esos imaginarios son transmitidos por medio del currículum manifiesto, el cual se precia de tener todos los avances recientes en didáctica, metodología,

pedagogía y psicología entre otras, es decir que está sostenido en la racionalidad científica (olvidando la subjetividad de los actores en situación, y no por ello menos científica), que enarbola actitudes de omnisciencia y omnipresencia en los futuros docentes. Futuros maestros que lo sabrán todo, que responderán a todo con verdades científicas, que estarán en todo, con esa omnipresencia caracterizada por la completud de no faltarles nada.

Otra parte importante de los imaginarios que se forman en la institución, son aquellos derivados del currículum oculto, que se deriva o está íntimamente ligado al currículum manifiesto, estos imaginarios que se desprenden de las relaciones maestro-alumno, de la distribución del tiempo y el espacio, de las relaciones de autoridad, del sistema de premios y castigos, del clima de evaluación etc., en fin de las relaciones de poder, que le brindan un ropaje al futuro docente de control y vigía sobre sus próximos alumnos.

Cabe mencionar que muchos imaginarios, leyendas y mitos vienen de la cultura misma, de la familia, de la tradición familiar, de la posición socioeconómica a la que se pertenece etc., pero también vienen simple y llanamente del discurso y de las actitudes de los representantes de la institución, aquellas que siguen *pregonando el apostolado del profesor y de la tarea tan inmensa que tienen en sus manos, como es el formar a los niños y niñas del futuro, formarlos académicamente pero sobre todo disciplinariamente, ya que como vimos la escuela se ha hecho cargo de aspectos que le competen más a la familia y a otras instituciones.*

Obviamente estos mitos, leyendas, imaginarios y fantasías no aparecen de esta manera tan esquemática, ya que se entrecruzan, se contradicen, se nutren

unos con otros y puede: llegar a surgir nuevos mitos etc., pero sin embargo, de cualquier forma son una carga muy pesada para llevar a cuestas en la relación concreta con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación con el alumno y del propio futuro docente.

De esta manera el docente va construyendo su identidad, aquella que se expresa en el discurso del sujeto cuando éste habla sí mismo de lo que es y de lo que cree ser.

La identidad en el futuro docente se va formando en distintos planos, muchas veces en campos contradictorios o complementarios, otras en franca tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas; entre lo que quisiera ser y lo que és.

De hecho el futuro maestro constituye su identidad en el "pasaje" de la incongruencia, de imágenes contradictoras, de planos que no poseen continuidad.

Esta extraña condición de la profesión docente, hace de suyo gastar demasiada energía en mantener la imagen que le encomendaron los diversos imaginarios del "deber ser", en contraposición con la realidad del aula escolar, en la cual se da cuenta -o finge no darse- que sus alumnos se formarán independientemente de lo que él haga o deje de hacer, que habrá niños(as) que abandonarán la escuela, que no estudiarán, que serán indisciplinados etc.

La contraposición psicológica a la que se enfrenta entraña frustración, desilusión y negación entre otras cosas, lo que lleva al desinterés.

El reverso de la moneda es emprender un viaje a la cúspide del conocimiento en el cual nunca va encontrar ese ideal que le encomendaron, pero sí va

encontrar esas frustraciones entre el ser y el deber ser, aunque puede instalarse en la actitud de la racionalidad científica, en la omnisciencia o omnipresencia.

Lo que proponemos es una formación magisterial, en la cual dentro del currículo mismo se contemple los aspectos subjetivos del futuro quehacer docente.

Se plantee un taller abierto, para quienes así lo decidan, en donde se pueda "platicar" de todos esos imaginarios por los que está atravesado el maestro, con una didáctica operativa.

El objetivo de este tipo de taller con una modalidad centrada en la teoría de grupo operativo permite una formación basada en el saber adquirido a través de la experiencia y no solamente por la acumulación de información.

Vista la formación como aquella reflexión de uno mismo y de su quehacer profesional, presente o futuro, ayudará, en el caso que nos ocupa, a los futuros docentes, a encontrar sus propios modos de acción, sin reemplazar su labor, y colocándolos en situaciones tales que deban asumir su papel de una manera responsable y autónoma.

La confrontación de ideas, imaginarios, fantasías etc., dentro de un espacio de un grupo operativo, permite en el joven aspirante la repercusión interior de sus propias tentativas de acción pedagógica, provocando en él la interrogación sobre sí mismo y sobre los otros. Es entonces, como dice Postic, cuando vive su aventura verdadera de formación, que es transformación.

De esta manera el grupo operativo funciona como un "espacio transicional", que brinda confianza y continencia a sus participantes y da continuidad psíquica

a las crisis generadas por las rupturas de actitudes estereotipadas por medio de la simbolización y la creatividad.

El "espacio transicional" que brinda un dispositivo de esta naturaleza, entre su preparación como profesor y su ejercicio profesional propiamente dicho, permite al estudiante en formación simbolizar, que es uno de los principales aprendizajes consistente en la toma de conciencia de su propia involucración como futuro maestro y en los vínculos que tiene o ha tenido con los imaginarios, fantasías y mitos que giran alrededor de esta profesión.

La toma de conciencia se va dando en la medida que el candidato va "metiendo el cuerpo", con todas sus virtudes, imaginarios y defectos y pasa de mirar, a dejarse mirar, a ser un hombre o mujer de carne y hueso, terrenal, con fantasías, mitos y problemas personales, a verse a sí mismo en privilegiados momentos de insight.

Visto así, el grupo operativo proporciona al futuro docente una situación que permite formar una identidad más terrenal (en condiciones de seguridad psicológica) de lo que es un maestro, un maestro que no tiene la "obsesividad" y la carga psicológica de formar a los buenos ciudadanos, pesada carga que nunca logrará arrancársela ni llevarla a cabo, por el contrario toda esa "energía" perdida la podrá utilizar en aspirar a ser un buen enseñante de las materias encomendadas, un buen didácta, un buen comunicador, etc., auxiliado de todo el arsenal metodológico, pedagógico y psicológico que le proporciona los avances científicos.

Lo que proponemos en esta tesis es que el futuro docente logre desempeñar su profesión con una dosis inclinada al rol social que le corresponde, es decir que

éste perciba claramente a sus alumnos, como realidad distinta a él, entonces se volverá para sus alumnos en una "figura" definida y perceptible para ellos, en fuente de conocimiento. Si por el contrario, como sucede actualmente en la llamada "formación" magisterial, el futuro maestro sólo tiene la función de elemento que recibe y regresa la proyección de la actividad imaginativa (de la institución, de los padres y madres de familia y de los niños y niñas), se quedará desempeñando roles psicológicos y otros roles que se encuentran en su fantasía y que responden eminentemente a exigencias prevalentemente intrapsíquicas, incluyendo las proyectivas, lo cual en nada favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Obviamente en cualquier actividad humana encontramos los distintos roles antes mencionados, el rol social y el rol psicológico o psicodramático como lo llama Boria (1997), sin embargo este mismo autor menciona que si un rol es impregnado en demasía por otro, el primero se cristaliza y no adquiere su función, quedando en la repetitividad y estereotipia, por lo que es necesario se busque un "perfecto equilibrio en la dosificación entre calidad psicodramática y calidad social de un rol", ya que el primero es muy importante, en ciertas condiciones, para la creatividad.

La puesta en marcha de un dispositivo con la teoría de grupo operativo es factible de instaurarse para los fines propuestos, como así lo demostró el trabajo práctico de Winkler Op. Cit., en la formación de otros profesionistas, arrojando en su evaluación que los alumnos implicados en tal experiencia obtuvieron Insights, donde en la mayoría fueron inmediatos y en los otros hubo una recuperación a posteriori, lo que hace pensar que las experiencias de este

tipo no transcurran en vano y que quedan inscriptas de alguna manera en los participantes.

Para finalizar que quede bién claro que el usar un encuadre para la formación de profesores con estas características es porque el alumno elige este método como taller opcional, de entre otros, también como posibilidad. Por el contrario, como menciona Chamizo (1990), si se impusiera el aprendizaje a través de los grupos de implicación obligatoriamente, o no existiera un contrato para cursarlo basado en términos muy claros y explícitos, se produciría una situación de intrusión manipulatoria en los respectivos espacios privados de los estudiantes, es decir, con el pretexto de ampliarles el panorama (justificación medios-fines), se daría de hecho el ejercicio de la violencia.

Tal vez por esta razón la teoría de grupo operativo aparece hoy en día, en México, "fuera de moda", después de una "efervescencia" en los 80's, en donde se abuso introduciéndolo en todos los ámbitos educativos, de manera obligatoria, desde el privado hasta el público, no como una teoría a conocer sino como un espacio "terapéutico" con características regresionales, lo cual implicó para los estudiantes una transgresión para su privacidad.

Asimismo se realizó la conducción de dichos grupos de manera "silvestre", donde cualquier representante de la institución lo ponía en práctica, actuando más sus deseos que los del grupo mismo.

Hablando de la formación de profesores, grupo operativo no tiene la exclusividad, existen otros modelos con suficiente fundamentación para tal efecto, -aunque todos ellos incluyéndo esta teoría tienen "cojos" ciertas nociones y conceptos que hacen a sus metodologías nada perfectas-.

Sin embargo no quisieramos terminar sin mencionar la posibilidad que para este propósito de la formación de profesores, tiene el sentido común, enunciado por Tonucci Op. Cit., en el que en pocas palabras dice, que los profesores egresados de las escuelas para maestros antes de trabajar en su profesión deben de permanecer un tiempo considerable -incluso habla de un par de años- trabajando en otras actividades, con el objetivo de reconsiderar su vocación y estar en contacto con la cotidianeidad que los hará más terrenales, ya que los enfrentará a todos los imaginarios que tiene todo el conjunto social acerca del profesor y sobre todo que romperá con el círculo vicioso que se establece de pasar de ser estudiante, con todos los vicios y fantasmas aprendidos, a ser profesor, quien repetirá lo ya adquirido. Interesante posición la de este autor.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Adorno, T. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En Consignas. Buenos Aires: Amorrortu.
2. Amiel-Lebrige, F. y Pichot, P. (1980). Psicopatología de la función docente. En Debesse, M. y Mialaret, G. La función Docente. España: Oikos-Tau.
3. Anzieu, D. (1971). La dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires: Kapelusz.
4. Anzieu, D. (1982). El análisis transicional: Métodos para la formación individual y del grupo en un mundo en crisis. En Tusquets, M. y Satne, L. (Comp.). Desarrollos en psicoterapia de grupo y psicodrama. Barcelona: Gedisa.
5. Anzieu, D. (1988). El grupo y el inconsciente. México: Siglo XXI.
6. Apple (1986). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
7. Aspeitia, H. (1988). El grupo operativo: entre lo didáctico y lo psicoanalítico. Psicología y sociedad. Universidad Autónoma de Queretaro. 7, pp 17-22.
8. Bachelard, G. (1982). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
9. Bates (1986). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
10. Baudes de moresco, M. (1991). Grupos operativos. Buenos Aires: Nueva Visión.

11. Bleger, J. (1974). Temas de psicología (entrevista y grupos). Buenos Aires: Nueva Visión.
12. Bleger, J. (1985). Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós.
13. Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante. Problemas de psicología educacional. Revista de ciencias de la educación. Axis1 pp. 38-51.
14. Boria, G. (1997). Lo Psicodramma Classico. (Psicodrama Clásico). Milano: Franco Angeli.
15. Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Humanitas.
16. Cisneros, A.(1958). Educación y Mexicanidad. México: Populibros la Prensa.
17. Coll, C. (1988). El papel del currículum en el proceso de la reforma de la enseñanza: Sugerencias para el debate. En duarte, F. (Comp.). Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. España: Narcea.
18. Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Argentina: Paidós.
19. Cornbleth (1990). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
20. Crema, M. y Guebel, A. (1990). Educación, amor y odio un conflicto institucional o ¿quién dijo que la maestra es la segunda mamá? Vs. ¿Quién dijo que la madre es la segunda maestra?. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Mimiografiado. Buenos Aires.

21. Chamizo, O. (1990). Algunas reflexiones en torno a grupos operativos. En Bicceci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (Comp.). Psicoanálisis y Educación. UNAM, México: Facultad de Filosofía y Letras.
22. Chomsky, N. Y Dieterich, H. (1996). La sociedad global: educación, mercado y democracia. México: Joaquín Mortiz.
23. Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). La función docente. España: Oikos-Tau.
24. Devereux, G. (1974). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI.
25. Durkheim, E. (1974). Educación y Sociología. Buenos Aires: Shapire.
26. Eggleston, J. (1980). Sociología del currículum escolar. Argentina: Troquel.
27. Elizondo, A. (1987). Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes. Cero en conducta. Educación y Cambio 8 pp 42-54.
28. Etchegoyen, R. (1983). Insight. Trabajo del psicoanálisis. México. Vol. 2. Número 6 pp 253-287.
29. Gerber, D. (1981). El papel del maestro. Un enfoque Psicoanalítico. Cuadernos de Formación Docente. ENEP-Acatlan 15.
30. Gimeno (1988). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
31. Gimeno, J. (1991). El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

32. Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
33. Giroux y Penna (1981). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
34. Giroux (1990). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
35. Glazman, R. (1986). La Docencia: Entre el Autoritarismo y la Igualdad. México: El Caballito-SEP.
36. Guevara, G. (1991). México: Un País de Reprobados?. Revista Nexos. pp 33-44.
37. Guevara, G. (1992). El malestar educativo. Revista Nexos. pp 21-36.
38. Hoyos, C. (1980). La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad. Perfiles Educativos. CISE-UNAM 7 pp 17-32.
39. Jackson, W. (1975). La vida en las aulas. Madrid: Morova.
40. Janiser, C. y Grassehi, N. (1987). Formación del observador. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
41. Kaes, R. (1985). El tiempo en los grupos. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
42. Kliebard (1989). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
43. Landsheere, G. (1978). La formación de los enseñantes del mañana. Madrid: Narcea.

44. Laplanche, J. y Pontalis, B. (1987). Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona: Labor.
45. Myserick, M. (1992). El Estado Neoliberal y La Educación. Manuscrito inédito.
46. Páez, R. (1990). En torno al vínculo pedagógico: características, limitaciones y expectativas. En Bicceci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (Comp.) Psicoanálisis y educación. México, UNAM: Facultad de Filosofía y Letras.
47. Pichon-Rivière, E. (1983). El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (I). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
48. Postic, M. (1986). Observación y formación de profesores. Madrid: Ediciones Morata.
49. Quiroga, A. (1987). Enfoques y perspectivas en psicología social. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
50. Remedi, E. (1982). Currículum y accionar docente. Encuentro sobre Diseño Curricular. México: UNAM-ENEP Aragón.
51. Reyes, R. (1987). Nuevas necesidades en la formación de maestros. Cero en Conducta. Educación y Cambio 8. pp 16-22.
52. Reyes, R. (1990). El psicoanálisis y la formación de maestros. En Bicceci, M.; Ducoing, P. y Escudero, O. (Comp). Psicoanálisis y Educación. México, UNAM: Facultad de Filosofía y Letras.
53. Reyes, R. (1993a). El aula como espacio de formación. Cero en conducta. Educación y Cambio 33-34 pp 32-41.

54. Reyes, R. (1993b). La formación inicial del profesor de educación básica. Cero en conducta. Educación y Cambio 33-34 pp 4-14.
55. Reyes, R. (1993c). La investigación y la formación en las escuelas normales. Cero en conducta. Educación y Cambio 33-34 pp 72-81.
56. Reyes, R. (1993d). La práctica docente de los normalistas. Cero en conducta. Educación y Cambio 33-34 pp 47-66.
57. Robinsohn, S. (1971, julio). El papel de la universidad en la formación de profesores. En Boletín del Centro de Educación. Patronato de Obras Docentes del Movimiento. 42. Madrid.
58. Rosenfeld, D. (1971). Sartre y la Psicoterapia de los grupos. Buenos Aires: Paidós.
59. Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. En Perfiles Educativos. CISE-UNAM 11 pp 3-19.
60. Savater, F. (1997). El Valor de Educar. México: Ariel.
61. Schwarstein, L. (1990). Relaciones entre lo manifiesto y lo latente en los grupos operativos. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
62. Tamayo, L. (1988). Introducción a la coordinación. Manuscrito inédito. Ficha numero 1, correspondiente al 4º año de la formación en coordinación de grupos operativos. TAIGO (taller de aprendizaje e investigación de grupo operativo). México.

63. Tamayo, L. (1990). De la coordinación. Manuscrito inédito. Ficha N° 2 correspondiente al 4° año de la formación en coordinación de grupos operativos. TAIGO (taller de aprendizaje e investigación de grupo operativo). México.
64. Tonucci, F. (1988). Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar. En Duarte, F. (Comp). Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica. España: Narcea.
65. Ulloa, F. (1974). El papel del insight en la formación del psicólogo clínico. Buenos Aires: Sigla.
66. Wassner, N. (1988). Los estilos de coordinación. Psicología y Sociedad, Universidad Autónoma de Queretaro 7. pp 5-9.
67. Whitty (1985) Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
68. Winkler, J. (1990). El grupo operativo en la formación universitaria del psicólogo clínico. Tesis doctoral inédita, Universidad de París VII, Francia.
69. Wolfson, (1977). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
70. Young (1971). Citado por: Gimeno, J. y Perez, A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
71. Ysunza, M. (1983). El grupo de trabajo académico en la educación modular. México: UAM-Xochimilco.
72. Zarzar, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Perfiles Educativos, CISE-UNAM 9 pp 14-36.

73. Zuñiga, R. (1990). Un imaginario alienante: La formación de maestros. En busca de un mejor maestro. En Biceci, M.; Ducoing, M. y Escudero, O. (Comp). Psicoanálisis y Educación. México UNAM: Facultad de Filosofía y Letras.

74. Zuñiga, R. (1993). El imaginario normalista. Cero en conducta. Educación y Cambio 33-34 pp 42-46.