



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"SITUACIONES GRUPALES.  
ESTUDIO DE CASO EN  
LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE QUERÉTARO"

### TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
PSICOLOGA CLÍNICA

PRESENTAN:

**MARÍA FERNANDA GONZÁLEZ DORANTES**  
**MYRIAM YALÍ ROMERO NIEVA**

ASESOR:

**MANUEL GUZMÁN TREVIÑO**

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO. FEBRERO DE 1999

No. Adv. H59516  
No. Título \_\_\_\_\_  
Clas. 158.26  
96835  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

AGRADECEMOS:

“ A todos los que de una u otra forma, sin darse cuenta tomaron parte en este proyecto ”

**“Gracias”**

María Fernanda y Myriam Yalí

# INDICE

## INDICE

“Introducción” .....	1
Capítulo I “Marco Teórico” .....	8
Capítulo II “Descripción de la Experiencia” .....	43
Capítulo III “Contexto” .....	51
Capítulo IV “Desarrollo” .....	56
“Conclusiones “ .....	88
“Bibliografía” .....	i

# **INTRODUCCION**

## INTRODUCCION

A través de este trabajo, de estudio e investigación, hemos querido resaltar todos esos pequeños detalles, que normalmente no son tomados en cuenta, ya que forman parte de lo cotidiano, de lo que se vive diariamente tanto en las aulas como en el entorno de nuestra Facultad, y que están dando lugar a cambios de vital importancia, repercutiendo de un modo negativo en el aprovechamiento académico.

Por lo tanto el propósito de nuestra investigación es plantear y analizar las situaciones que se dan en un grupo, en particular nos interesan las características "*disfuncionales*", tales como : la agresión<sup>1</sup> , motivada en muchas ocasiones por la intolerancia<sup>2</sup> para escuchar opiniones dicímbolas y por la apatía<sup>3</sup> de alumnos y maestros. Notamos que la apatía de los alumnos se refleja en una actitud meramente pasiva<sup>4</sup>, teniendo muy poca participación en clases, y con una gran irresponsabilidad sin tomar conciencia de que en un futuro próximo serán profesionistas en cuyas manos va a estar nada menos que la salud mental de sus pacientes.

---

<sup>1</sup> Agresión. Ataque brusco y violento. atentado a la integridad física o psíquica de las personas por agentes nocivos. Acto contrario al derecho del otro. Todo acto de carácter hostil dirigido hacia otro, ya sea real, simulado o imaginado. Modo de relación con el exterior en el que una voluntad de destrucción anima inconscientemente al sujeto que compensa así una frustración. Freud vio en la agresividad un instinto de destrucción que ligado a la libido, constituye el sadismo .

<sup>2</sup> Intolerancia . Que no tiene tolerancia. Intolerante con o para o para con los amigos, compañeros de trabajo, relaciones en general. Intolerante en punto de honra.

<sup>3</sup> Apatía. Sensación de dejadez, indolencia, falta de vigor o energía. Indiferencia del sabio ante un móvil sensible. Impasibilidad del ánimo.

<sup>4</sup> Pasiva (o). sujeto que recibe la acción de la gente sin cooperar con ella. El que deja obrar a los otros, sin hacer por sí cosa alguna. Resistencia pasiva. No violenta que obra por la fuerza de la inercia.

Estas características las observamos invariablemente en la mayoría de la muestra que fue objeto de nuestro estudio.

Nuestro trabajo explora el acontecer que se vive en las aulas de la Facultad de Psicología de la U.A.Q., tomando en cuenta el desarrollo académico a través del cual se va a forjar el futuro profesionista, es decir que en la medida en que los egresados de nuestra Facultad tengan una mejor preparación académica serán profesionistas más capaces de enfrentar la problemática que se les presente en su ámbito profesional .

Conforme fuimos avanzando en la investigación nuestros criterios fueron madurando, depurando las observaciones al darnos cuenta que muchas de las actitudes que se presentan en los grupos académicos no eran de nuestro interés; ya que como lo mencionamos antes nos interesaban principalmente las actitudes "*disfuncionales*", resultado de determinadas reacciones, no precisamente de "calidad regresiva" como pensamos en un principio.

La definición de los términos: agresión, apatía, pasividad, intolerancia, a los que llegamos fueron concebidos desde un sustento teórico dado por la teoría de grupos, expuesta por Pichon-Rivière y con la corroboración de la observación de campo y entrevistas. Los objetivos y propósitos fueron quedando cada vez más claros gracias a la información que iba surgiendo que nos ayudaba a ver el rumbo a seguir. Fuimos encontrando otros factores que no teníamos contemplados como lo era el desempeño por parte del alumnado, la ausencia de compromiso y efectivamente la falta de capacitación docente, tanto académica como didáctica, aunado a la "prepotencia" manifiesta de ambas partes.

Esta investigación tuvo un orden cronológico que fue factor importante para su desarrollo. Fuimos realizando a su debido tiempo entrevistas, observaciones directas de grupos académicos, revisión de bibliografía, métodos documentales y de campo, opiniones y un rastreo concienzudo de las partes en juego: docentes y alumnos.

La mayoría de estas características que usamos para nuestro trabajo fueron extraídas de la situación que vivimos en nuestro grupo académico, tales como las ya mencionadas anteriormente : apatía, pasividad, agresión e intolerancia. En esta investigación nos dimos a la tarea de revisar si en otros grupos se repetían las mismas actitudes y en tal caso tratar de describirlas; de la misma manera que si encontráramos otras diferentes estudiarlas dándoles la misma importancia.

De primera instancia nos planteamos una interrogante y un objetivo a investigar:

*¿ Qué era lo que hacía que los estudiantes estuvieran en un plano apartado de la aprehensión de los conocimientos que se les otorgaban en las aulas ?, ¿ por qué esa ausencia tan notoria de ellos dentro de las mismas ?.*

Y de ahí la importancia de centrarnos en las actitudes "disfuncionales", ya que pensamos que dichas actitudes podrían ser las causantes del escaso aprovechamiento de los grupos académicos, además como ya mencionamos anteriormente en el transcurso del trabajo, nos dimos cuenta de otras situaciones que también influyen en este comportamiento. Al realizar este trabajo fueron presentándose aspectos importantes que nos ayudaron a conformar las posibles hipótesis que en toda investigación se dan como marco de referencia. Tales como lo que observábamos en las clases, comentarios que escuchábamos, teoría que revisábamos y análisis de distintas situaciones dentro de los grupos.

El siguiente paso fue llevar a cabo la investigación de campo, esta consistió en la observación directa de los grupos académicos de nuestra Facultad de Psicología, tomando como muestra los primeros semestres (área básica) y quintos semestres (área clínica) ambos turnos, matutino y vespertino. En estas observaciones nos daríamos a la tarea de poner atención en: ¿ cómo era la relación maestro-alumno ?, contenidos de las

materias, el desempeño del docente, la participación en clase, quienes participaban más y quienes menos, la puntualidad y asistencia en general, tipo de relación entre los miembros del grupo, características particulares de cada grupo. Una vez concluida esta fase pasaríamos a la realización de entrevistas a docentes y alumnos, recopilación de información bibliográfica y a la realización de un escrito.

En el rubro del marco teórico tenemos que hacer referencia a la teoría Psicoanalítica, y a las diferentes teorías del Psicoanálisis en Grupos. Principalmente nuestra investigación ha tenido un sesgo de este orden, ya que uno de nuestros principales objetivos es: *“hacer consciente lo inconsciente”*, *“explícito<sup>5</sup> lo implícito<sup>6</sup>”*, es decir *“manifiesto lo latente”* y que más apto para esto que la teoría que el Psicoanálisis nos proporciona.

De acuerdo a la teoría Psicoanalítica aplicada a un grupo, esta conversión de inconsciente a consciente no es algo sencillo. Gracias a la muestra tomada con los grupos académicos de la Facultad de Psicología pudimos dar cuenta de esos pequeños detalles que aparentemente no tienen importancia trascendental, pero que si detenemos un momento la mirada en ellos, nos dicen más que todo un discurso.

La investigación de campo fue un trabajo arduo, pero gracias a ella obtuvimos información muy valiosa que en un libro de texto jamás podríamos haber encontrado. Nos dimos cuenta de que lo que estábamos haciendo tenía lógica y que de proponer soluciones viables sustentadas teórica y prácticamente pondría por lo menos en reflexión a unos cuantos.

---

<sup>5</sup> **Explícito.** La explicitud en nuestra tarea, objetivo, meta. Es llegar a ellos. Obtenerlos.

PICHON. E. “ El proceso grupal ”. Pp. 88

<sup>6</sup> **Implícito.** Bajo ella subyace algo implícito, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de pautas estereotipadas. Al querer alcanzar un objetivo (meta). Sabemos que para llegar a ella existen cosas, implícitas (ya sean obstáculos o situaciones alentadoras o confusas) que tenemos que enfrentar. Idem. 88.

El espacio de supervisión fue parte importante de la metodología, pues al igual que en la teoría de los sueños, la información fue desmenuzada y analizada por partes, tratando de llegar a una conclusión de las actitudes observadas. Retomando la teoría acerca de los actos fallidos podemos decir que muchas de las cosas que se decían en los pasillos tenían la calidad de estos actos, había un sentido oculto que se disfrazaba tras una broma, una actitud; como vemos todos estos actos de palabra tienen una meta propia, contenido y significado; tras ellos se revela un sentido oculto y existe un conflicto interno. La acción fallida parece que fuese una acción cabal que no ha hecho sino reemplazar a la otra, a la esperada o a la intentada.

Para poder comprender mejor los contenidos manifiestos y latentes no se puede dejar de lado la observación. Ya que a partir de las observaciones podemos llegar a una interpretación.

El Psicoanálisis como marco teórico, en este punto, nos permite interpretar las mismas, sin olvidar el hecho de que el observador por el simple acto de inmiscuirse en un grupo tiene una cierta participación en él.

El Psicoanálisis nos brinda las herramientas necesarias para este trabajo, así como los parámetros a seguir, ayudándonos a darnos cuenta de lo que había que observar dentro y fuera de los grupos académicos, los fenómenos que se producían y a los que debíamos prestar más atención, así como las situaciones que más se prestaran para una interpretación.

La teoría del psicoanálisis nos dio las bases para darnos cuenta de que en una investigación es el mismo investigador quien debe de explicitar aquello que está implícito en la comunicación.

*Citando a Postic "la relación educativa no solamente se sitúa a nivel visible de la comunicación interpersonal, también se desarrolla a nivel de los afectos, de los*

*fantasmas, por tanto sobre el registro de lo inconsciente”<sup>7</sup>.*

Todos estos rasgos expresados, influyen de sobremanera en una dinámica grupal, por ejemplo cuando hablamos de transferencia el docente y el alumno entran en este juego de afectos.

El leer a Kurt Lewin nos hizo ver que el camino que iba tomando nuestra investigación era el correcto, ya que como él dice:

*“ Muchas veces, no teníamos un orden lógico en la estructura de pensamientos, a menudo oscilábamos de la hipótesis al planteamiento del problema, a las conclusiones, a las evidencias, y alguna vez se presentó una línea teórica completamente diferente que pusiera en peligro el trabajo de meses.*

*Un individuo creerá en los hechos que él mismo ha descubierto, de la misma manera que cree en sí mismo o con su grupo”.<sup>8</sup>*

Nos gustaría mencionar que para el desarrollo de este trabajo no fuimos siguiendo todos los pasos que se marcan en un libro de investigación, sino que las cosas se fueron dando, obligándonos a dejar que tomara su propio curso, sin dejar por supuesto de lado la teoría.

Esta exigía un orden muy particular, y no el de un libro de investigación. El hecho de que nuestra investigación se tratara de una situación totalmente vivenciada a nivel personal, dio margen a darnos cuenta de la importancia

---

<sup>7</sup> POSTIC.- Marcel. “La relación educativa” 1982. Narcea Ediciones Madrid.

<sup>8</sup> LEWIN. - Kurt. “Resolving Social Conflicts”. Cap. 21. Pp, 696.

que cobraba, ya que vimos que no solo se quedaría en un orden de investigación teórica, sino que presentaría propuestas reales y prácticas.

En lo concerniente a los resultados de la investigación es importante señalar que la información obtenida es relevante, fidedigna y lo más imparcial que se puede, lo cual permitirá extender, verificar, corregir y finalmente aplicar el conocimiento; lo que le da validez, ya que como sabemos, la información es relevante cuando tiene importancia no solamente para el investigador que la obtiene sino además para el resto de la comunidad, en este caso alumnos y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

# **CAPITULO I**

## MARCO TEORICO

Para hablar sobre este capítulo tenemos que recurrir forzosamente a la teoría Psicoanalítica, ya que como lo mencionamos anteriormente, nuestro objetivo primordial al hacer este trabajo fue el hacer consciente lo inconsciente.

El Psicoanálisis invita a estar a la escucha del inconsciente, con el fin de descubrir las huellas de mecanismos psíquicos subterráneos que actúan totalmente en la vida educativa.

El estudiante coloca en la situación educativa los fantasmas de su pasado, que lo manejan sin darse cuenta, como hilos invisibles.

El psicoanálisis ofrece la posibilidad de interrogar lo que ocurre en el campo pedagógico y compromete al educador a descubrirse en su relación con el alumno. La teoría Psicoanalítica trata de comprender el comportamiento de los componentes de la relación educativa en lo que tiene de individual y a buscar la significación de sus conductas. La tarea de descubrimiento no puede ser sino clínica.

El método clínico se dedica a descubrir los aspectos latentes, no manifiestos, de las interacciones, a captar los signos ocasionales que surgen, para deducir su sentido. Volver a trazar la génesis de la relación, volver a encontrar los acontecimientos singulares que tienen una influencia decisiva sobre su desarrollo es permitir la comprensión de síntomas desencadenados en el plano socio - afectivo y el análisis de los mecanismos que se revelan.

Retomaremos todo lo referente a la teoría del análisis de sueños, así como de lapsus, descifrar el tipo de mensajes a nivel manifiesto y latente que se puedan presentar en los grupos (en la medida de lo posible, sin caer en interpretaciones silvestres).

Dentro del grupo lo que facilita el descifrar los mensajes latentes son los “*emergentes*”<sup>1</sup> o portavoces, pues estos nos dan la pauta a seguir. Al igual que en el sueño en nuestras observaciones tomamos en cuenta hasta los rasgos más ínfimos, pues estos elementos que se pueden despreciar por carecer de aparente importancia pueden aportar una comprensión. A partir de ellos se pueden asociar otras situaciones que esclarezcan la conflictiva. De igual manera que en el sueño prestamos atención a los matices de la expresión lingüística que se daban en el aula y en las entrevistas. Como diría Freud, hay que tratar todo lo anterior como “*texto sagrado*”.

En el momento de las entrevistas, cuando el entrevistador modificaba algo que ya había dicho de una manera se le volvía a retomar la cuestión para esclarecerla aún más, el vacilar de una respuesta también resulta importante. Nos encontramos en muchas ocasiones con resistencias tanto de docentes como de alumnos, en el caso de los primeros no estaban de acuerdo en que entráramos a observar sus clases y al preguntarles que si podíamos entrevistarlos vacilaban y trataban de obtener la mayor información en cuanto a nuestro trabajo y la finalidad de la misma entrevista; hubo alumnos que no aceptaron que los entrevistáramos y otros tantos preguntaban que a donde iba a parar la información que nos dieran y se median en lo que nos decían. Como en los sueños, toda la información fue desmenuzada y analizada por partes, tratando de llegar a una conclusión. Volviendo a la teoría acerca de los actos fallidos, podemos decir que muchas de las cosas que se decían en pasillos tenían la calidad de estos mismos actos, había un sentido oculto que se disfrazaba tras una broma, una actitud ( como en una ocasión al estar observando una clase comenzaron a pasarse un papelito haciendo que el docente interrumpiera su disertación y bromeara al respecto ), todos estos dichos tienen una meta propia, contenido y significado. Se revela un sentido oculto y podemos ver

---

<sup>1</sup>**Emergente.** Signo de alerta. Ejemplifica la necesidad de comunicación. Aparece en el momento en que la pertenencia entra en crisis.

que detrás de ellos existe un conflicto interno. La acción fallida parece que fuese una acción cabal que no ha hecho sino reemplazar a la otra, a la esperada y a la intentada. ( En una ocasión al estar observando un grupo nos preguntaron los alumnos la causa de nuestra presencia en su aula, les contestamos acerca de la finalidad de nuestro trabajo, una de las compañeras se refirió a una de nosotras, llamándola "Miranda", en lugar de Fernanda. Nos aventuramos a decir que el sentido que se le quiso dar fue precisamente el de nuestra acción dentro de su grupo, ( "*Miranda, Mirar*" ). En el caso particular de los contenidos manifiestos y latentes no pudimos dejar de lado la observación, puesto que para esclarecer estos contenidos, el factor más importante es indiscutiblemente la observación; ya que a partir de las observaciones podemos llegar a una interpretación (esta interpretación como una traducción del lenguaje simbólico).

Hay que entender la interpretación como una hipótesis de trabajo. Como tal, la interpretación es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso; pero que le sirve al que la elabora como instrumento de trabajo para la comprensión y el manejo de los fenómenos que observa.

Lo latente en un grupo se detecta por medio de la observación de lo manifiesto, y para llegar a una interpretación debemos utilizar un marco teórico, el cual nos lo proporciona el Psicoanálisis. No dejamos de lado la situación de que el observador por el simple hecho de inmiscuirse en un grupo tiene una cierta participación en él, las dinámicas grupales pueden incluso modificarse a partir de que éste las observa, este cambio puede llegar a ser para bien o para mal, dependiendo de las características del grupo.

El Psicoanálisis toma una estricta importancia, ya que marca los aspectos de preferencia en el grupo que observamos, los fenómenos que se producen en él y en los que centramos nuestra atención, así como las situaciones que se prestan para una interpretación (en sentido, profundidad y orientación) dadas por los emergentes. Nosotras como investigadoras con un marco teórico Psicoanalítico, teníamos que tener claridad para poder

establecer formulaciones descriptivas, basándonos en los múltiples matices que íbamos descubriendo.

*El Psicoanálisis nos dio la pauta de transformar las situaciones de implícito en una explícito y comunicación*<sup>2</sup>. En cada momento lo que está implícito en la comunicación debe ser explicitado por el analista (en este caso captados por las observaciones y posteriormente analizadas meticulosamente), centrando la atención en la permanente evolución en espiral del grupo bajo observación, además como una constante situación de aprendizaje y como un proceso de hacer llegar mensajes, de comunicación a otro nivel más profundo o inconsciente. Así por medio de este marco teórico pudimos ayudarnos a determinar el uso oportuno de las interpretaciones<sup>3</sup>.

En las observaciones que realizamos nos referimos al Psicoanálisis como marco teórico, ya que llevamos a cabo un proceso de codificación<sup>4</sup> que se expresa de diversas maneras, que pueden ser a través de la comunicación, ya sea en forma verbal y no verbal, las cuales no tienen un significado válido para el sistema consciente del analizado, pero que al ubicarlos dentro de un contexto psicoanalítico nos revelan más que cualquier declaración.

---

<sup>2</sup> **Comunicación.** Es un proceso que consiste en la participación de una o más personas y ser participe con sus ideas, sentimientos, propósitos o creencias, este proceso comunicativo ejerce una interacción social en grupos humanos que puede ser de diferente magnitud, importando solamente la red comunicativa entre docentes y alumnos. LIBERMAN, D. " *Comunicación y Psicoanálisis* " Alex. Buenos Aires. 1976, p. 47.

<sup>3</sup> **Interpretación.** La interpretación busca esclarecer el "conflicto motivacional" despertado por el clima emocional del grupo. LIBERMAN, D. " Teorías de la comunicación " Alex . Buenos Aires. 1972,. p. 39-40.

<sup>4</sup> **Codificación.** Proceso que consiste en referir un grupo de hechos, de transponerlos de una forma de lenguaje a otra forma de lenguaje. Idem., p. 48.

Pasando a otro nivel teórico pero sin dejar de lado el Psicoanálisis queremos expresar que la relación alumno - docente, va más allá de una aparente y limitada relación de estudiante - docente, aprendiz - educador ; esta relación se puede traspolar quizá a la de una padre o una madre, junto con la de un hijo - hija. Con esto podemos ver que existe una analogía entre un grupo académico y una familia, en los cuales se puede presentar en ocasiones un síntoma, sobre el cual nos enfocaremos. El sujeto que manifiesta el síntoma es llamado "portavoz", es el enfermo en la familia y el inconforme en el grupo.

Este sujeto en ambos casos es un inadaptado o también dicho de otra manera es un adaptado pasivo<sup>5</sup>. Es el sujeto que nunca puede llegar a una situación adaptativa activa<sup>6</sup>.

¿ Qué es lo que ocurre en esta situación ?

*Todo aquel que este alrededor de este conflicto cree que, este sujeto que presenta el síntoma es quien tiene el problema y que los demás no tienen nada que ver, desarrollando por ello un vínculo<sup>7</sup>. Este vínculo se forma gracias a las*

---

<sup>5</sup> **Adaptación pasivo.** En este sujeto no se presentan modificaciones, o en caso de presentarse no lo son profundas. Tampoco actúa como un agente modificador de su medio. Líder alienizante de toda una estructura. PICHON - RIVIERE, E. " *El proceso grupal*". Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 66.

<sup>6</sup> **Adaptación activa.** En el sentido de que en tanto se transforma, modificando al medio . En el caso de un sujeto motivado, llega a modificar su estructura grupal, progresando, teniendo avances significativos y notorios. Idem, p. 66.

<sup>7</sup> **Vínculo.** Estructura compleja que incluye al sujeto y al objeto, su interacción. Momentos de comunicación y aprendizaje, configurando un proceso en forma de espiral dialéctica. Proceso en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa deberían ser coincidente.

experiencias frustrantes o gratificantes que ha vivido el sujeto, creándole un vínculo difuso o definido.

Al tratar de entender qué pasa con este vínculo difuso en las relaciones que se dan en una familia - grupo académico, entramos a la exposición del síntoma; la problemática que todos conocen y que de una u otra manera colaboran a que se de (claro esta, de forma inconsciente o consciente), generando un silencio <sup>8</sup> (ante este silencio solo podemos obligarnos, estimularnos y darnos confianza para romper esta falta de comunicación, planteando otra vez, todo. Parámetros docente - alumno, materia, propósitos, objetivos, fines, metas, encuadre, replantear vínculos e involucramos todos en esto. Ayudando a que se realimenten los sentimientos de seguridad. Rectificar que estamos parados en algo firme, construido entre todos con una inspección calificada. Si no se da este apoyo de una persona calificada caemos en la inseguridad, la cual genera en nosotros el miedo, miedo a una pérdida, a ser atacados y no saber defendernos porque no hay un saber que nos respalde).

En el momento de exponer este síntoma, nos ponemos de frente ante la situación que nos propicia una constante molestia, y nos orilla a una interrogante de: sí ¿ terminamos con ella o no ?. Este cuestionamiento genera un momento de angustia, sin embargo, al enfrentarlo damos la pauta para ordenar y globalizar nuestras imágenes.

Estas imágenes internas se forman por un proceso progresivo de internalización de objetos y vínculos. Tanto en el grupo como en la familia, cuando existe una problemática interna se genera ansiedad, la cual se ocasiona por la poca claridad en las relaciones escolares o familiares, así como por la pérdida de objetivos.

---

<sup>8</sup> **Silencio.** Al momento de poner las cosas en claro, llega un momento de silencio, siendo este una complicidad implícita o explícita de todo este saber, inconformidad que nadie expresa. Generando una ansiedad, rompiendo la comunicación que se puede dar. Idem., p. 60.

*Las imágenes se forman por experiencias previas de gratificación<sup>9</sup> y frustración<sup>10</sup>.* Las situaciones gratificantes no son perseguidoras, pero nos angustian al hacemos perder estabilidad, así como claridad de objetivos, dando como resultado el no alcanzar la tarea.

En cambio las situaciones frustrantes llevan al sujeto a recordar experiencias desagradables previas a ese momento. Todo se juega a nivel de imágenes tanto en una familia como en un grupo académico .

Poner todo en su lugar, así como esclarecer los objetivos, es de mucha ayuda; pero también se puede dar que en ocasiones no se clarifiquen las tareas y los objetivos, dándose en este caso una situación negativa, la cual puede manifestarse en forma de agresión. Estas situaciones también se presentan en la familia y entonces puede surgir el masoquismo, el cual se manifiesta excluyendo al sujeto "problemático" o bien marginándolo.

La comunicación es algo imprescindible en estas situaciones, un grupo abierto es aquel que asume y presenta una adaptación activa a la realidad, es decir, adquiere un buen insight. Un buen insight hace consciente la estructura y dinámica tanto individual como del grupo, adecua su nivel de aspiración a su status real.

*Este grupo esta en un proceso pleno de aprendizaje social, en relación dialéctica<sup>11</sup> con el*

---

<sup>9</sup> **Gratificación.** El objeto graficante en tanto satisface las necesidades del sujeto, permitiéndole un buen vínculo. Idem, p. 68.

<sup>10</sup> **Frustración.** Es el objeto que en tanto no satisface las necesidades, estableciendo un vínculo negativo. Idem. Pp. 68.

<sup>11</sup> **Dialéctica.** Método por el cual se desarrolla la espiral del conocimiento, implica un tipo de análisis que - a partir de los hechos fundamentales, las relaciones cotidianas- devela los principios opuestos,

medio. Es un grupo acoplado, cada sujeto conoce y desempeña un rol específico, de acuerdo a las leyes de la complementariedad.

Aquel sujeto que es el depositario de las ansiedades e inseguridades del grupo ocasiona que se de una perturbación del conocimiento, dicho sujeto presenta fallas en su adaptación, se segrega, abandona su rol y es difícil su reintegración. Cuando se llega a esta situación, debe de hacerse un señalamiento de dicho conflicto, una redistribución de ansiedades y tareas; liberando así al sujeto de las mismas, dejándolo libre de esa ansiedad global que había adquirido, con esto damos la pauta al esclarecimiento del malentendido grupal, logrando reorganizar la función y operatividad del grupo.

m.m. Minkowska habló de dos tipos de divisiones en los grupos (familiares - académicos), uno con tendencia a la aglutinación, al cual llamó "*epileptoides*" y el otro el de aquellos que se caracterizaban por la tendencia a la disociación y dispersión, a los que llamó "*esquizoides*".

En los grupos epileptoides encontramos características similares a la de las familias. Sus integrantes no se separan, son cerrados, rígidos, aceptan con mucha dificultad el ingreso de alguien, los roles son fijos y estereotipados.

En cambio en los esquizoides, la disolución, la ruptura progresiva de vínculos, unidad escasa o nula y emigración frecuente es lo que los caracteriza. Tienen mala comunicación y desconocen la nostalgia.

---

las tendencias contradictorias, fuentes figuradoras de la dinámica de los procesos. Hacer un cambio de cantidad en calidad. PICHON-RIVIERE, E. "*El proceso grupal*" Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 205 LAPASSADE, G. "*Grupos organizaciones e instituciones*" Granica. Madrid. 1977, p. 249.

Bachelard nos habla de un obstáculo "epistemológico: el objeto de conocimiento se sitúa casi como un enemigo del sujeto; este obstáculo tiene que ser penetrado, conocido".

Los grupos ofrecen la posibilidad de compartir el objeto de conocimiento, pero nos damos cuenta que el acercamiento de ese conocimiento produce ansiedad, la cual se expresa como una resistencia a aprender y a analizar. Con esta actitud se evita un proceso de elaboración, que en realidad es un proceso de asimilación y reestructuración en el sujeto que forma parte de un grupo.

Citando a Postic *"la relación educativa no solamente se sitúa a nivel visible de la comunicación interpersonal, también se desarrolla a nivel de los afectos, de los fantasmas, por tanto sobre el registro de lo inconsciente"*<sup>12</sup>

Todos estos rasgos expresados influyen de sobremanera en una dinámica grupal, por ejemplo cuando hablamos de transferencia, el docente y el alumno entran en este juego de afectos, como cuando los alumnos expresan: "no me agrada la clase de tal maestro por la forma en que habla" o simplemente "me cae gordo", interfiriendo así el desarrollo del alumno, las clases y la dinámica grupal. Finalmente lo que se tiene como meta en el estudio de la influencia del maestro en el aula, es adquirir comprensión de la interacción entre el docente - alumno y especificar las condiciones en las cuales el aprendizaje se maximiza.

En toda interpretación Psicoanalítica nos encontramos con referencias explícitas e implícitas a cambios que se van operando en el vínculo transferencial como consecuencia de los afectos que el docente plantea al alumno y viceversa.

---

<sup>12</sup> POSTIC, M. *"La relación educativa"* Narcea. Madrid. 1982, p 112.

El escenario mismo de la escuela y de la clase es un espacio imaginario, el cual por ejemplo está determinado por la repartición y disposición de las sillas, estableciendo una distancia entre el docente y los alumnos, en la mayoría de las veces significativa, esta distancia puede ser también entre los mismos alumnos. El alumno transforma estos espacios físicos según sus temores, sus deseos, sus necesidades, etc., por ello cuando las distancias respecto al enseñante son cortas constituyen una permanente y continua amenaza, de allí que el alumno busque la seguridad colocándose junto a la pared o cerca de un compañero, y en muchos casos agrupándose como muérganos. Esto lo podemos observar claramente en los grupos, sobre todo en los de primer semestre, se encuentran todos pegados, dejando poco espacio entre ellos. En los semestres más adelantados, como son los quintos, se ven claramente pequeños subgrupos en los distintos rincones del salón.

También podemos observar que es el mismo grupo quien evita en ocasiones adquirir conocimientos, angustiándose y adoptando una actitud defensiva proyectándose sobre otra cosa. Desarrollando una conducta fóbica, reprimiendo la demanda (de formación, construcción de conocimiento, aprovechamiento académico) que es por la cual los alumnos están en el aula.

Algunas veces el conocimiento reactiva el conflicto defensivo y cuando esto pasa se lleva a cabo una regresión que da lugar a defensas anacrónicas que se actualizan en la resistencia (es decir, se evitan las situaciones de conocimiento, aferrándose a modelos antiguos de convivencia y didáctica ; los alumnos prefieren que se les vacíe el conocimiento como si fueran un recipiente, rechazando la posibilidad de pensar acerca de esto, sin darse la oportunidad de tomarlo y elegir si le es útil o no ).

De todas maneras, esta conducta defensiva es insuficiente para dominar la angustia, que resurge en el retorno de lo reprimido (afectos importantes, evocaciones persecutorias).

El conocimiento fomenta un sentimiento ambivalente, al mismo tiempo es un objeto gratificante (ya que los reúne en un común interés, los tranquiliza por medio de la tarea, los revalora narcisísticamente) y persecutorio (temen a ser maltratados, destruidos, transformados).

El grupo moviliza procesos tales como: los de la identificación, construcción de los ideales, imágenes de sí mismo y del otro, elaboración de instancias críticas, represivas y creadoras.

La situación grupal en el individuo determina la magnitud de la resonancia dada en todo Aparato Psíquico, suscitando así la regresión como mecanismo de defensa, reactualizando en forma adecuada las etapas de estructuración del yo, así como del sentimiento de identidad, surgiendo de esta manera modificaciones que se originan en el ello.

La situación grupal *“plantea a cada uno de los participantes problemas que les son absolutamente imposibles de resolver solos”*.<sup>13</sup>

Cada uno de los integrantes se encuentra, alternativamente, en una posición de debilidad y de fuerza (atacado, aislado, culpable, luego, atacante, líder, unido o aliado).

Las emociones intensas son vividas frecuentemente en común, (la depresión, la persecución), el sentimiento de fusión y de comunión, lo que constituye un soporte en sí (al igual que el juego de los mecanismos de identificación), que conducen a cada uno a experimentar modalidades defensivas y adaptativas más eficaces que las que utilizaban hasta el momento. Por todo ello, *“los Otros”*<sup>14</sup> que en algún momento se

---

<sup>13</sup> ANZIEU, D. *“El trabajo Psicoanalítico en los grupos”*. Siglo XXI. México 1989, p. 200.

<sup>14</sup> **Los otros**. Designa a los participantes, no como categoría descriptiva, diferente de la entidad “grupo total” sino como concepto que connota las relaciones interpersonales y las transferencias. Idem, p. 196.

sintieron como hostiles y amenazadores se convierten ahora en aliados y “semejantes” al mismo tiempo que su diferenciación aparece como riqueza, modelos interiorizables.

En el momento en que el docente hace una observación, escucha y analiza el comportamiento grupal, decidiendo intervenir y puntualizar lo que esta pasando; interpretándolo, libera al grupo de su angustia, incrementa la tolerancia a las tensiones.

*“ Una interpretación sólo puede ser rigurosa, y así eficaz, si se la concibe en relación con un sistema de referencias conceptuales provisto de una coherencia interna .”* <sup>15</sup>

La acción inconsciente del grupo, como las fantasías , hacen que se reactiven ansiedades muy primitivas, sentimientos de persecución, de intrusión.

En lo concerniente a la resistencia y tranferencia, una parte interesante son las imagos <sup>16</sup> grupales, que se proyectan sobre el grupo (en relación con las proyectadas sobre los objetos transferenciales).

Estas imagos pueden ser imagos familiares ideales, expresadas como fantasías inconscientes, en sueños o mitos.

La regresión que se origina en los grupos, reactiva su parte ontogenénica <sup>17</sup> y filogenética, <sup>18</sup> mostrando el origen de actos, conductas

---

<sup>15</sup> Idem, p. 260.

<sup>16</sup> **Imago.** Más que una representación inconsciente, un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto apunta a otro. En el grupo, puede objetivarse tanto en sentimientos y en conductas como en imágenes. Idem , p. 229.

o destinos colectivos, representaciones grupales, movilizadoras de energía (fantasías individuales).

La filogénesis, se explica a través de imagos (imago grupales, familiares, sociales, con sus aspectos históricos pero también legendarios, ligados a problemas de poder, de autoridad).

El grupo se convierte en un espacio de proyección de las interrogantes (angustias) fundamentales que se plantea todo ser humano; interrogantes de origen ontogénico (referentes a los orígenes del ser).

La transferencia en los grupos académicos es tan compleja, que hacen que la contratrasferencia del docente, (a diferencia de la del analista), sea algo más que un simple eco inconsciente en él, esta transferencia de los integrantes de dicho grupo, puede generar la movilización de las defensas provocadas por el reavivamiento de sus conflictos personales.

La contratrasferencia del docente actúa no sólo en relación con algunos de los integrantes sino que se manifiesta, además, frente al grupo como un objeto libidinal.

Así como el analista tiene el espacio analítico personal, el docente debe de tener un espacio para su preparación, su formación y el tiempo adecuado para comentar las particularidades de cada grupo e idealmente un análisis.

Su formación debe centrarse en la comprensión y el manejo de las relaciones interindividuales.

---

<sup>17</sup> **Ontogénesis.** Origen del ser. En Freud, reviviscencia de la relación dual con la madre.

Idem, p 270.

<sup>18</sup> **Filogénesis.** Origen del conflicto, de situaciones. En tanto el objeto-grupo, reactiva su paso fantaseado. En Freud es la reviviscencia mítica del asesinato del padre, la horda primitiva.

Idem, p. 271.

Como ya mencionamos la relación educativa no solo se ubica a un nivel visible de la comunicación interpersonal, sino que también se desarrolla a un nivel afectivo <sup>19</sup> de los fantasmas, por lo tanto del registro inconsciente.

En toda comunicación existe un contenido manifiesto, observable, identificable, con relación a las posiciones de los interlocutores, al mismo tiempo toda comunicación posee un contenido latente que se descubre, a veces, gracias a un incidente, a una ruptura del desarrollo cotidiano.

Generalmente existe un sistema de control en la vida emocional de todo grupo, pero en ciertos momentos el umbral de la tolerancia, de la tensión, se modifica y entonces el afecto sobreviene. Esta descarga no siempre está orientada hacia el exterior, como generalmente sucede con afectos de tipo agresivo, por el contrario está orientada hacia el interior, con sensaciones de placer o desagrado para los interlocutores.

La clase académica es el campo de una dinámica de fuerzas inconscientes que se encuentran, se cruzan, se oponen, se refuerzan, se destruyen. Las comunicaciones son dirigidas por imagos, esquemas imaginarios adquiridos, clichés estáticos a través de los cuales el sujeto ve a los demás, (elaborados a partir de las primeras relaciones reales o fantasmáticas con el entorno familiar). El alumno proyecta sobre la persona del enseñante los conflictos que ha tenido con sus padres.

El lugar mismo, la escuela, la clase, es un espacio imaginario. El espacio real, el que se determina considerando la repartición y la disposición de las mesas, estableciendo la topografía por las distancias que separan a los alumnos entre sí y del docente, no es el que percibe el alumno, este lo

---

<sup>19</sup> **Afecto.** Palabra tomada por el Psicoanálisis. Designa todo estado afectivo, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva, ya como una tonalidad general. Según Freud, toda pulsión se manifiesta en los dos registros del afecto y de la representación. El afecto es la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones. LAPLANCHE, J. *"Diccionario de Psicoanálisis"* LABOR. Barcelona. 1971, p. 10.

transforma según sus temores, sus deseos. Estas directrices, son puntos de referencia objetivos y están llenos de significaciones.

La posición del docente, tiene una función simbólica: representa la regla del funcionamiento de la institución educativa, regla a la que él mismo se encuentra sometido, e introduce la ley en el grupo. Cualquier gesto, mímica que él exhiba, tiene un sentido.

Freud en su escrito *“Psicología de las masas y análisis del yo”*<sup>20</sup> nos habla acerca de lo referente a la horda primitiva y de como se dan los procesos de identificación. Así vemos que los alumnos pueden identificarse unos a otros, y por lo tanto se unen a causa de la represión que se ejerce sobre ellos por el padre simbólico: el docente, *“poseedor y guardián celoso del poder”*; o bien, se reúnen alrededor de un jefe que quiere a sus subordinados con un amor justo e igual, transformación ideal de la horda primitiva. Esto explicaría por qué en las entrevistas que realizamos, los alumnos coinciden en querer docentes justos y equitativos.

El docente en cierta forma representa para el alumno el superyó<sup>21</sup>. De la misma manera que el docente representa para los alumnos el superyó, los alumnos debido a sus demandas y exigencias para con el docente vienen a representar la misma figura.

---

<sup>20</sup> FREUD, S. *“Psicología de las masas y análisis del yo”*. Volumen XVIII. Amorrortu. Buenos Aires. 1920 - 1922.

<sup>21</sup> **Supervó.** Corresponde a la autoridad, y el ideal del yo a la forma en que el sujeto debe comportarse para responder a las expectativas de la autoridad. LAGACHE, D. *“La teoría de la transferencia”*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1986, p. 54.

**Supervó.** Instancia de la personalidad, descrita por Freud, su función es comparable a la de un juez o censor con respecto al yo. Freud considera la conciencia moral, la auto-observación, la formación de ideales, como funciones del superyó. Se define como el heredero del Complejo de Edipo, se forma por interiorizaciones de las exigencias y prohibiciones parentales. LAPLANCHE, J. *“Diccionario de Psicoanálisis”* LABOR. Barcelona. 1971.

En ocasiones sucede que cuando el docente ve que el conocimiento que ha aportado a sus alumnos no ha sido asimilado por ellos tal cual, reacciona “*agresivamente*”. En casos extremos, el educador se ensaña contra el alumno que no acepta su influencia.

Estar en “*posesión del saber*” para el docente es estar en la posibilidad de ejercer una acción sobre los demás, pero también enseñar es : *desposeerse del saber en beneficio de otro, es hacer al otro tan poderoso como él.*

La forma de conservar el poder, se refleja en el docente (inconscientemente ), no cediendo más que una parte del saber, manteniendo a los alumnos en un estado de ignorancia.

*“En efecto, el alumno es el rival, el que lo va a suplantar, el que va a destruirle para superarle.”* <sup>22</sup>

Al transmitir el docente su conocimiento, aparecen en él sentimientos ambivalentes, por un lado desea que el desarrollo del alumno sea satisfactorio, para de esta manera afirmarse, demostrarse a sí mismo que es un buen docente, y por otro lado teme que al crecer su alumno pueda llegar a suplantarlo. Se hace al alumno a su imagen :

*“ para aprender, para apropiarse del saber, los alumnos no tienen más que una salida, hacerse como él”.* <sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> POSTIC, M. “*La relación educativa*”. Narcea. Madrid. 1982, p. 125.

<sup>23</sup> Idem., p. 125.

Así como el docente tiene barreras para transmitir su conocimiento, vemos que estas también existen en el alumno, el cual se concreta a dar únicamente el saber que le ha sido transmitido, tamisado por su personalidad, pero evitando darse a sí mismo, evitando de esta manera que el docente se inmiscuya en su mundo personal.

*“ En la enseñanza, el deseo del saber del alumno, se enfrenta con el deseo del docente de que el alumno sepa, anulando de esta forma lo que válidamente podría sostener el deseo del alumno.*

*El docente, al mismo tiempo, espera confusamente que el alumno le de el saber que le falta, lo cual conduce a éste a defenderse; como si corriese el riesgo de verse privado del producto de su trabajo (frustración sentida como una amenaza de enajenación).*

*El malentendido maestro-alumno que a menudo se superpone al malentendido padre-hijo siempre participa de alguna situación paranoica; sus efectos son esterilizadores o destructores. ”* <sup>24</sup>

Podemos observar que en ocasiones el alumno busca por sí mismo el aprendizaje que le conviene, pero el docente le impone el suyo.

---

<sup>24</sup> MANNONI, M. “La educación imposible”. GEDISA. México. 1986, p. 56.

En muchos casos los docentes presentan resistencia ante el cambio, este les produce angustia, esta angustia es provocada ante el cuestionamiento de los esquemas de acción que han estado utilizando.

Indiscutiblemente la situación de aprendizaje no es una situación Psicoanalítica, esta estructurada en función de un objetivo, el aprendizaje, construcción de conocimiento. El docente no es solo observador, sino actor, encargado de hacer cumplir algunas tareas.

En todo intercambio se producen fenómenos psicológicos que provienen de la implicación personal de los interlocutores de dicha situación. Uno de estos fenómenos es la transferencia <sup>25</sup>.

La transferencia en el alumno, tiene un origen inconsciente, designa un conjunto de manifestaciones afectivas, en dirección hacia el docente sobre todo, ya sea bajo una forma afectuosa u hostil, positiva o negativa.

En el aula el alumno transfiere sobre el docente algunas experiencias vividas (con padres, otros grupos), reavivando sentimientos experimentados anteriormente. Algunas veces esta transferencia traduce la búsqueda de una satisfacción que ha quedado inconclusa, y reclama ser concluida.

Esta transferencia se presenta en el grupo académico, cuando se desencadena un afecto imprevisible, se traen al presente referencias del pasado, que provocan actitudes que en ese momento desconciertan al docente por carecer aparentemente de explicación, conduciéndole a percibir e interpretar situaciones presentes de una manera falsa, deformada.

---

<sup>25</sup> **Transferencia.** No para ver su manejo como en la cura, sino para sacar a flote sus indicios y examinar cómo está, o no, dominado; cuando se evoque el deseo, será para situar mejor el resorte inconsciente de la comunicación de los compañeros, el uno con la relación al otro y para buscar cómo el docente puede analizar su propia implicación y encontrar la respuesta apropiada que hay que dar a su clase. POSTIC, M. *“La relación educativa”* Narcea . Madrid. 1982, p. 128.

Se produce así una relación en la cual el alumno trata de manejar al docente, en algunas ocasiones generando afecto para poseerle exclusivamente, o bien, para agredirlo.

¿Debe el docente hacerse cargo de las transferencias que se dan dentro de un grupo académico?

Cuando se da una transferencia alumno - docente en los grupos, se genera en la mayoría de las ocasiones una atmósfera de rivalidad, ya que los alumnos se disputan al docente, teniendo éste una situación privilegiada con los alumnos que ha establecido dicha transferencia. El docente se transforma en el objeto de las pulsiones de tal o cual alumno.

¿Puede el docente escapar a esta transferencia que se ejerce sobre sí sin percatarse?

Si se ignorara al alumno, este sería presa de la angustia ya que siempre va a existir en la transferencia una energía que es desplegada y que necesita investirse.

¿Es preciso crear una situación que permita a los conflictos internos exteriorizarse, a la transferencia expresarse?

El docente tendría que colocarse en el lugar de terapeuta (este o no preparado para esta función), en lugar de favorecer los modos de la expresión de la transferencia, es conveniente que el docente domine aquella de la cual es objeto. Es decir, darse cuenta, aceptar la expresión de demanda, de comprenderla sin responder a la reivindicación afectiva; ni por la palabra, mucho menos con gestos y de permitir un desplazamiento de la investidura. En lugar de permanecer en simbiosis con sus alumnos, tomar cierta distancia en la situación dada reiterando así la disponibilidad para todos.

*“ La acción educativa está orientada y el desarrollo del sujeto incitado, enmarcado, seguido. ”* <sup>26</sup>

El sujeto dentro de un grupo encuentra varios objetos transferenciales, en su clase encontramos: el docente (transferencia central), los demás alumnos (transferencia lateral), el grupo en cuanto tal (transferencia grupal), el mundo exterior que rodea al grupo (institución, los demás grupos de clase). Y por lo tanto se dan muchos juegos con estos objetos y transferencias. El docente, que ya posee una formación, es el instigador involuntario de expresiones afectivas por parte de los que están en formación, expresiones que toman varias formas según las características de las personas y la naturaleza del grupo, de la formación, de la institución, igualmente según las interacciones que se desarrollan, y por último también según las manifestaciones de transferencia y de contra-transferencia en el mismo docente.

En la situación escolar, es difícil no hablar de la contra- transferencia del docente. Esta desencadenada por la manifestaciones de transferencia del alumno. Es de la misma naturaleza que la transferencia y tiene su origen en los fantasmas y deseos del docente. Unas veces se descubre por un acto no controlado, una manifestación agresiva, un acto de abierta hostilidad hacia el alumno, otras, bajo una forma emocional más difusa, traduciendo la angustia, el miedo al rechazo. La comunicación no verbal puede estar cargada de signos afectivos, de expresión de una atracción, o al contrario, de una repulsa. (Algunas veces estos signos se observan con motivo de los gestos o de posturas).

La comunicación aparente, juego de preguntas, de respuestas, de intervenciones espontáneas y dirigidas, oculta otra forma de comunicación a

---

<sup>26</sup> Idem, p. 130.

base de llamadas no formuladas, de deseos <sup>27</sup> a los cuales se les da respuesta o se les rechaza.

*“ El del hombre es el deseo del Otro, a saber, que es en cuanto Otro como desea .”* <sup>28</sup>

*“ El deseo del hombre es el deseo del Otro, donde el da la determinación llamada por los gramáticos subjetiva, a saber que es un cuanto Otro como desea (lo que da el verdadero alcance a la pasión humana). (...)*

*Lo que yo busco en la palabra, es la respuesta del Otro. Lo que me constituye como sujeto, es mi pregunta. Para hacerme reconocer por el Otro, yo no profiero lo que fue más que en vistas a lo que será .”* <sup>29</sup>

Hacer reconocer su deseo por el Otro, buscar ser reconocido por su deseo, al mismo tiempo que se reconoce al Otro, está en el centro de toda relación. Pero existe una cierta ambigüedad en el juego de los deseos: el deseo del Otro es necesario para el conocimiento de sí, y sin embargo el sujeto experimenta el miedo de ser el objeto del deseo del Otro y de depender de él. En lugar de mantener el diálogo de los deseos, algunos no utilizan al Otro más que para fortalecer su propio deseo y le ignoran como

---

<sup>27</sup> **Deseo (s).** Lacan , para él es una experiencia intersubjetiva donde, por el juego del deseo, que quiere hacerse reconocer, cada interlocutor accede a la conciencia de sí mismo . Es una necesidad, pone la mira en un objeto y se satisface. Es una simple llamada al Otro; se enraiza en lo imaginario del sujeto, es decir, en la relación narcisita del sujeto con su yo; es el deseo de hacer reconocer por el Otro su propio deseo. Idem., p. 133.

<sup>28</sup> LACAN, J. “*Escritos I*” Siglo XXI. México. 1961, p. 78.

<sup>29</sup> Idem , p. 82.

ser, que puede desear por sí mismo. Se sirven del Otro para que éste reconozca su deseo y lo nutra; se buscan, por lo tanto, a sí mismos de un modo fantasmático.

La relación educativa se sitúa en el campo de los deseos del alumno, y del educador, el primero interrogando, el Otro sintiéndose solicitado o solicitante a su vez. El deseo de amar, de ser amado, de apropiarse, de poseer, es común a los dos interlocutores, toma para cada uno de ellos matices particulares.

*“ Todo ser humano tiene necesidad de ser reconocido como tal, de contar a los ojos de los demás; la necesidad de amor y la necesidad de dominación son las dos caras del mismo deseo fundamental, el deseo de reconocimiento. ”* <sup>30</sup>

El deseo de dominación predominaría en el docente; tener una materia moldeable, para modelarla a su gusto y darle forma, es el fantasma asociado a su deseo. El alumno por su lado, desea atraer la atención y los cuidados sobre él, para sentirse escogido, privilegiado: este deseo puede expresarse de diferentes maneras, que van desde la seducción hasta a la contestación.

El educador resiste, o bien responde a lo deseos del alumno, de acuerdo a que la sollicitación responda o no a su propio deseo, según que presienta, en el plano inconsciente, que él obtendrá una satisfacción personal.

El deseo, no siempre tiene fines destructivos, Mannoni nos habla en su libro “La educación imposible” del deseo como el motor; y lo encontramos en el inicio de toda acción pedagógica en profundidad. El docente al aceptar ser objeto del deseo, provoca una reacción buena en el alumno. El deseo es dinámico, porque el sujeto desarrolla en el futuro su esperanza de

---

<sup>30</sup> POSTIC, M. “ La relación educativa ”. Narcea. Madrid. 1982, p. 134.

satisfacción. Pero nos topamos con la ley de todo o nada: o se responde a ese deseo, o no se responde. Se le satisface, o se le decepciona. Cuando el docente no ha sabido captar el significado del deseo, esta esperanza llega a la decepción. El juego es un ajuste, opera cuando se comete un error sobre las demandas del otro o sobre su deseo, dada por la errónea orientación, interpretación de los signos recopilados.

Pero, ¿cómo captar los deseos del otro? Existen deseos que inmediatamente se observan, no tienen reservas, porque se refieren al discurso impersonal del saber, pero otros no osan expresarse, algunos no son formulables, a causa de las prohibiciones, otros se muestran por medio del diálogo, (de carácter íntimo o masivo).

Es importante ubicar al sujeto con su deseo, saber cuál es la expectativa que esconde tras una petición, descubrir la llamada discreta. Hay una tentativa que siempre esta presente y es que el educador caiga seducido, de actuar por la seducción, de no ocuparse más que de que responde a su propio deseo y, por eso, de provocar en el seno del grupo, del que es responsable, rechazos o rivalidad. En este caso, el docente ¿no escoge la solución más satisfactoria para él mismo, porque le permite escapar a la angustia y sentirse con la conciencia tranquila ?. Cualquiera que sea la situación, el docente debe situar al alumno con relación a la demanda que expresa, la de hacer reconocer al sujeto su propio deseo. Situar al sujeto en su deseo, saber cuál es la expectativa que se esconde tras la formulación de una petición, descubrir la llamada discreta son las actuaciones educativas.

¿ No corre el riesgo de no aceptar el deseo del alumno únicamente para que se reconozca su propio deseo ?

Si el docente es invitado a reconocer el deseo del alumno ¿hasta qué punto podrá él, educador, liberar su expresión?. El docente ¿debe siempre ajustarse al deseo del alumno, lo que supondría que fuere en el sentido del deseo del interlocutor, o debe demostrar que lo comprende, que responde a ese deseo pero siguiendo un camino derivado sublimado ?.

El deseo y la satisfacción del uno a veces tropieza con el del otro, porque no van necesariamente en el mismo sentido.

¿ Es el deseo del alumno o del educador el que debe predominar?

Por un lado, ¿en qué se convertiría un alumno que no hubiese conocido la insatisfacción, hasta la frustración, porque su deseo siempre hubiese sido satisfecho, cuando no adelantado por su contexto familiar (padres) o educativo (docentes)?

Reconocer el deseo del alumno, aceptarlo, dejarlo expresarse, es una actitud pedagógica con la que todos los docentes estarán ampliamente de acuerdo, pero saber si se debe responder y de qué forma, es una cuestión más difícil de resolver. Nuestra educación tradicional sustituye al deseo por lo racional, que impide que se descubra, porque se sabe que el deseo tiene raíces sexuales; se prefiere desplazar la energía hacia el terreno del saber.

*“ La castidad pedagógica no es la negación de la sexualidad, sino negación a utilizar a los alumnos como objetos sexuales, a ser utilizados como tales ”.* <sup>31</sup>

En las relaciones con el Otro, existe un vaivén entre la pulsión de amor (eros) y la agresiva (thanatos), entre amar y destruir. Este juego de fuerzas contrarrestantes, conducen a seducir o a atacar al interlocutor, bien sea alumno o docente.

Esta actitud más o menos agresiva es una forma de defensa, por acción ofensiva, para mantener una posición de fuerza con relación al otro. El

---

<sup>31</sup> Idem, p.136.

docente que tiene miedo al grupo, que se siente espiado, juzgado, toma la posición autoritaria para dominarle cuando no adopta una forma más sutil de apropiación. El alumno que no quiere protegerse con una aparente sumisión, se rebela y provoca un conflicto al docente.

La seducción consiste en atraer, conducirse hacia sí al interlocutor. Se opera un reparto de roles suscitado por el objeto de la demanda y llegan a fijarse posiciones de seductor, seduciendo con actividad o pasividad. *“ El más débil es esclavo, ésta tentado de seducir al docente, al menos que se le enfrente en una relación de fuerzas . El docente puede obligar al esclavo o seducirle para obtener más de él. ”*<sup>32</sup>

El alumno se hace receptor del deseo del docente, raramente por él enunciado, buscando implicarle, repitiendo modelos relacionales experimentados, con formulaciones que contienen la respuesta, es decir adelantando la respuesta del docente.

El docente corre el riesgo de complacerse con el rol que el alumno le asigna, cuando ese rol le permite satisfacer sus propios deseos. Seguidamente intenta constituirse como objeto del deseo e ignorar al Otro como ser de deseo. Utiliza al alumno para hacer reconocer, mantener, nutrir, consolidar su propio deseo. Originando el interés por sí mismo, lo hace de forma que el alumno no se apegue a él.

La seducción es tanto más imperceptible en cuanto aparentemente no tiene encanto. Este encanto se distingue por el refinamiento de gestos y de mímica, por la elegancia de la voz y la mirada, por maniobras que, aunque sutiles, se observan. Las palabras, el tono de voz, la mirada, los gestos de acercamiento, juegan un rol en la situación educativa, las formas a menudo son más disimuladas.

---

<sup>32</sup> Idem, p. 137.

Seducir por la palabra, seducir por el saber o el saber-hacer, hace que el alumno quede encantado por la suntuosa seguridad del docente que maneja diestramente, haciendo incluso que el otro se valore a sí mismo, haciéndolo pensar que el lleva la iniciativa, son las conductas inconscientes del docente que quiere tener un poder que se enraíza en la persona misma del alumno.

Esta seducción no es en dirección a todos los alumnos, esta orientada a unos más que a otros. La atención del docente se dirige al alumno que posee cualidades escolares, así como un atractivo físico, que proviene de una apariencia general, de un rasgo en particular, que puede ser el color de piel, la forma de uñas, un olor, características inconscientemente reconocidas, ya que la seducción encuentra su origen en el narcisismo y en la identificación primaria.

El ser objeto de deseo del docente induce a una situación de competencia entre los alumnos. Ser o sentirse destacado, escogido, incita el deseo de agradar, aunque no sea más que por un trabajo sostenido, el cual da buenos resultados y gratifica al docente. Pero el alumno quisiera que el docente le diera más atención que a los demás, que le manifestase una solicitud especial. La constatación de un rechazo o solamente la impresión de ser rechazado suscita la hostilidad respecto al docente, así sobreviene una acusación.

La conquista del docente entraña la rivalidad entre los alumnos y también una especie de complicidad entre el docente y ellos que sienten poder situarse en el mismo plano que él, ya sea en los terrenos intelectuales y culturales, o bien en el terreno físico.

El docente está más expuesto a utilizar las estrategias de la seducción cuanto más se siente en la necesidad de estar en estado de disponibilidad empática, para establecer el contacto con los alumnos. "Podría no ser seducido más que por su deseo de seducir".<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Idem, p. 138.

Y desea ser seducido para no tener que ser culpable de su propio deseo de seducir activamente, el prefiere *“lanzar sobre el seducido la posición deseante”*.<sup>34</sup>

La complejidad creada bajo esta situación de los mecanismos del deseo, es tal, que el docente debe conciliar exigencias contradictorias tales como: escuchar llamadas, pero no hacer caso a las que responderían a sus propios deseos, volverse hacia el Otro para captar el sentido de la demanda y de su deseo y permanecer consciente de las intenciones que animan su propio estímulo, encontrar una cierta analogía con el Otro, los puntos comunes que permitan comprenderle pero no absorberle ni tejer lazos que le encadenarían.

Reconocer al Otro, buscar el reconocimiento de sí mismo por el Otro, son los actos que abren y fundan el intercambio.

Al buscar su identidad el alumno encuentra en la situación social del medio escolar un sistema de fuerzas que actúan sobre él. Se enfrenta a un educador, a un docente en una situación grupal; establece relaciones directas con el docente al igual que indirectas por la presencia del grupo.

El sujeto busca soportes de identificación en las relaciones que tiene con los adultos a su alrededor y el docente es uno de ellos, su influencia es tanto mayor cuando él se encuentra en una posición dominante, escolarmente hablando. Entra en juego el proceso en el que el alumno descubre los puntos que tiene en común con él, a sí mismo aparecen los deseos de ser como él aunque no fuese más que por un mínimo rasgo. Dada la percepción de una identidad, la investidura narcisista es desplazada de un sujeto a otro, como un sustituto de la imagen de sí mismo.

---

<sup>34</sup> Idem, p. 138.

Identificarse con objetos portadores del Ideal del Yo permite al sujeto franquear etapas en la evolución de su personalidad. Diferentes fases de su maduración corresponden a ideales cada vez más evolucionados, encarnados en su persona, que a pesar de que sean abandonados sucesivamente, se integran en una estructura de conjunto.

En cada etapa el sujeto en gratificaciones y frustraciones, hace el balance de sus adquisiciones, vuelve al ajuste de sus objetivos en función de la separación entre el Yo y el Ideal del Yo, manifestando una nueva curiosidad por la experiencia identificadora que seguirá.

Lacan define a la identificación como la transformación producida en el sujeto cuando asume una nueva imagen, en Freud, es un atributo de otro, asimilado por el sujeto, se transforma total o parcialmente al modelo de este, moldeando la personalidad mediante una serie de identificaciones.<sup>35</sup>

En el grupo académico se dan varias situaciones, como cuando el docente es atacado por el grupo, por intervenir de una manera explícita (acusándolo directamente) o implícitamente (atacándole indirectamente), el docente se adapta, si se siente capaz de asumir el conflicto, o se defiende si tiene necesidad de preservar su yo.

Los procesos de adaptación del docente le permiten soportar los conflictos e incluso prevenirlos, los que utiliza más frecuentemente se sitúan a nivel didáctico y operatorio, son procesos adaptativos de su rol pedagógico. Justifica su acción por necesidades didácticas y muestra cómo funciona la lógica interna de la materia que enseña, actúa como regulador en el grupo, explicando que debe tener en cuenta las diferentes opiniones que se manifiestan, interviniendo así como animador para utilizar la dinámica del grupo. Este proceso de adaptación es una situación de intercambio con los demás, la puesta en práctica de los esquemas de acción ya experimentados, respuestas probadas por el sujeto en situaciones vividas

---

<sup>35</sup> LAPLANCHE, J. "Diccionario de Psicoanálisis" LABOR. Barcelona. 1971, p. 184.

anteriormente y que se revelan como convenientes en la situación presente. Esto supone una elección de respuesta, de flexibilidad para encontrar el proceder adecuado. El proceso adaptativo no es adecuado más que cuando resulta de la convergencia entre el esquema de acción utilizado por el docente y las características psicosociológicas del medio escolar.

Las defensas son desencadenadas cuando el docente se ve amenazado en su yo por intervenciones exteriores que le afecten directamente, ya que las siente como dirigidas contra él. En este momento se produce una ruptura en la continuidad de la acción pedagógica; ya no hay posibilidad para el docente de intercambio con los demás, no hay intercambio más que consigo mismo. Percibe la agresión en un registro fantasmático, la simple risa de un alumno se convierte en un ataque contra él.

En la teoría Psicoanalítica, los mecanismo de defensa forman parte de mecanismos inconscientes de resolución de conflictos internos, el yo busca protegerse contra una amenaza interna, y los dos polos del conflicto son el yo y la pulsión.

La acción defensiva designa un proceso inconsciente de reducción de las tensiones internas, no visibles, porque la descarga está bloqueada.

El docente al recurrir a estos procesos de protección en la situación educativa, encuentra defensas, en el sentido Psicoanalítico, es decir, mecanismos constituidos para hacer frente a peligros internos determinados, y que pueden fijarse y constituirse como modos reaccionales permanentes, mientras que la amenaza que los ha hecho nacer, ha desaparecido. Un comportamiento se sitúa en el sentido opuesto a un deseo inhibido y se constituye en reacción contra éste; es la formación reaccional. En el docente lo vemos como cuando aparece una ternura fingida, a pesar de que en realidad es una persona violenta. Pero estas actitudes en el docente pueden ser tan solo facetas, estereotipos, máscaras frente a los grupos. Algunos modos de defensa provienen de la actividad defensiva del yo con relación a las pulsiones, ocasionadas por el encuentro de un objeto; es el caso del deseo sexual derivado hacia otra finalidad no sexual,

socialmente valorada, la sublimación. También encontramos las defensas de aislamiento, realización de rituales, fórmulas que permiten crear cortes en la sucesión de los pensamientos o actos, para aislar un pensamiento o comportamiento con el fin de que las conexiones no aparezcan.

No muy frecuentemente aparecen las defensas maníacas como actitudes neuróticas, psicóticas, mecanismos primitivos de separación del yo que provocan la separación de los objetos gratificantes o los frustrantes.

Estos mecanismos de defensa no se revelan más que cuando la situación pedagógica reviste un carácter patógeno para el docente.

En la relación educativa el docente procede de manera flexible o rígida, utilizando los medios habituales de adaptación y defensa que cualquier sujeto emplea en una relación humana, que en ocasiones puede correr el riesgo de tener un carácter frustrante; por lo tanto podemos hablar de mecanismos de protección. Estos mecanismos de defensa - protección, interaccionan en la relación educativa, designan el movimiento de protección de sí mismo, por un juego de parada (para diferir) y de réplica (para luchar).

*“ La afirmación agresiva del formador que no sabe nada, que no quiere saber nada de la necesidad oral del otro, le protege contra la angustia de ser devorado y perseguido.”* <sup>36</sup>

En la teoría Psicoanalítica se trabaja con las transferencias, y usarlas prudentemente nos ayuda a avanzar en el análisis, el analista debe manejar dichas transferencias con mucho cuidado, haciendo consciente al paciente del origen de su comportamiento; en la situación educativa, el docente no puede guardar esta reserva analítica, participa de tal forma que es él, el instigador de reacciones afectivas y se establece un vínculo emocional entre sus alumnos y él. Su respuesta a un acto o a una frase crea constantemente una nueva situación, porque su implicación se manifiesta

---

<sup>36</sup> POSTIC, M. “ *La relación educativa*” Narcea. Madrid. 1982, p. 153.

por una resistencia y él difícilmente domina su propia transferencia. Por lo tanto la comunicación corre el riesgo de desarrollarse a nivel inconsciente, sin que el docente tenga la posibilidad de dominar los fenómenos que surgen.

Freud hace mención de la Institución; planteando la identificación, como formación intermediaria que mantiene reunidos a los sujetos de dicha institución, (en este caso la Universidad). Ella indica con claridad lo que se pierde y gana para cada sujeto en este proceso y lo que de ello resulta en el conjunto formado.

Anteriormente hicimos mención a D. Anzieu en lo referente a la superación de las resistencias, éste menciona que:

*“una vez superadas las resistencias: el grupo, a la manera de un sueño, se convierte en una modalidad principal de cumplimiento de deseo.”*<sup>37</sup>

Una vez operada la identificación, en los síntomas presentados, se observa en la transmisión intersubjetiva, una modalidad del cumplimiento del deseo, no solo en la identificación del sujeto con este deseo o el síntoma del otro, sino porque existe allí un deseo compartido: el deseo del deseo del otro o el deseo de una defensa común contra el deseo.

El grupo (en cuanto formación intermediaria), es una realización de tipo onírico, por la comunidad de síntomas, fantasmas e identificaciones, los sujetos de la Institución, en cierta forma pueden cargar en ella sus deseos reprimidos y encontrar los medios deformados, desviados, disfrazados, de realizarlos o de defenderse contra ellos. Dándose de este modo la ligazón con la Institución, a su espacio ideal y a su proyecto.

---

<sup>37</sup> DIDIER, A. “ El trabajo psicoanalítico en los grupos “ Siglo XXI. México. 1989, p. 15

La formación de una Institución esta sustentada por organizadores inconscientes, en los cuales se encuentran aprehendidos deseos que la institución permite realizar.

El principio de realidad asegura distinguir entre lo interno y lo externo, es decir diferenciar entre lo que es del mundo exterior y lo que pertenece al yo.

La Institución tiene que ser permanente: con ello asegura las funciones estables, la Institución esta sostenida bajo un "*origen divino*", el cual le da poder, legitimidad y permanencia absoluta. Para nuestro inconsciente esta Institución se registra en el espacio de lo sagrado. En el origen social, para los sujetos y el inconsciente, la Institución es inmortal. Cada uno es participe de esta divinidad, que, contra el deceso y trabajo de desligamiento, asegura el nexo narcisista de cada cual con el conjunto y con lo que simboliza.

La Institución se funda sobre este doble estatus narcisista, y de formaciones intermediarias (trans - psíquicas) ya que sostienen la relación necesaria entre el sujeto - individual - singular y el conjunto - grupo : la identificación, la comunidad de síntomas, de defensas y de ideales, este co-agrupamiento constituye una parte de estas formaciones, al igual que el contrato narcisista y el pacto de negación.

En el sujeto se generan tres cuestiones importantes: a) la singularidad del sujeto, el individuo es en sí su propio fin, b) los docentes (padres) hacen de su pupilo (hijo) portador de sus sueños, de deseos no realizados, y el narcisismo primario del hijo se apoya en el de sus docentes (padres), así como, a través de éstos, el deseo y el narcisismo de las generaciones precedentes sostuvieron, positiva o negativamente su desarrollo, c) el ideal del yo es una formación común a la psique singular y a los conjuntos sociales (familia, instituciones, grupos).

El contrato narcisista nos habla de estas propuestas, haciendo una generalización, indagando sobre las relaciones correlativas del individuo y el conjunto social: alguien que se incorpora a un grupo, carga al conjunto

como portador de una continuidad, y recíprocamente, con esta condición, el conjunto sostiene un lugar para el nuevo elemento. Esto lo observamos notablemente cuando un integrante nuevo hace su inmersión en un grupo académico, se le instruye en el desarrollo que el grupo ha logrado, y de continuar en él, tendrá que seguir con el nivel de exigencia que es requerido para el no estancamiento de los demás elementos; se exige que cada sujeto de forma individual ocupe un lugar en el grupo.

Este mito nos habla del origen, proporciona una matriz identificatoria y un código, por precario que sea, para afrontar la relación de lo desconocido. Nos da la pauta para pensar y para ordenar el caos que representa esta integración.

*“Esta adherencia narcisista al objeto institucional común concierne al origen común de los sujetos ligados en el fantasma familiar.”* <sup>38</sup>

El objeto narcisista común, por sellar el contrato de fundación del vínculo, corre el riesgo, si se privatiza, de destruir la comunidad ( como cuando en el aula, el docente toma solo en cuenta a ciertos integrantes del grupo, que son los generadores de la dinámica, esto crea envidia y falta de ánimo en el resto de los integrantes, resignificando sus fantasías de abandono y rechazo). Con este sufrimiento que genera el contrato narcisista; en nuestra formación, los alumnos pueden cargarse de afectos encontrados, de rechazo y sentirse desvalidos como, *“el patito feo”* con consecuencias dolorosas en este proceso de identificación cotidiano. Podríamos pensar que este grupo humano no puede formarse sin esta parte negativa, oscura, sin este espacio psíquico compartido, cuya fórmula cultural es la utopía, el lugar de ninguna parte, el no lugar del vínculo. El grupo distribuye así una parte de la represión de cada sujeto, y por medio de ello, ciertas formaciones del inconsciente.

---

<sup>38</sup> KAËS, R. *“La institución y las instituciones”*. Paidós. Buenos Aires. 1989, p. 49.

La Institución tiene para el alumno la función de mantener lo irrepresentado, disfrazándolo mediante sistemas de significación y de sentidos que la misma produce e impone, poniendo a disposición de cada cual un cuerpo de representaciones conocidas y compartidas, la Institución no puede privarse ni privar a sus integrantes de ellas.

La Institución esta conformada por una estructura psíquica inconsciente, que logra la permanencia de los sujetos en unión, y determina los procesos psíquicos específicos que se desarrollan en ella. Esta estructura impide que lo inconsciente y lo reprimido se manifiesten, siendo esta una forma de defensa, este proceso constituye el sufrimiento institucional. La institución es un objeto psíquico común: hablando propiamente, la institución no es quien sufre, los que sufren son los sujetos vinculados con dicha Institución.

Anteriormente mencionamos que los parámetros que rigen a la familia son comparables a los que vemos en una Institución. La familia, así como la institución, puede considerarse como la institución original de donde salen todas la demás, o sea puede aparecer como representativa de las instituciones en general.

Parece evidente que el Psicoanálisis puede aplicarse de una a las otras, ya que el Psicoanálisis da cuenta del origen de la Institución familiar, que se constituye como defensa contra el surgimiento o resurgimiento de las angustias primarias, sobre el supuesto de que quién conoce el origen conoce todo lo demás. Los individuos trasladan al seno de cada institución las relaciones y las defensas que establecieron originalmente en la familia. Este enfoque nos permite “*analizar a la Institución*” en su relación con los miembros que la conforman.

¿ En qué condiciones es posible y legítimo recurrir al Psicoanálisis como práctica teórica para la inteligibilidad de los fenómenos sociales que son las instituciones ?, la respuesta es siempre e inevitablemente la misma:

“ *bajo la condición de poder reducir toda Institución a la Institución familiar, pudiendo*

*reducirse ésta ocasionalmente a un personaje familiar*". Existe un parentesco, entre la escuela y la familia, y que por esa razón está perfectamente fundamentado recurrir al Psicoanálisis para analizar, aclarar, comprender una relación que no se puede separar de la que se entabla en la vida familiar. <sup>39</sup>

Siguiendo este sentido, el Psicoanálisis nos resulta ser un instrumento privilegiado para poner en evidencia el sentido de las relaciones específicas que se establecen entre los adultos y sus pupilos. Junto con esto, el terreno privilegiado del Psicoanálisis es el de la regresión, y la escuela crea y mantiene situaciones generadoras de regresión.

El comportamiento de los sujetos en presencia y en relación, encuentra su desciframiento en una vivencia familiar anterior: Lo que sucede en la escuela está sobredeterminado por su historia familiar. Este encuentro, reactiva sentimientos, actitudes, posiciones y fantasmas, moviéndolos en ocasión del conflicto que en su infancia enfrentó tanto el docente como el alumno. El Psicoanálisis nos lleva a entender lo que pasa en la escuela entre los diversos actores institucionales: los que administran la enseñanza, los que la reciben y los que la controlan.

---

<sup>39</sup> Idem., p. 214.

## **CAPITULO II**

## DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

El inicio de nuestro trabajo de investigación comenzó mucho antes de darnos cuenta. Ideas que después formarían parte del mismo eran comentadas cotidianamente y no sabíamos que todas esas horas de charla amena vendrían a ser plasmadas en un trabajo escrito.

Durante nuestros semestres escolares podíamos pasar mañanas enteras descansando en las jardineras, tomando el sol como lagartijas y platicando los chismes mas recientes de la escuela, pero aun así en ese estado de liviandad uno (a) que otro alcanzábamos una pregunta de carácter un tanto cuanto introspectiva: *“oye Rodrigo, oye Lorena: ¿no se dan cuenta que este semestre como que ha estado mas flojo que el anterior ?, que flojera<sup>1</sup> me da entrar a tal materia ¿a ti no?.,”* ante dicha pregunta las respuestas eran de lo más variado, por ejemplo : *“si es cierto, está de flojera el semestre, es lo mismo de siempre,<sup>2</sup> esa materia se me hace aburrída,”* y no faltaba el : *“ no chavos, mejor vamos a entrar, por que si no estamos por lo menos un*

---

<sup>1</sup> Esta palabra que hoy día acompaña el vocabulario no solo de los jóvenes sino también de los adultos, encierra múltiples significados tales como: obrar con pereza y descuido, aflojar en el trabajo. Flaquear, debilidad y flaqueza en alguna cosa. Pereza, negligencia descuido en una labor.

<sup>2</sup> Leer textos y revisarlos superficialmente en gran parte por nuestra culpa, esto genera poca participación en clase y dinámica poco movida. El docente al no obtener respuesta del grupo pasa a formar parte de la dinámica ya mencionada.

Desgraciadamente la manera en que hemos sido formados en nuestra educación escolar (primaria, secundaria, preparatoria) es la de esperar que se nos de todo el conocimiento digerido, el que exista un docente detrás de nosotros, casi rogando a los alumnos porque estudien o imponiéndoles medidas drásticas sino lo hacen.

*rato podemos tronar el semestre aunque no hagamos nada”.*

Aunque pareciera que no, creemos que en realidad a todos nos preocupaba esta situación, dentro de nosotros sentíamos ese miedo que da la mediocridad, la sensación de no dar y hacer mas que lo mínimo necesario, en ocasiones tratamos de poner remedio a esta situación, le propusimos al maestro Adolfo Chacón Gallardo, con quien llevábamos buenas relaciones formar un círculo de estudio, la finalidad que tendría este círculo sería la de revisar algunos textos freudianos y profundizar en los mismos, lo que nos acarrearía una mejora en nuestra formación, esta medida dio resultado un tiempo y durante el transcurso de las diferentes reuniones algunos miembros fueron excluyéndose hasta que finalizamos solo unos cuantos y no continuando con nuestro círculo el siguiente semestre.

Cuando entramos al área clínica las expectativas de nosotras y de muchos otros compañeros eran enormes, la propuesta y la visión que los mismos docentes de esta área nos habían ofertado y que quisimos creer fue distinta a la realidad que vivimos durante el quinto semestre. Los signos que fuimos detectando se traducían de la siguiente manera:

■ desorden en los horarios, - inasistencia de los docentes, - retrasos en las clases , - nuestra inasistencia, *apatía*<sup>3</sup> en clase, y en consecuencia crecía un gran - sentimiento de frustración, estas fueron las situaciones que nos rodearon y vivimos. Hasta que la “*bomba estalló*”, es decir los conflictos que se encontraban en nosotros de forma latente no tuvieron otra opción que manifestarse, los pleitos eran ya personales en algunos casos y en otros las discusiones eran simplemente por llevar la contraria al compañero, todo esto afectaba de manera notoria nuestro aprovechamiento académico. Fue necesaria la intervención de alguien externo al grupo que nos ayudara con nuestra conflictiva , así que

---

<sup>3</sup> Sensación de dejadez, indolencia, falta de vigor o energía. Indiferencia del sabio ante un móvil sensible. Impasibilidad del ánimo.

acudimos en busca de alguien que en un primer momento pudiera escucharnos, pues teníamos tantas cosas de que hablar y nos sentíamos solos, aislados sin nadie que pudiera cubrir esta necesidad, por aquel entonces el programa de tutorías todavía estaba funcionando y algunos alumnos que pertenecían a la tutela<sup>4</sup> del docente Manuel Guzmán le expresaron el gran descontento que se vivía en nuestro salón, así que; un buen día nuestro grupo se decidió a invitarlo a nuestro salón para platicar la problemática que estábamos viviendo, él acudió con la disposición de escucharnos y llevar nuestro sentir al colegio de profesores. Posteriormente a esta fecha los miembros de nuestro salón nos reunimos para dialogar y llegar al acuerdo de que necesitábamos ayuda, necesitábamos una intervención grupal así que por consenso acudimos nuevamente al docente Manuel Guzmán para pedirle que se hiciera cargo de esta petición.

En el quinto semestre tuvimos conflictos con uno de nuestros docentes, la problemática se dio en la materia de investigación , ya desde entonces se dejaban ver los múltiples conflictos que esta materia acarrearía, creemos que en realidad lo que teníamos era mucho miedo a expresar que lo que sabíamos era muy poco de las propuestas de esta materia , sobre todo porque por primera vez en nuestra vida realizaríamos una “INVESTIGACION ACADÉMICA”, sabotamos una y otra vez los intentos por transmitir ese entusiasmo que la docente mostraba, ella

---

<sup>4</sup> Se utiliza el termino tutela, debido a que en la Facultad de Psicología se había puesto en marcha un proyecto de “Tutorías”. Dicho programa como recurso psicosocial para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de cualquier profesión, específicamente en el área de Psicología Clínica. La tutoría como un espacio para la escucha, en cuanto a su objetivo principal; el estar pendiente del proceso formativo del alumno. La tutoría fortalece en el alumno sus propios puntos de vista hacia la vida, no solo profesional, con esta práctica de tutoraje, en el alumno se tiene un seguimiento en su madurez de habilidades para dar giros, nuevas perspectivas y conceptos, valores y juicios de la vida que rodea en su formación profesional y fuera de ella. La tutoría con sus límites los cuales pertenecen al universo de la Psicoterapia y Psicoanálisis.

frustrada nos embestía a manera de contragolpe, defensa propia, convirtiéndose en una guerra a muerte por ver quien ganaba la batalla.

Al entrar a sexto semestre, tuvimos un cambio de maestra en la materia de investigación, el grupo en general seguía en las mismas, preguntándonos a cada momento lo que sucedía en esta materia y lo que se esperaba de nosotros; y lo que se esperaba no tardamos ni un mes en averiguarlo: *“¡chavos, para tal día por favor me traen la primera fase de su proyecto de investigación!”*, *“¡QUE!”*, si, esa fue nuestra respuesta más apropiada ante semejante petición, unos con otros comentábamos: *“¿ya encontraste tu tema de investigación?”*, *“claro que no”*, era la respuesta más común, creo que la mayoría de nosotros nos quebrábamos la cabeza pensando el día entero acerca de esto, buscando que nuestro tema fuera de lo más novedoso, ominoso, difícil, innovador, único y excepcional y aparte de todo que nos interesara.

Por si fuera poco a estas alturas comenzamos a encontrar una gran divergencia en los planteamientos de las docentes que habíamos tenido en esta materia, una por un lado nos había dicho que investigar era: *“no solo un tema que diera respuesta a una interrogante propia, para eso estaba el análisis, sino que tenía que trascender y repercutir en la mejora de algo y que no se quedara en ese interés personal, tenía que ser innovador, analizado desde otro punto de vista, sin dejar de lado una aportación, el progreso de la psicología y el fomento del bienestar humano, calificarla en función de su necesidad, sus logros y los riesgos que implicara”*.

Esta maestra nos mencionaba que para que una investigación fuera aprobada tenía que seguir toda una serie de lineamientos revisados por un grupo de investigadores técnicamente preparados, científicamente calificados encargados de este trabajo. La manera en que percibíamos sus palabras era como si el trabajo de investigación fuera algo totalmente alejado de nosotros, casi inalcanzable, ¿entonces por qué se nos pedía una investigación académica? .

La segunda docente que tuvimos en esta materia nos comentaba que, un tema de investigación podría ser cualquier tema que atrajera nuestra atención, más aún si éste estaba relacionado con nuestra práctica profesional (¿a qué práctica se estaba refinando?, hasta ahora creemos que la mayoría de nosotros no la habíamos tenido), en efecto tenía que aportar algo servirle a alguien, tener muy en cuenta el interés propio y el de la sociedad por encima de la ciencia, desde un principio deberíamos tener bien claro qué teorías nos iban a ayudar a fundamentar nuestros planteamientos, al contrario de la otra docente, lo que percibíamos de ella era que investigación académica era algo que por supuesto estaba al alcance de nuestras manos, no era algo del otro mundo inalcanzable y que estábamos capacitados para hacerlo.

Al igual que esta contradicción a lo largo de nuestra formación encontramos algunas muy parecidas, recurrentemente se nos hacía la aclaración de que nosotros no éramos Psicoanalistas, y que no por el hecho de llevar una formación de esta índole no podíamos intervenir desde este marco teórico de referencia, sino que debíamos de centrarnos solamente en que somos Psicólogos en formación, esta aclaración nos hacía sentir devastados, y nos hundía en la reflexión acerca del tiempo y la dedicación poca o mucha que dábamos a la teoría Psicoanalítica.

Nosotras continuábamos con nuestra idea, diciéndole a todo mundo que cómo querían que tuviéramos un tema electo cuando tan solo acabábamos de ver las bases de la investigación, aparte de que había otras cosas más importantes que resolver, como por ejemplo: problemas que teníamos en otras materias, la apatía tan generalizada que notábamos en todos,

ausencias por parte de ambos lados (docentes - alumnos), el poco compromiso hacia nuestra preparación , y “*de repente*” una de nosotras como una “revelación” comentó la idea de que podríamos hacer de los problemas antes planteados nuestro proyecto de investigación:

Pasamos de un estado de letargo y extravío a otro de omnipotencia, “*gracias a nosotras las dinámicas grupales nunca más volverían a ser las mismas*”.

La Facultad estaría bajo la mirada escrupulosa de la investigación diagnóstica de sus mismos alumnos.

Así nos dimos a la tarea de entregar lo que sería nuestro primer avance, nuestra primera experiencia fue darnos cuenta de que estábamos y seguíamos “*bastante perdidas*”, pero ya para finalizar el semestre gracias a las asesorías de nuestra profesora de investigación y de otro docente al que le pedimos ayuda el trabajo empezó a tomar forma : teníamos bien planteados nuestros objetivos y empezamos a aceptar que éstos podrían cambiar al ir encontrando información nueva .

Aunque ya nos encontrábamos entusiasmadas con la idea de “*ser investigadoras*” y con nuestro tema no sabíamos con seguridad si sería de utilidad dedicarnos a esto, un halo de inseguridad se dejaba notar en nosotras.

Cuando comenzamos nuestro séptimo semestre ya teníamos planeados los pasos a seguir en el trabajo, en un principio nos dedicaríamos a la observación de diversos grupos académicos de nuestra facultad, tanto de área básica como del área clínica, dentro de estos grupos observaríamos cómo era la relación maestro - alumno, contenidos de las materias, el desempeño del docente, la participación en clase, quienes participaban más y quienes menos, la puntualidad y asistencia en general, tipo de relación entre los miembros del grupo, una vez concluida esta fase pasaríamos a la

realización de entrevistas a docentes y alumnos, recopilación de información bibliográfica y realización de un escrito final.

Curioso fue que al iniciar las clases nos perdimos la observación de estas ( cómo se le llama a esto, *¿resistencia?*), cuando por fin nos decidimos a entrar a observar nos encontramos con una gran cantidad de experiencias y datos relevantes, por ejemplo entre otras cosas notamos que a los docentes en general les causaba ansiedad el que les pidiéramos permiso de introducirnos en su grupo, una vez dentro pudimos observar diversas situaciones que se presentaban, tales como: el desempeño deficiente de los docentes, poca revisión de contenidos o esta es de manera superficial, falta de compromiso de alumnos y docentes e intolerancia de unos para con otros, así como la intolerancia hacia el docente, las características particulares de cada grupo y de cada docente al dar su clase. Pensamos que fue hasta entonces que realmente nos dimos cuenta de la importancia que estaba tomando en nosotras este trabajo , cuando acudíamos a supervisión e interpretábamos los datos encontrados, el proyecto tomaba cada vez más su propio camino, nosotras nos sentíamos satisfechas y entusiasmadas por el mismo. A pesar de ser un trabajo interesante había momentos en que la resistencia operaba en contra nuestra, nos daba flojera entrar a observar sobre todo algunas clases en específico, nos aburríamos dentro de ellas, esto es que nos parecían poco interesantes ya sea por los contenidos de la materia y la dinámica que se daba en esas clases y no veíamos la hora de terminar con las mismas.

Las entrevistas que realizamos a estudiantes y docentes fue una etapa muchísimo más amena, el contacto directo y la información que se puede obtener de esta manera es enriquecedora. Conjuntamente con la observación de grupos y entrevistas estuvimos investigando y leyendo bibliografía que nos pudiera ser útil elaborando fichas.

Justo a tiempo cuando terminamos nuestras observaciones y entrevistas se nos da la fecha para entregar el trabajo final del séptimo semestre, a pesar de haber estado trabajando todo el semestre en ello el hecho de que nos hayan puesto una fecha de entrega generó en nosotras el tan conocido

*“pánico de fin de semestre”*, nuevamente no sabíamos cómo hacer para ordenar toda la información que teníamos, así es que decidimos transcribir todas las observaciones y entrevistas y el análisis que de cada una de ellas se había realizado, así dábamos por concluido este semestre.

Al iniciar nuestro octavo semestre seguíamos sintiéndonos extraviadas , no sabíamos cual sería el paso a seguir, buscar ayuda sería lo más propicio , así es que buscamos a nuestro supervisor y él nos ayudó a ordenar nuestras ideas para poder continuar.

En este semestre dimos inicio a lo que ya fue propiamente el escrito final, con vistas a presentarse como tesis. Comenzamos a recabar información acerca de como tenía que ir estructurado este escrito. Nos enteramos de los diferentes capítulos que lo deberían de conformar. Y comenzamos a redactarlos. El trabajo arduo fue el buscar todo el sustento teórico que pudiera sostener este trabajo .

En un principio no encontrábamos bibliografía que nos fuera útil, pero poco a poco con el rastreo de algunos términos utilizados en la información recabada, la teoría fue apareciendo. En diversas ocasiones acudimos con nuestro asesor para que este nos ayudara a corregir el trabajo que estábamos realizando. Así llego el final del semestre y nos dimos cuenta de que todavía no poseíamos toda la información que a nosotras nos hubiera gustado para que este trabajo estuviera bien fundamentado, así es que tratamos de entregarlo lo más completo y mejor posible que pudimos. Aclarando como un punto muy importante que seguiríamos trabajando en el, puesto que nuestra intención desde un principio fue que esta investigación se convirtiera posteriormente en nuestro trabajo de titulación.

## **CAPITULO III**

## CONTEXTO

La idea de escribir acerca de las situaciones que nos rodearon durante la elaboración de este trabajo creemos que son importantes, puesto que en muchas ocasiones nos vimos influidas por ellas y no mencionarlas sería parcializar nuestro trabajo y propuesta.

En el verano de 1996 fue cuando comenzamos la realización de este proyecto de investigación, ya para entonces veníamos acarreado grandes conflictivas en nuestro grupo que definitivamente afectaban nuestra dinámica, razón y pensamiento.

Nos llamábamos unos a otros *“la generación de los conejillos de indias”*, lo teníamos muy grabado y no lo podíamos olvidar, los grandes cambios que se habían efectuado en la Facultad nos habían tocado a nosotros, tales como un proceso propedéutico con duración de seis meses mediante el cual se suponía se iba a aceptar a las personas mas comprometidas y adecuadas para esta disciplina, por supuesto todos los miembros de nuestro grupo así como de los otros dos grupos habíamos sido los elegidos y no por ello los mejores como se esperaba. Durante nuestro tercer semestre de carrera se nos propuso el cambio de currícula a una más completa y adecuada a la realidad que se estaba viviendo o al menos fue lo que los docentes nos plantearon, se hizo un consenso entre los alumnos que pertenecíamos al área básica, nosotros decidiríamos si nos quedábamos con la nueva o vieja currícula, lo que en realidad sucedió fue que la mayoría no sabíamos o no comprendíamos en realidad de lo que se nos estaba hablando , en que consistían los cambios, los comentarios que escuchábamos por parte de nuestros compañeros de semestres más avanzados era que la única transformación consistía en el cambio de nombre de la materia mas no de los contenidos, por lo que optamos por quedarnos con la vieja currícula. Más tarde , *“mas vale malo por conocido que bueno por conocer”* algunos docentes comentarían las grandes deficiencias con las que nos

enfrentaríamos en el área de investigación ya que la vieja currícula prescindía de las bases de la misma. Las expectativas fueron depositadas en la siguiente generación, ellos “*si serían los grandes investigadores*”.

Iniciamos el área clínica estrenando nueva currícula, lo que no funcionara sería modificado para las siguientes generaciones.

Aparte de todo esto nosotros pertenecíamos a la conocida, multicitada y suscitada “*Generación X*”<sup>1</sup>, tal vez ustedes al leer esto piensen que exageramos un poco, pero en realidad así nos asumimos y lo que es más importante esa era nuestra realidad. Continuamente comentábamos el qué haríamos saliendo de la carrera, no había trabajo por ningún lado y quizá la idea de terminar con nuestros estudios no nos entusiasmaba del todo, venimos acarreado una crisis tan funesta que a todos nos había afectado. En su gran mayoría las personas que conformaban nuestro grupo eran de otros estados o municipios del nuestro, sus padres hacían un gran esfuerzo por mantenerlos estudiando aquí, la crisis nos afectaba, menguaba nuestros ánimos, era como un círculo vicioso del que no queríamos salir.

Querétaro crece descomunamente, sufrimos el fenómeno de la inmigración en gran parte ayudado por el terrorismo que se vive en la ciudad de México y por las amenazas de la explosión del volcán Popocatepetl, los

---

<sup>1</sup>**Generación X.** Nombre que se le asignó a ciertas características que presentan los jóvenes de esta generación, generalmente se hace referencia a que son: apáticos, con un profundo desinterés. Los estudios que se han llevado a cabo nos hablan de toda una gestación más no de una generación espontánea, los jóvenes se presentan escépticos, no permiten augurar futuros. Desencantados del desencanto del progreso, sin perspectivas del futuro, nihilistas, descreídos, egoístas, individualistas que anteponen el bienestar personal al colectivo, conformistas, gregarios, víctimas de la incertidumbre pasiva, sin ideas preconcebidas, sin afán de escalada, sin ansias de poder, apolíticos, desconfiados, sin protagonismo, paralizados frente a la incógnita, sin líderes ni metas. La generación X considerado como un fenómeno.

corredores industriales se vieron favorecidos, ahora los psicólogos laborales tendrían trabajo.

En este contexto iniciamos nuestras prácticas profesionales . Cada uno de nosotros se sometió a una rigurosa selección , de los doce programas existentes únicamente cinco personas quedarían inscritas en cada uno de estos. Al finalizar la selección en su mayoría todos estuvieron de acuerdo.

Nosotras elegimos las prácticas de : Psicodiagnóstico Clínico y Desarrollo Psicosexual Infantil. En un principio todo fue emoción, aunque no sabíamos en la que nos habíamos metido. En lo que respecta a Psicodiagnóstico Clínico las cosas no resultaron como se esperaba, desorganización en los programas , en las asesorías, desilusión.

Lo que respecta al programa de Desarrollo Psicosexual Infantil al principio fue un verdadero desorden, tomábamos clases con alumnos de diversos semestres, lo que era desagradable; ya que se suponía que nos seleccionaron meticulosamente y que solo seríamos pocos para el mejor aprovechamiento y atención . Con el tiempo los sobrantes poco a poco fueron desapareciendo.

Ya para finalizar este semestre la situación de nuestro grupo de clínica era insostenible , conflictos relacionados con un docente acrecentaron las grandes diferencias del mismo por lo que fue necesario solicitar la intervención de alguien y tratar de mejorar los problemas; en particular nosotras, porque no decirlo, salimos huyendo, refugiándonos, en el grupo del turno vespertino para cursar nuestro séptimo semestre.

El treinta aniversario de nuestra Facultad había llegado y un clima de armonía , amor y cordialidad se sentía por doquier, por primera vez vimos cantar al son del mariachi a compañeros de clínica, básicas, laboral, educativa, social y hasta los profesores bailaron "*el mariachi loco*" con falda de hawaiana: el fantasma de la apatía comenzaba a distraerse .

La Facultad se vistió de gala y tuvo como invitado de honor al Lic. Hugo Gutiérrez Vega quién fue el rector fundador de la Facultad y que de manera muy amena recordó a algunos y a los más jóvenes nos hizo conocer las múltiples peripecias por las que tuvo que pasar nuestra Facultad de Psicología. Se inauguró una sala de fotografías de las generaciones anteriores, pudimos reconocer a nuestros maestros y reírnos un poco. Para finalizar este semestre se cerró un *"pozo de los recuerdos"* en el cual quien quisiera podía depositar algo que más adelante, cuando sea el cincuentenario de la facultad, dentro de veinte años hiciera que recordáramos una época pasada.

A mediados de este séptimo semestre lo que vino a romper la armonía que se vivía dentro de la Facultad, fue un hecho de terrorismo, un estallido de locura, un ex-alumno arremetió contra nuestra Facultad de Psicología lanzando en lugares estratégicos bombas molotov. Este persona fue entregado a las autoridades competentes y procesado por las mismas.

Las elecciones de director tuvieron lugar durante este semestre sin haber ninguna oposición y cambio en absoluto.

La Facultad recibe un premio por pertenecer a las diez mejores del país, lo que despierta en nosotras una pregunta, ¿bajo que normas se da esta calificación? nos lo preguntamos debido al trabajo que estamos realizando, pues consideramos que si se mejoraran algunos aspectos relacionados con la docencia quizá podría pertenecer a las tres mejores.

El incremento en la demanda de ingreso a la Facultad es considerable, de trescientos catorce que pretenden ingresar este semestre de 1997 únicamente ciento sesenta serán admitidos, se llegó a la necesidad de abrir cuatro grupos de área básica en lugar de tres, y construir un nuevo edificio.

En el contexto político un gran cambio se da lugar en nuestro país y en nuestro estado: las elecciones de 1997, Fernando Ortiz Arana el mejor candidato postulado por el PRI es derrotado y nadie se lo esperaba dado que Querétaro siempre había sido Priista, esperamos que esto no afecte el

presupuesto otorgado a la Universidad, muchas personas que tenían asegurados ya sus empleos gracias a los compadrazgos quedaron *“a la deriva”*, pero en Querétaro como en muchas partes del país no ganó la oposición , sino el descontento y la crisis que todos vivimos.

Para fin del gobierno de Enrique Burgos García la ciudad de Querétaro es nombrada *“Patrimonio Cultural de la Humanidad”*, lo que despierta alegría en todos lo que vivimos aquí, acudiendo a la ver *“la enchilada más grande del mundo”* y la cascada de fuegos artificiales que se vio en el acueducto.

Para agosto de 1997 se habla acerca de la recuperación nacional, la crisis comienza a pasar, o al menos es lo que nos dicen, el mercado europeo es abierto para nuestro país.

## **CAPITULO IV**

## DESARROLLO

*“ Los maestros pueden enseñar,  
los intermediarios pueden intervenir,  
pero solamente el estudiante puede aprender,  
y la manera como aprende es siempre personal,  
subjetiva e idiosincrática.*

*El sentido que el estudiante extrae de la página  
que lee, las lecturas que oye, o las observaciones  
que hace en el laboratorio o en el campo,  
derivan de sus procesos intermediarios únicos.  
Pero la unicidad, por sí misma, no se presta a la  
calidad de lo científico y a la generalización,  
y así pues el aprendizaje deber ser un arte  
hasta cierto punto ”.*<sup>1</sup>

*Ericksen.*

Muy frecuentemente sucede que la intensión de referencia es un gran muro con el cual se enfrenta la educación tradicional, y así nos encontramos con estudiantes y profesores educados de tal manera que les resulta difícil romper la inercia de una educación tradicional y vemos como en algunos casos el profesor en lugar de premiar a la inteligencia le da más importancia a la memoria, lo que ocasiona que en muchos casos la intuición se tienda a suprimir por sistema, poniendo más atención a la coherencia del discurso del texto o del docente, que a la vivencia que el sujeto tenga con el conocimiento, lo que lleva al sujeto a creer en una realidad creada, vivida por otros y que además hay que memorizar; al actuar en esta forma se corre

---

<sup>1</sup> ERICKSEN, S. “ *The science of teaching, the art of learning* “ American Psychology Association. U.S.A. 1968, p. 34.

el riesgo de quedar atrapados por la teoría. Esto se ve reflejado obviamente tanto en el aula como en la práctica.

*“La experiencia de una práctica, conceptualizada por una crítica y una autocrítica, realimenta y corrige”.<sup>2</sup>*

Rectificando y ratificando, logrando una objetividad creciente, siendo una marcha en espiral sintetizadora para elaborar una logística y construir una estrategia. Un sujeto pensante debe ser capaz de participar; ya que la pasividad y receptividad conducen a una actitud indolente y poco comprometida, lo que conduce a tener más que un sujeto pensante, un simple recipiente de conocimientos, incapaz de actuar en un momento determinado.

Muchas ocasiones encontramos docentes que insisten en que los alumnos sean como ellos, puesto que no pueden soportar las diferentes opiniones que se aportan, quieren homogeneizar al grupo, cayendo en una posición narcisista. Mark Twain observó una vez que: *“no es lo mejor que todos pensemos igual; lo que hace posible las carreras de caballos, es la diferencia de opinión”*. Nosotras observamos dentro de los grupos de área básica y clínica que algunos docentes presentan en el inicio del semestre su programa a seguir durante el mismo, y aunque en el desarrollo surjan inquietudes o divergencias éstos no lo cambian por ningún motivo, puesto que su objetivo no está sujeto a cambios, cayendo de esta manera en una postura ortodoxa.

El maestro debe de perseguir reacciones individuales, cuando el docente ve una tendencia negativa manifiesta y la deja prevalecer esta alimentando la conformidad, hay valores en el conflicto así como en la armonía.

---

<sup>2</sup> PICHON RIVIERE, E. *“El proceso grupal”*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 206.

*“El potencial del aprendizaje de los alumnos es inversamente proporcional a su nivel de dependencia dentro de límites razonables y prácticos de organización del aula”.*

En el grupo se generan diferentes dependencias, baja<sup>3</sup>, media<sup>4</sup> y alta. Si los alumnos llegan a una alta dependencia<sup>5</sup> la dinámica del grupo en cuestión cambia.

*“ En todos los puntos dentro de la esfera de acción (la del alumno), esta dominado internamente por deseos del adulto (el docente). ”<sup>6</sup>*

Lo importante no es que el alumno dependa del docente sino que éste llegue a una independencia<sup>7</sup>, que aprendan a organizarse y guiarse.

---

<sup>3</sup> **Baja dependencia.**- condición en que el alumnado reacciona a las instrucciones del docente cuando tales son generadas, pero en que su actividad del momento, por lo general iniciadas por el docente, pueden proseguir, sin la dirección continua de éste. Cuando se ven ante dificultades, los alumnos prefieren la ayuda del docente. SKINNER, B.F. *“Aprendizaje escolar y evaluación ”* Paidós. Buenos Aires. 1984, p. 86.

<sup>4</sup> **Media dependencia.**- Condición en la clase en que la dirección del maestro es esencial para iniciar y guiar actividades, pero los alumnos no la solicitan voluntariamente. Cuando se presenta cumplen. Idem, p. 86.

<sup>5</sup> **Alta dependencia.**- condición en la cual el alumno busca voluntariamente maneras adicionales de cumplir con la autoridad del sujeto. Idem, p. 85.

<sup>6</sup> Idem., p. 85

<sup>7</sup> **Independencia.**- Que los alumnos perciben sus actividades como “autodirigidas” (aún cuando el docente haya contribuido a crear la percepción y no esperan a que el docente de las instrucciones). Frente a dificultades, los alumnos prefieren por lo menos poner a pruebas soluciones antes de buscar

Los alumnos con una alta dependencia dejan de lado el interés de la construcción del conocimiento y en lugar de esto la preocupación es orientada hacia la relación con el docente. La transferencia<sup>8</sup> aquí juega un papel muy importante y trascendental. Nosotras pudimos observar en las entrevistas realizadas a los alumnos que la transferencia en ellos juega un papel preponderante, se refieren a sus docentes predilectos (vínculo transferencia) casi como dioses, dejando de lado el cuestionarlos, cayendo en lo que tanto le critican al psicoanálisis freudiano; pasan ahora a ser “*lacanianos, allouchianos, ericksonianos o kleinianos*” solo por el hecho de que su docente predilecto es partidario de esta u otra postura.

Un buen ejemplo de una dependencia media sería en el caso de un grupo que solo reacciona cuando el docente le proporciona información, pero que son incapaces de buscarla o exigirla por sí mismos.

En tanto a la dependencia baja podemos decir que se manifiesta en un grupo, el cual tiene bien claros sus objetivos y su tarea a seguir, necesitando en un menor grado la intervención del docente, ellos saben que en el

---

ayuda del docente. Si el docente les da las instrucciones, los alumnos se consideran en libertad de evaluar esa dirección en términos de los requisitos de las actividades de aprendizaje. Idem, p. 86.

<sup>8</sup> **Transferencia.** Manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, característica de la adaptación pasiva. LAPLANCHE, J. “*Diccionario de Psicoanálisis*” Labor. Barcelona. 1971, p. 439.

Transferencia: Proceso por el cual dos deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos en el marco de un tipo de relación establecida con ellos y eminente en el encuadre psicoanalítico. Conducta réplica, una analogía emocional. . Proceso de adjudicación de roles inscritos en el mundo interno de cada sujeto. Dichos indicios de las diferente adjudicaciones deben ser decodificados, y en esa decodificación consiste la interpretación, es decir, la transformación de lo implícito, de lo inconsciente en consciente. PICHON.- RIVIERE, E. “*El proceso grupal*”. Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 191, 192, 193.

momento en que lo deseen él estará allí para ayudarlos, son más independientes.

Podemos observar que estos tipos de dependencia, media, baja y alta nos llevan a otras situaciones ligadas a las mismas, como serían las siguientes:

- el alumno al recibir un conocimiento debe de adaptarlo a su realidad, lo que hace que reestructure sus vínculos; o sea que todo este proceso lo obliga a ponerlos en orden - . Frente a esta exigencia vuelven a surgir en él los miedos básicos: temor a la pérdida de vínculos anteriores, temor a enfrentar la nueva situación; estas ansiedades que coexisten y operan complementariamente, forman una actitud de resistencia al cambio que se manifiesta por adoptar el estereotipo, la reproducción como apuesta al aprendizaje. Podemos pensar que la presencia de la transferencia en todo tipo de interacción nos da como resultado el aprendizaje de la realidad. Se transfieren fantasías con vínculos tempranos (estas fantasías expresándose por medio de varios o un portavoz ) produciéndose una falsa conexión. Al fracasar en el aprendizaje el sujeto se siente imposibilitado para reconocerse como temporal en su aquí y ahora en relación con su pasado, teniendo una verdadera dificultad de integración. Lo que nos lleva a ubicar el problema en los procesos transferenciales en el ámbito grupal. La transferencia tiene una participación importante en la realización o la no realización de la tarea. En el grupo nos vamos a topa con transferencias múltiples, relacionadas con sus integrantes , la tarea, el contexto y en sí la operación grupal. -

Es importante que los profesores tengan en cuenta todo lo que encierra el concepto de tarea, temática, técnica y dinámica, puesto que en muchas ocasiones se dan dentro del grupo algunos fenómenos que el docente no alcanza a comprender.

En primer lugar, al hablar de la tarea, nos referimos al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta <sup>9</sup> final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido actualmente como tal. Se pretende alcanzar un objetivo tanto en los trabajos concretos individuales, como con el trabajo grupal realizado en la sesión de clase.

< Es de fundamental importancia que los alumnos tengan bien claro este punto, puesto que de no ser así se puede perder el interés por la materia, no se entiende para que se revisa a tal o cual autor o para que pueda servir esa información. >

Cuando el grupo tiene una meta, sus miembros tienen una base para valorar cursos alternativos de acción y para meditar sobre cómo la conducta propia puede contribuir a los logros. El miembro que acepta la meta del grupo se siente motivado a colaborar con los otros miembros, para facilitar la obtención de la meta. Siente satisfacción ante las pruebas del éxito grupal y frustración ante el mismo fracaso. En un espacio de trabajo grupal académico se debe tener en cuenta la formación de la meta:

<< ¿cómo se estableció?, ¿por qué procesos hace la decisión el grupo?, ¿qué condiciones facilitan o inhiben la formación de metas de grupo?, ¿cómo se convierten en metas de grupo las metas individuales?, ¿cómo afecta la meta la elección de acciones que hará el grupo?, ¿qué factores ayudan o impiden la locomoción del grupo?, ¿qué consecuencias motivacionales para los miembros se derivan de la naturaleza de las metas de grupo y su éxito o fracaso en obtenerlas?, ¿cómo se distribuyen los miembros las ganancias o pérdidas <sup>10</sup> que resultan de las acciones de

---

<sup>9</sup> **Meta.** Posibilidad para afirmar que el grupo, tiene una ubicación, de algún tipo, que puede cambiar su ubicación de cuando en cuando y que algunas ubicaciones son preferidas por todos o por una parte de los miembros por encima de otras. CARTWRIGHT, D. "*Dinámica de Grupo*". Trillas. México. 1971, p. 420.

<sup>10</sup> Las **pérdidas** en los grupos académicos nos van a dar como consecuencia conductas motivacionales importantes, para la persona y el funcionamiento del grupo como un todo.

grupo dirigidas a una meta?, ¿cómo afectan el funcionamiento del grupo las diferentes reglas para su distribución? . >>

Al menos algunos deben de tener una meta para el grupo, es decir un concepto del resultado que quieren buscar y encontrar , *a)* la naturaleza de sus motivos, *b)* su idea sobre las metas preestablecidas, *c)* su punto de vista sobre las relaciones entre el grupo y sus circunstancias sociales.

Un sujeto como integrante de un grupo debe de tener motivos <sup>11</sup> orientados al grupo y tratar de que estos no sean personales, lo cierto es que para lograr un panorama grupal se tiene que partir de uno individual, ya que sabemos que los intereses de cada individuo son permanentes, que existen; sea o no la persona miembro del grupo en consideración. No por esto se entienda a la meta grupal como la suma de las metas de cada miembro, ni siquiera en el caso de que éstas sean semejantes y aún idénticas. La meta del grupo surge mas bien en el momento en que las motivaciones de cada miembro pueden ser reducidas a un denominador común. Llegar a sentirse satisfecho con los resultados favorables del grupo y en caso de que falte esta calidad tratar de resolverlo como grupo, como una unidad.

Se tiene que ser socialmente responsable, es razonable pensar que si los miembros están de acuerdo con una meta grupal, comprenderán que de los esfuerzos que realicen dependerán los beneficios que se logren, surgiendo así la norma para ayudarse entre sí.

Lo atractivo de una meta particular para cualquier miembro, está influida por la naturaleza de los motivos orientados al grupo que posea el individuo, por la forma como juzgue las recompensas y los gastos implicados, para él y para el grupo que conforma, en actividades concernientes a la meta y su probabilidad subjetiva .

---

<sup>11</sup> **Motivo.** Disposición a sentirse satisfecho con una clase específica de resultados. Idem, p. 441.

Al elegir o tener una meta, el grupo esta haciendo una relación con su entorno social, (a pesar de que algunas veces lo social los trunca por considerarlos amenazantes ).

Al visualizar una nueva meta, el grupo académico eleva su motivación por el logro de las anteriores metas; esto se por que se adecuan las metas a las necesidades de su entorno, así como por la mejor comprensión de acciones de grupo necesarias para lograr dicha meta, sin dejar atrás la mejor comprensión de cómo la conducta individual contribuye a las necesarias acciones del grupo académico.

La temática es otro factor muy importante, esta nos hace referencia al ¿qué ? del trabajo grupal: ¿qué se ve?, ¿qué se estudia?, ¿qué se analiza?; ¿en qué se trabaja?. En este sentido podríamos hablar de una temática general del curso y de una temática particular de la clase. La temática está siempre en estrecha relación con la tarea grupal, ya que constituye el contenido programático de un curso.

La temática de un curso es desarrollada siempre mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. La exposición magistral es una técnica, y en cuanto tal, es también susceptible de ser analizada y sistematizada.

Es importante que se tenga un conocimiento amplio de la temática a tratar para de esta manera hacer uso de las herramientas o técnicas más convenientes para el mejor desarrollo de la clase e interés por parte de los alumnos, captar su atención.

En ocasiones es necesario crear algunos fenómenos grupales para propiciar la integración y crecimiento del grupo, y/o para desarrollar actividades y habilidades de colaboración, que faciliten el buen desempeño del trabajo grupal. Como técnicas de rompimiento de hielo, de comunicación, etc.

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: propiciar un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes, ayudar así a la constitución del grupo como tal, facilitar el trabajo y la organización grupal.

La dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interior del grupo, y a la interacción de las personas que forman parte de él. Los fenómenos grupales son el resultado de una serie de fuerzas o vectores, con magnitud y dirección variable, que entran en juego con la interacción de los participantes, con el docente incluido.

A las dinámicas de grupo en la actualidad, se les califica de técnicas básicas del aprendizaje y son fundamentales en la enseñanza. Son técnicas vivenciales, ya que favorecen la comunicación, enseñan a vivir y a convivir, tratan acerca de la adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes y consolidan la interpretación realista de lo estudiado teóricamente en clase.

Son un apoyo importante para aprender a resolver problemas que afectan vitalmente; proponiendo el análisis y no el acto de repetir lo que dicen los libros, ni acumular datos en la memoria. Aprender es adquirir experiencias y no sólo conocimientos, aprender a transformar .

El poder del grupo en el proceso educativo es decisivo; nutre y retroalimenta a los miembros que lo conforman, los cuales adquieren la capacidad para actuar eficientemente dentro del grupo y se preparan así para el medio en el que se desarrollarán. Con los diferentes puntos de vista, el individuo se enriquece y enriquece a los demás.

En la actualidad, el eje de la actividad escolar lo constituyen tanto alumnos como docentes, quienes deben conocer los objetivos de la enseñanza, y el aprendizaje responsabilizándose así de la ejecución de los mismos.

El estudiante debe de penetrar a un campo (el aula) donde haya libertad y no órdenes, responsabilidad en vez de dependencia, planificación

colectiva en lugar de dogmatismo, liderazgo distributivo lejos de imposiciones autocráticas.

Actúa sostenido y alentado por la fuerza y la energía de grupo .

*“Los miembros de un grupo no nacen: se hacen”*

De ahí la importancia del medio donde se forman los individuos. Primero es el grupo familiar, posteriormente el escolar y otros de socialización, y finalmente el profesional.

*“El individuo no sólo debe de vivir, sino también participar.”*

Para esta participación necesita madurez, con el objeto de participar activa y no pasivamente. El medio favorece u obstaculiza las tendencias activas del sujeto. Esto es, si tenemos una atmósfera grupal hostil y conflictiva, no podemos esperar mucho (nada) de una compenetración y actividad participativa en el grupo.

Es muy importante que el educando este al tanto de este contexto grupal, pues es necesario formar el clima o atmósfera educativa adecuada para el logro de factores claves para la educación: el mejoramiento de relaciones humanas, la eliminación de obstáculos emocionales, el respeto por la educación personalizada y el ambiente propicio para la libertad.

*“ En sí debe de aprender a actuar en grupo”*

Ahora bien, toda educación necesita una orientación precisa, pues si no la tuviera muchos alumnos se sentirían perdidos con la autonomía y libertad de la cual disfrutaban y a la que no estaban acostumbrados. Es un modelo de enseñanza activa, los alumnos y docentes son conductores dinámicos de su propio aprendizaje, habituados a las reacciones positivas ante el surgimiento de nuevas situaciones.

Un grupo es la reunión de individuos en la que existen interacción de fuerzas y energías . Actuando frente a frente, conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo; se sienten unidos unos con otros y ligados por *“lazos emocionales cálidos, íntimos y personales; poseen una solidaridad inconsciente , basada más en los sentimientos que en el cálculo.”* <sup>12</sup>

De lo contrario no podemos llamar grupo, a la reunión de personas congregadas accidentalmente.

Para que exista un grupo, es preciso la interacción entre sus integrantes y que éstos tengan conciencia de su relación en común.  
En el grupo, cada miembro debe percibir al otro como persona individual.

Además hay una consciencia colectiva de la relación común, puesto que se tiene en cuenta la existencia de los demás, habiendo una comunicación directa y franca de ese *“uno”* con los *“otros”*. El *“yo”* amplificador del insight, entra en función de los *“otros”*.

El grupo posee características propias:

- Una asociación definible, una colección de dos o más personas identificables por el nombre o el tipo.
- Conciencia de grupo, los miembros se consideran como un grupo, tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente. Entre unos y otros.
- Un sentido de participación en los propósitos, los miembros tienen el mismo *“objeto modelo”* o metas e ideales.
- Dependencia recíproca en la satisfacción de las necesidades, los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos por los cuales se agruparon.

---

<sup>12</sup> ROGERS, C. *“ Psicología Social de la enseñanza “* Aprendizaje Visor. Madrid. 1982, p. 35.

- Acción recíproca, los miembros se comunican entre sí.
- Habilidad para actuar en forma unitaria, el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

Todo grupo es educador por la influencia que ejerce en el individuo al que moldea. Un grupo puede estimular la sinceridad, la apertura, la autenticidad, la participación profunda, la liberación de rutinas, el rechazo del convencionalismo y la artificiosidad.

Los miembros deben de pensar y trabajar como unidad, regidos por un propósito definido. Los seres humanos se congregan fácil y naturalmente, como la familia o el grupo en el aula.

El individuo actúa dentro de un espacio social en un sistema de acciones, reacciones, interacciones y transacciones, es decir los principios básicos de todo grupo. Estos principios como ambiente, reducción de la intimidad, liderazgo distribuido, formulación del objetivo, flexibilidad, consenso, comprensión del proceso y continua evaluación; pueden ayudar a la integración del grupo, manifestando mejores condiciones.

El clima enteramente necesario y favorable para el trabajo en grupo, es la eliminación de tensiones, dirección compartida, claridad de objetivos, adaptabilidad a las nuevas situaciones, mutuo acuerdo entre los miembros y constatación del logro de objetivos, todo ello dejándose ver a través de una buena interrelación de grupo.

Dentro de toda esta dinámica vamos a encontrar tanto grupos maduros como inmaduros. El primero manifiesta la socialización del educando, pues el alumno es miembro de un todo, con el cual se articula; la escuela debe de desarrollar en él la capacidad de colaboración, formación democrática, que habilita al ciudadano a vivir en sociedad; respetando derechos ajenos y dispuesto a hacer valer los propios cuando sea necesario.

Dicha formación democrática solo puede llevarse a cabo en un organismo del mismo carácter "democrático" aunque es importante para el grupo el líder conductor.

En el ambiente escolar el papel de conductor corresponde al docente, quien debe alentar y estimular a los alumnos a identificarse con el grupo en alma y espíritu, en pocas palabras es un animador.

Por otro lado el grupo maduro debe saber lo que tiene que hacer, encontrar la solución de sus problemas en un clima donde las políticas y pormenores se discutan ampliamente, se estimulen las críticas y el grupo tome decisiones. El grupo democrático opera con el "nosotros" y no con el "yo".

Puesto que la interacción entre los miembros del grupo es evidente, esta corriente de grupo modifica la conducta del individuo.

Las fuerzas físicas, al comunicarse, producen un cambio y este puede ser educativo, es decir, se puede aprovechar ventajosamente para la educación. Del grupo, sus integrantes extraen los elementos vitales para su desarrollo, ingredientes que hacen crecer, estimular y activar potencialidades. La dinámica de grupo es elemento eficaz para cambiar cualitativamente al individuo.

De la variedad de individuos nace el progreso del grupo, ya que un grupo donde todos piensan igual se anquilosaría. De esta manera, del enfrentamiento de las diversas fuerzas surge la dialéctica vigorosa: la dinámica del grupo.

El grupo es el medio ideal para la comunicación. A través de esta última nos explicamos los procesos de transferencia de cultura, ideología, etc.

La comunicación debe vitalizar a todos los miembros del grupo ya que el mensaje que transmite el grupo es más eficaz y positivo que el individualista.

El individuo se comunica con el mundo por medio del grupo, entra en contacto con la realidad que lo rodea a través de éste, por lo tanto, su visión del mundo ha sido condicionada por los grupos de los que ha formado parte.

Cuando el grupo es maduro, una mayor comunicación incrementa la madurez del individuo, y a la par que se comunica, lo educa.

Debido a la comunicación establece un puente modificador de la conducta, los grupos con mayor comunicación son los más maduros y operantes.

Comunicarse es participar en algo en común y participar no es *“la acción mecánica y externa de realizar una tarea conjuntamente con otros, sino percibir el mismo grado de conmoción interna emocional que el otro”*.<sup>13</sup>

Así la comunicación crea una red de relaciones humanas. Del grado de comunicación que haya en el grupo depende el crecimiento y la maduración del individuo.

El grupo es el medio ideal para la comunicación. Por medio de esta última nos explicamos el proceso de transferencia.

La comunicación es el proceso por el cual transmitimos nuestros pensamientos y sentimientos. Además de la comunicación verbal, también existe la extraverbal, representaciones visuales. No obstante, a pesar de tantos medios, son incontables los problemas que se presentan por falta de comunicación.

---

<sup>13</sup> INFANTE, M.R. *“Educación, comunicación y lenguaje”*. CEE. México. 1983, p.146.

## ¿Dificultades de expresión?, ¿Dificultades de interpretación?

Es importante prestar atención a las relaciones, interacciones y comunicaciones dentro del grupo; las líneas abiertas y luminosas, así como las líneas bloqueadas por la intransigencia, la desconfianza, la incompreensión y los intereses preestablecidos.

Si en la línea bloqueada, falta la comunicación, por autocracia o por cualquier otra falla, de inmediato surgirá la falta de operatividad en el grupo y en consecuencia la desintegración.

*“La fuerza o potencia del grupo, su dinamismo, puede traducirse en fuerza educadora o modeladora, y por lo tanto no sólo puede usarse sino que debe aprovecharse en la acción educativa.”*<sup>14</sup>

*“Nunca educamos directa sino indirectamente a través del miedo”*.<sup>15</sup>

El docente es quien en la mayoría del tiempo tiene una influencia marcada en sus grupos, ya sea directa<sup>16</sup> o indirecta<sup>17</sup>. Cuando los componentes del grupo académico no tienen pleno conocimiento de cuales

---

<sup>14</sup> SHAW, M. “*Dinámica de grupo*” HERDER. Barcelona. 1989, p.. 35.

<sup>15</sup> GLAZMAN, R. “*La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*” SEP. México. 1986, p. 68.

<sup>16</sup> **Influencia directa.**- Expresar la opinión o las ideas propias del docente, dirigir la acción del alumno, criticar la conducta, justificar la autoridad o su empleo. Idem, p. 86.

<sup>17</sup> **Influencia indirecta.**- consiste en solicitar las opiniones o ideas de los alumnos, aplicar o ampliar esas opiniones o ideas, alabar o estimular la participación de los alumnos, o aclarar y aceptar sus opiniones. Idem, p. 87.

son sus metas, objetivos y finalidades <sup>18</sup> el reaccionar frente al docente será distinto a cuando los alumnos están seguros.

La influencia directa es en el caso en el que el docente es autoritario, no permitiendo la creatividad de sus alumnos y por tanto no exhorta a participar e integrarse al grupo de trabajo.

La influencia indirecta muestra características contrarias a la antes descrita, el docente con su actitud permite que sus alumnos cuestionen la teoría y expongan sus ideas, desarrollando así al máximo sus capacidades, generando sujetos seguros de sí mismos.

Es lógico que el grupo tenga confusiones de acuerdo a la tarea a realizar, que pasos deberán dar para alcanzarla, haciendo que concuerden los actos necesarios con sus capacidades y por lo tanto estén interesados en trabajar con miras a obtener la misma finalidad. Cuando la finalidad es confusa, el efecto de la influencia indirecta es estimular el interés, la curiosidad y la apreciación de los alumnos. Los requisitos de finalidades deben de estar dentro del alcance de las capacidades de los alumnos, pero con una constante presión y motivación hacia un mayor desarrollo. Cuando las finalidades son confusas, la influencia directa aumenta o por lo menos se mantiene la dependencia existente por parte de los alumnos hacia el control del docente.

Cuando existe una finalidad clara de las actividades el grupo espontáneamente genera una “ automotivación ”. Esta finalidad clara y concisa puede originar una dependencia a tal grado que el alumno reacciona inconsciente o conscientemente a fuerzas que emanan de la autoridad del docente.

El docente a cargo del grupo crea el clima, atmósfera <sup>19</sup> para el aprendizaje, ambos están por supuesto estrechamente vinculados.

---

<sup>18</sup> **Finalidades claras.**- Finalidades que satisfagan las inclinaciones del alumno y requieran actividades condicionadas al logro de la finalidad que coincidan con sus capacidades. Idem, p. 87.

El estudiante no tiene que hacer lo que el docente hace; sino que tiene que ser lo suficientemente crítico y preparado para explicarse la realidad que lo rodea muy de la mano con la teorización.

Otro de los factores importantes en el desarrollo de un grupo académico es el encuadre de una dinámica grupal adecuada, o sea que se sientan a gusto y motivados a enriquecer la materia en cuestión, a base de participación y compromiso en la misma, esto se logra entablando una empatía que pueda fortalecer los lazos grupales y que funcione de manera creativa.

Durante todo el trabajo que llevamos a cabo nos pudimos dar cuenta de que no es lo mismo ser "*Psicólogo que ser Docente*", esto nos lleva al análisis y reflexión de las características que tiene que tener una persona para poder ser docente. Uno de los rasgos esenciales de la enseñanza consiste en la capacidad de activar a los estudiantes, haciéndolos participar en su formación e instándolos a que mantengan el pensamiento activo, podemos pensar seriamente en sí un docente "nace o se hace". Sería aventurarnos y caer en un grave error darle el total peso a la personalidad del sujeto, obviamente tiene mucho que ver pero no todo, hay algo importante en el desarrollo de toda persona y no solo a nivel docencia, sino en cualquier ámbito: es la "*formación y la práctica*". Los docentes aprenden a ser mejores por este medio.

¿Es posible separar la práctica de la teoría?

Un docente no debe esperar aprender todos los métodos escolares únicamente por medio de la experiencia en el aula, hay gran cantidad de conocimientos prácticos que efectivamente se conocen en la escuela y a diario, en el manejo cotidiano de un grupo(s). Estos conocimientos se logran con el ejercicio directo. Los cursos profesionales bien programados

---

<sup>19</sup> **Atmósfera en el aula.**- Es en sí la globalización de las actitudes que los estudiantes muestran hacia el docente y es espacio que los mismos comparten, a pesar de sus diferencias individuales.

pueden darle al docente una ventaja inicial porque lo familiarizan con el ambiente que tendrá que desarrollar y vivir en un grupo.

Ahora, ¿qué hay de la relación docente - alumno que se puede o no desarrollar en una aula como medio de enseñanza?

La responsabilidad de las actividades en el aula son tanto del docente como del alumno, pero si hablamos de un porcentaje, siempre se le da uno mayor al dirigente de la clase, el docente, tanto como el alumno confían en que él (docente) debe de tomar a su cargo la tarea, iniciar y controlar las actividades. Se otorga inicialmente sólo al docente todo este control o libertad que posteriormente puede llegar a ser del alumnado. En general ningún alumno puede pasar por alto la autoridad del docente, es difícil por no decir que algunas veces es imposible esquivar este control. Ningún alumno puede completamente ser independiente de la autoridad del docente, así como nadie lo es completamente de la sociedad.

Anteriormente nos referimos a la tarea, como el objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de este grupo como tal. Esto es lo que constituye la tarea explícita del grupo, es decir, aquello que ha sido explicitado, en papel o de palabra, como el objetivo a lograr por el grupo. Pero no basta con que un grupo de individuos se reúna con el fin de realizar una tarea para garantizar el éxito y la eficacia en el logro de la misma. Siempre van a existir una serie de obstáculos que impidan el buen funcionamiento del grupo y por lo tanto el logro del aprendizaje. La superación de todos estos obstáculos es lo que va a constituir la tarea implícita del grupo.

Bajo la tarea explícita subyace la implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación. La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida ( ansiedad depresiva) de las estructuras existentes y miedo al ataque ( ansiedad paranoide ) en la nueva

situación. Estas dos ansiedades coexisten y cooperantes configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe de ser superada.

Se debe de tratar de superar las pautas estereotipadas de conducta, que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esta resistencia el grupo se opone al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los llamados miedos básicos.

De esta manera, las contradicciones entre los individuos y entre los subgrupos tienden a llevar al grupo a una situación de dilema estéril en relación con la tarea y que funciona como una defensa ante la situación del cambio.

Invariablemente en la relación alumno - docente, nos vamos a encontrar diferentes concepciones de la voluntad de enseñar. Lo más conveniente sería que el docente tuviera una cierta flexibilidad para las diferentes situaciones que se puedan presentar en la dinámica particular del grupo en el que trabaja. Nosotras pudimos observar y después lo corroboramos con la teoría, la existencia de diferentes actitudes del docente, que se pueden clasificar en tres tipologías distintas, que son las siguientes:

- En principio el docente autoritario o dominativo ejerce un control firme y centralizado, indica a los alumnos que deben pensar y hacer. El docente es considerado la parte activa, relegando al alumno al lugar de receptor, pasivo, solo reciben información e introducciones. Expresa o diserta acerca de ideas y conocimientos propios, da instrucciones u órdenes, censura o crítica la conducta de los alumnos con el propósito de modificarla, justificando su propia posición o autoridad. Se asocian ciertas actitudes con este docente como: antisocial, hosco, rencoroso, severo, hostil, impaciente, arrogante, egocéntrico, reservado. En la información que recopilamos de las entrevistas realizadas encontramos que algunos alumnos se quejaban de sus docentes, ellos expresaban que no les gustaba la materia "Z", porque el docente que la impartía creía tener la verdad absoluta, no daba cabida a la crítica, en algunas

ocasiones al detectar ellos errores en los exámenes y hacérselos ver al docente este se negaba a modificar la calificación defendiendo su postura con argumentos vacíos. Los alumnos también expresaban que si le caían bien a este docente, él mismo les facilitaba la calificación en su materia.

- En cambio el docente bajo el rubro de laissez faire, toma una actitud muy extremista, está presente y puede contestar las preguntas que se le dirigen, pero esencialmente permite que los alumnos sigan su propia iniciativa, son los estudiantes los que deciden lo que quieren hacer y cómo lo harán, esto no se entienda como una errónea forma de llevar la clase, pero hay momentos en que esta ayuda no es suficiente, sino que aparte de un colaborador, es muy importante tener un apoyo y no solo alguien que emita un voto de verdadero o falso, contar con alguien que te introduzca, complemente tu información y amplíe el campo de conocimiento y trabajo al tiempo de que puede ayudar en la solución del planteamiento. En el grupo sin dirección existe un deseo evidente de tener relaciones horizontales<sup>20</sup> sin relaciones verticales<sup>21</sup>. En ese tipo de grupo se busca la solución de problemas sin la presencia de un experto, por ello no existe trabajo a fondo en sentido alguno, ya que por lo menos teóricamente, no hay líder en el grupo. Este tipo de grupo o se disuelve o busca un líder, porque los miembros son incapaces de resolver el problema. En realidad se están comunicando mutuamente, pero de manera equivocada, sin llegar a un entendimiento.

El tomar la postura extrema de la no intervención nos lleva a hablar de que no existe un verdadero acto educativo, puede producirse un aprendizaje espontáneo, un proceso de desarrollo; pero no un acto educativo. Debe de establecerse una diferencia

---

<sup>20</sup> **Horizontalidad.** Es lo compartido por el grupo, el común denominador que los unifica, esos rasgos compartidos que pueden ser de naturaleza consciente. Totalidad comunitaria.

Pichon - Rivière, E. *"El proceso grupal"*. Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 195.

<sup>21</sup> **Verticalidad.** Relacionado con lo histórico, lo individual de cada sujeto, que permite la asunción de determinados roles adjudicados por lo otros integrantes del grupo. Idem., p. 196.

entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo.

Como una crítica a este modelo comentamos que genera en el estudiante un sentimiento de impotencia, esto como algo contradictorio ante los propósitos que el docente *laissez faire* pretende, ya que al tener el estudiante el total control de lo que realizará se forma la incertidumbre de si tiene o no buenas bases para llevar a cabo su trabajo, y al momento de tenerlo hecho su crítica es vaga. Muchas veces este modelo de educación es confundido con la democracia, y esto es en gran medida generado por la confusión del término “democrático” en el terreno de la enseñanza, a menudo es difuso porque se considera como sinónimo de “*fácil, indisciplinado*”.

En este caso específico los alumnos que entrevistamos nos comentaban acerca de un docente el cual caía dentro de las características antes mencionadas, aparentemente daba cabida a toda clase de expectativas, pero en realidad ellos sentían que no contaban con su apoyo, faltaba su intervención y objetivos claros, se sentían perdidos dentro de la misma materia.

- El docente integrativo o democrático, es un dirigente como su propio nombre lo dice, “*democrático*”, su propósito es dirigir a los alumnos al estudio de problemas significativos de la materia que él enseña, intercambio de evidencias, discernimientos (dar y recibir) así como respetar, tolerar opiniones ajenas y no solo tolerarlas, debatirlas hasta el cansancio si es necesario para defender su punto de vista, teniendo cuidado de no llegar a la necedad. La meta de un grupo democrático es trasladar dentro de la acción de grupo una filosofía de

está índole,<sup>22</sup> combinándola con la psicología de grupo. Este docente acepta, aclara y corrobora las ideas y sentimientos de los alumnos, alaba y estimula, hace preguntas para alentar y orientar su participación en la toma de decisiones hacia el trabajo en el aula.

Las características asociadas con este docente son recurrentemente: amistoso, alegre, confiable, paciente, sensible. Las ideas del docente como las del alumnado pueden estar bajo el cristal de una lupa, sujetos a crítica. Independientemente de cualquier vicisitud que se pueda tener, el docente es una autoridad pero no por esto tiene la verdad absoluta y gracias a estas divergencias los alumnos toman la enseñanza e iniciativa de pensar por su propio pie.

*“Un docente democrático es el más apropiado para mantener una perspectiva del aprendizaje, que haga hincapié en que la conducta y la experiencia humana sean positivas.”<sup>23</sup>*

El modelo democrático nos habla de una comprensión de la educación, es decir, los contactos dominativos e integrativos del docente imponen una configuración o conducta que se expande por toda la clase, la conducta del docente, más que la de cualquier persona fija el clima de la clase. La tendencia del docente es la que se extiende entre los alumnos aún cuando este no está ya en el aula. Cuando el docente muestra interés en los contactos integrativos, los alumnos tienen un aumento de espontaneidad e iniciativa, contribuciones sociales voluntarias y cabecillas en la solución de problemas.

---

<sup>22</sup> Definiendo la democracia como una ordenación social, en la que todos los miembros del grupo participan por igual en la determinación de libertades y restricciones. Se tienen las mismas concesiones para todos. Individuo inserto en la comunicad. Idem. Pp. 150.

<sup>23</sup> BIGGE, M.L. “Bases psicológicas de la educación” Trillas. México. 1970, p. 32 .

*La democracia da muchas ventajas en el aprendizaje, los alumnos aprenden de una manera más eficaz en el aula.*

*“Las situaciones democráticas de aprendizaje parecen producir mejores resultados en retención como transferencia del aprendizaje”.<sup>24</sup>*

Cuando se practica la dirección democrática del grupo y se promueven sus decisiones las personas que forman el mismo tienen un voto igual y gana el voto de la mayoría, para que la democracia funcione exitosamente es necesario tener ciertas condiciones, la participación supone razonable libertad de comunicación y libertad de pensamiento y palabra. El docente encargado del grupo está en la posición de ayudar a que los integrantes se den cuenta de sus propias potencialidades de crecimiento. Al fomentar la íntima intercomunicación entre los miembros del grupo se favorece el conocimiento y aceptación. Es importante poner especial atención en la cohesión de grupo para evitar que se desintegre y se pueda asimilar y aceptar nuevos participantes sin debilitarse y sostener objetivos de largo alcance cuando la situación lo exija y orientar hacia destinos constructivos.

*Se debe de “tratar de liberar a los talentos creadores de los miembros del grupo, ayudarlos a que resuelvan sus problemas y alcanzar sus propias decisiones”.<sup>25</sup>*

---

<sup>24</sup> Idem., p. 33.

<sup>25</sup> FRANKLIN, S. H. “Group Leadership an democratic action” . Houghton Mifflin. U.S.A. 1951, p. 71 .

Y uno de los puntos más importantes es el es fomentar la amplitud de criterio.

En un contexto universitario se presume utilizar un proceso de “enseñanza reflexiva”, una enseñanza centrada en el problema, es enfrentar al alumno directamente provocando su interés por resolverlo. Cuando los estudiantes tienen una enseñanza reflexiva exitosa, fuera del aula tienen una notable habilidad para desarrollar y resolver cuestionamientos por sí mismos, obtienen diferentes enfoques ayudados por los principios de la reflexión científica, esta reflexión empuja a los alumnos al deseo de analizar los posibles obstáculos y dilemas de la situación a comprender y de esta manera imaginar medios para plantear cuestionamientos. El docente reflexivo debe de inducir a sus alumnos a la reflexión, transmitirles un compromiso con las materias, crear un ambiente en el cual el alumno se sienta tan seguro de opinar, que sea capaz de reunir evidencias de conocimientos actuales y valores, ayudado por la “estimulación de la pertinencia al grupo”; en este punto tenemos que partir del hecho de que no todos los estudiantes tienen los mismo valores morales, prejuicios, ideología; estimular la completa y libre comunicación entre los miembros del grupo servirá para aumentar la coherencia del mismo, es claro que si los estudiantes se comprenden entre ellos el trabajo que se realice será coordinado y fructífero. El docente tiene que ser una ayuda para los alumnos, alentándolos a que expresen significativamente<sup>26</sup> sus opiniones y proposiciones, teniendo la pertinencia de que cada uno de los alumnos sea escuchado cuando habla y se interprete correctamente. Existe otro punto muy importante que no podemos dejar pasar, “el ambiente social”.

---

<sup>26</sup> **Significativo / Significativamente.** Desde su estructura interna (significatividad lógica, es decir no debe de confundir al sujeto., menos ser arbitrario). COLL, S. “ *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* “. Paidós. Barcelona. 1991, p. 35 .

*“ El clima social en el cual vive el niño, es tan importante para él como el aire que respira. El grupo al cual pertenece es el terreno sobre el que se sostiene. Su relación con el grupo y su posición en el mismo, son los factores más importantes de su seguridad o inseguridad ”* <sup>27</sup>.

La pertinencia<sup>28</sup> a un grupo se logra cuando se concuerda, al menos en una cierta manera, con las costumbres del mismo, sin confundir el dejar su propia identidad por el simple hecho de pertenecer a él, no quedar bajo su control. Al hacerse mas amplia la aceptación en un grupo, los valores y creencias nuevas pueden volverse afectivas para controlar la conducta del grupo, teniendo siempre en cuenta que cada grupo tiene diferentes necesidades. Recurrentemente encontramos alumnos que no están en el nivel de la mayoría y no por esto merecen poco respeto, el docente tiene una tarea muy difícil al respecto, siempre tendrá que escuchar las opiniones de sus alumnos, esto no quiere decir que este de acuerdo con ellas, más bien evitara que el sujeto quede en una situación ridícula.

*“ Los mejores conceptos que los estudiantes han sido capaces de construir ”*<sup>29</sup>.

El alumno debe de expresarse libremente sin miedo o peligro a la censura.

Los grupos pueden tener una verticalidad u horizontalidad, pudiendo ser homogéneos o heterogéneos, primarios <sup>30</sup> o secundarios , <sup>31</sup> no en todos

---

<sup>27</sup> LEWIN, K. *“Resolving Social Conflicts”*. Harper & Row. Buenos Aires. 1988,. p. 82.

<sup>28</sup> **Pertinencia**. Acción de correspondencia entre lo que se pide o expresa con lo que se tiene derecho. Relativo, perteneciente, concerniente, oportuno.

<sup>29</sup> BIGGE, M.L *“Bases psicológicas de la educación”*. Trillas. México. 1970, p. 6 95.

podemos observar un progreso, es decir, una heterogeneidad, adquirida a medida de que aumenta la homogeneidad de la tarea.

Como consecuencia de nuestra injerencia dentro de los grupos académicos y después de algunas observaciones recabadas nos atrevemos a afirmar que es erróneo el decir que los grupos deben de ser heterogéneos <sup>32</sup> pues nos dimos cuenta que muchas veces un grupo equilibrado funciona de mejor manera. Esto significa que la tarea del docente sería la homogeneización del mismo en el conocimiento.

Sabemos que el homogeneizar un grupo es una tarea ardua y difícil, pero ayudados por el curso propedéutico con duración de un semestre que es impartido en esta Facultad la tarea sería mucho más fácil. Ya que este curso pretende conocer mejor a los alumnos y elegir a los más aptos para el desempeño de la carrera. Pero aún así no estamos proponiendo precisamente poner a todos en el mismo nivel, sino más bien encontrar un equilibrio.

El hecho de proponer el equilibrio y no la homogeneización es porque el círculo de un grupo homogéneo es aislado y aislante, es intolerante con todo lo que no sea de su especie. En este grupo el alumno está más alejado del conocimiento. Lo homogéneo en un grupo fomenta el aislamiento, la separación y segregación.

---

<sup>30</sup> **Grupo primario.** Grupo caracterizado porque sus relaciones son intensas, cara a cara por resultado mas emocionales, en número son pequeños. SBANDI, P. "*Psicología de grupos*". Biblioteca de Psicología HERDER. Barcelona. 1990, p. 31.

<sup>31</sup> **Grupo secundario.** A diferencia del grupo primario, este es caracterizado por su relaciones ocasionales y faltas de un afecto intenso, su concentración numérica es amplia. Idem., p. 31.

<sup>32</sup> **Heterogeneidad.** Permite que cada miembro aborde la información recibida en común, aportando un enfoque y un conocimiento vinculados con sus experiencias, estudios y tareas. Ruptura de los estereotipos en la modalidad de aproximación al objeto de conocimientos. Pichon - Rivière., E.

"*El proceso grupal*" Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 208.

La existencia de homogeneidad subordina al alumno a los dictados del grupo. El grupo ejerce una dominación jerárquica o control sobre el miembro individual. El grupo está investido de una autoridad irracional para embrutecer los elementos de diversidad. El alumno dentro de un grupo homogéneo se vuelve conformista, acomodándose a la mayoría, buscando su aprobación, rehusándose a apartarse del papel que le asigna la masa.

El tratar a la gente como si fuera idéntica, es sectario. Diferenciarla, es humanitario. La homogeneidad ve como irreconciliable el desacuerdo. La heterogeneidad ve en el desacuerdo una base para un intercambio fructuoso. La homogeneidad crea el egocentrismo, la incapacidad para tolerar lo complementario. El grupo heterogéneo es un campo de práctica que ayuda al alumno a sentirse seguro con el extraño. Los grupos homogéneos permiten que no se enfrenten los alumnos a sus patologías sino que las apoyen. En cambio el heterogéneo motivará el cambio por estimulación y provocación. La excitación de un grupo heterogéneo incitará y animará al alumno.

¿Qué utilidad tienen las opiniones del alumno dentro de un grupo en donde cada quien tiene el mismo problema y la misma solución ?.

*“ Hay que homogeneizar en el conocimiento, más no en la forma de pensamiento. ”*

Los grupos heterogéneos no parecen estar contentos hasta que se comprenden mejor mutuamente. La motivación de esta exploración complementaria se compone en gran parte de una curiosidad humana natural hacia lo extranjero y desconocido y de una atracción hacia lo opuesto e incongruente. La acción interna, el movimiento y el cambio son fomentados por la variedad de los estímulos. El alumno es animado a poner a prueba las diferentes posiciones que toma desde muchos puntos de vista. La aceptación de la variedad da confianza a los débiles, que así pueden tomar una iniciativa que de otro modo habría pasado por alto.

Nosotras concebimos la docencia como un proceso indisoluble de enseñanza y de aprendizaje. Nos oponemos, pues, a la idea de que a la escuela, el estudiante va a aprender y el profesor a enseñar; por el contrario pensamos que en la situación de docencia aprende tanto el profesor como los alumnos, aunque el tipo, el nivel y el objeto de aprendizaje sean diferentes en unos y otros. En el aprendizaje los alumnos no tienen como única y exclusiva fuente al profesor, estos aprenden además de los docentes, de los libros, películas, teatro, etc.

Podemos afirmar que la tarea central del profesor, más que la de enseñar, es la de propiciar el aprendizaje de sus alumnos. Para que este aprendizaje se pueda dar de una manera más sencilla es importante tomar en cuenta :

- los objetivos de aprendizaje del curso deben de estar claramente definidos, tanto aquellos que se van a explicitar en el programa, como los que no se van a explicitar.
- Se debe de elaborar un programa de contenidos bien definidos, pero que permita la flexibilidad.
- Seleccionar cuidadosamente el tipo de información que se va a utilizar, tanto en función de los contenidos mismos y de los objetivos que se pretenden alcanzar, es importante tomar en cuenta el tipo de estudiante que se va a tener.
- Se debe de presentar lo anterior a los alumnos al inicio del curso para su discusión, análisis, comprensión y aceptación. Si es preciso, se deben de modificar algunos puntos en función de las inquietudes e intereses que manifieste el grupo.
- Se debe de programar cuidadosamente por orden de dificultad, y en función del avance en la comprensión del grupo.

Esta comprensión del proceso grupal no la puede lograr el profesor si cree que la totalidad de la realidad grupal está constituida sólo por lo manifiesto. El profesor debe de poseer las herramientas necesarias para captar, entender y manejar también los aspectos latentes de un grupo. Tiene que aprender a interpretar los signos de conducta que son mucho más ambiguos. Por ejemplo, el alumno que se sienta con la mirada vidriosa ¿qué pensamientos, si es que existe alguno pasan por su cabeza?, ¿y que decir de la chica que escribe furiosamente junto a la ventana, esta tomando apuntes o esta redactando algún mensaje?, ¿y ese que mira el techo?. El estudiante es tan variante que puede cambiar de un segundo a otro de actitud. El de la mirada vidriosa es ahora el que levanta la mano, el que contemplaba el techo en este momento tiene los ojos clavados en el profesor. Y así transcurren las cosas. El calidoscopio de las posturas del estudiante cambia constantemente.

Lo latente no es directamente observable; está implícito, contenido en lo manifiesto, pero de una manera no explícita. El camino para llegar a lo latente es a través de lo manifiesto:

- por medio de lo que veo puedo llegar a descubrir lo que no veo.-

Hay que entender la interpretación como una hipótesis de trabajo. En cuanto tal, la interpretación es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso; pero que le sirve al que la elabora como instrumento de trabajo para la comprensión y el manejo de los fenómenos que observa.

Podemos decir que el modo de detectar lo latente de un grupo consiste en la observación y la interpretación de los contenidos manifiestos.

El emergente puede ayudar al docente en el proceso de la detección de los aspectos latentes. A ese algo que sucede dentro del grupo y que aporta los elementos que faltaban para la interpretación del significado latente es a lo que llamamos emergente. Es un elemento que estaba implícito hasta ese momento y ahora sale a la superficie, se manifiesta, se expresa de alguna forma y permite así inferir algo, interpretar algo sobre la realidad latente.

El emergente puede ser la verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal, la reacción primaria ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa del grupo. Cuando es un miembro del grupo el que proporciona esta pista, el que anuncia o denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo, lo llamamos portavoz del grupo. El portavoz es un emergente, aunque no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz.

La observación sistemática y dirigida, sobre todo de los emergentes grupales y su interpretación a la luz de una teoría sobre los procesos del grupo, es lo que nos permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales.

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo nos gustaría hacer referencia a los puntos centrales que pudimos observar en el desarrollo del mismo, así como presentar algunas propuestas.

En lo referente al alumnado nosotras nos pudimos dar cuenta de que este presenta poco compromiso para con sus estudios, pero que esto es consecuencia en gran medida de la falta de atención que se le ponen a todos esos pequeños detalles que poco a poco van creciendo hasta volverse incontrolables. Los alumnos muestran poca participación en clase, *a) auscentismo, b) pasividad, c) aislamiento, d) inconformidad, e) falta de creatividad e iniciativa, f) no cuestionamiento, etc.* Muchas de estas actitudes son generadas por la falta de objetivos claros y concisos al inicio del semestre, al no tener el alumno su tarea bien clara se puede caer en el desinterés, divagar en los contenidos, no encontrarles utilidad. No toda la responsabilidad recae en el docente, esta debe de ser compartida y los problemas deben de ser superados por ambas partes.

El docente debe de ser una persona capaz de afrontar y ayudar a la resolución de los problemas que surjan , aparentemente en éste recaen mas responsabilidades por el hecho de que posee la experiencia necesaria y los conocimientos teóricos y prácticos para guiar a un grupo en el máximo desempeño de sus capacidades.

Los docentes necesitan una preparación, la cual les será útil en el momento de la práctica, necesitan de experiencias que los enfrenten con la posibilidad de aplicar sus nuevos conocimientos, contenidos, materiales y procedimientos, estas actitudes deben de ir acompañadas de conductas tales como: la comprensión, respeto, discreción y paciencia.

Esta preparación debe de ser constante y continua , adecuándose a la realidad y al presente que se vive en la actualidad, en el caso de que lo que se pretenda sea reunir, entrenar y mantener docentes dedicados a su labor, con el conocimiento, comprensión y compromiso necesarios para extender las oportunidades educacionales a sus pupilos.

*“ El desempeño de la docencia puede ser un desafío y una recompensa en un sentido tanto personal como profesional :”*<sup>1</sup>

Un contacto directo y amplio con el aula y en sí con su entorno educativo contribuye a mitigar las aprensiones de los docentes o futuros docentes modificando sus percepciones.

Obviamente de acuerdo a todo lo que hemos venido exponiendo, observamos que el profesor tiene la obligación implícita de comprometerse en su materia, ayudando a los alumnos bajo su tutela a que adquieran conocimientos y habilidades, para que ellos mantengan altos niveles académicos y procedan con objetividad al presentar información, claro que aunado a esto se requiere del compromiso tanto del docente como de los alumnos, no se debe dejar de lado que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del individuo y la sociedad (un círculo social), ya que tanto el alumno como el docente son seres humanos, entrelazados en interconexiones sociales, estando en un espacio social como la escuela. Fundamentar las actividades docentes en una cuidadosa preparación, de modo que la enseñanza sea precisa y actualizada, por ende evitar en el área docente una incapacidad pedagógica y científica comprobadas y el reiterado incumplimiento de los deberes docentes, así como la pertinente relegación de estos elementos no capacitados. La intencionalidad que cuestionamos está centrada en el que aprende: *¿aprende a aprender, aprende a pensar?* , etc., esto nos lleva a la

---

<sup>1</sup> ROCKWELL, E. “ *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* ” SEP. México. 1985, p. 25.

interrogante de pensamos que esto se puede lograr con la constante comunicación entre ambas partes *“nadie enseña a nadie, los hombres aprende ¿cómo lograr un ambiente de libertad, que conlleve simultáneamente al compromiso del que aprende en la rigurosidad?, en comunión mediatizados por el mundo”*.<sup>2</sup>

Partiendo del hecho de que el aprendizaje abarca lo planeado y lo improvisado; lo formal y lo informal; así como aceptar cosas que no podemos modificar. A la par con el comprender los principios implicados en el aprovechamiento de los aprendizajes por pasadas transferencias y el desarrollo del mismo. Entender el proceso de construcción de conocimiento es la cimentación de esta tarea, ya que ¿cómo vamos a estar en su construcción sino tenemos las herramientas necesarias?

La presentación de la materia debe de ser: definida, clara, concreta, didáctica, activa, actualizada; (contemplando las necesidades que exige la realidad hasta ese momento, cuidando que ella no rebase los contenidos) sin olvidar sus alcances y limitaciones, objetivos, duración, ayudados por un programa-guía de actividades (programas presentados al inicio del ciclo escolar el cual se llevara a cabo en el periodo señalado). El docente puede alcanzar una mejor proyección de la materia a impartirse, ayudado de este programa.

No esta demás mencionar la estimulación a los estudiantes en su búsqueda, comprensión y aplicación del conocimiento adquirido, sin olvidarse de los cánones de la ética profesional. Como ya sabemos la atención debe de ser recíproca, esto es: darle el mismo valor de escucha al profesor que el que los alumnos demandan, sin este principal código de comunicación muy difícilmente se podría llegar a establecer un diálogo

---

<sup>2</sup> FREIRIANO, A. *“Psicología del Oprimido”* Nueva Visión. Buenos Aires. 1979, p. 42.

entre el saber que el docente puede transmitir a los alumnos, y el saber que el alumno puede devolver, ya que en esta dualidad la reciprocidad es indispensable. Tanto el papel del alumnado como el del docente son importantes; uno define al otro, se necesita alguien que se coloque en el lugar de alumno y otro en el del docente que esté dispuesto a investirlo con su enseñanza. El docente exige del alumno, aún sin darse cuenta, que se 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, siendo una dialéctica <sup>3</sup>.

Valoramos la praxis porque solo ella introduce la inteligibilidad dialéctica en las relaciones sociales y establece la coincidencia entre representaciones y realidad.

En estos niveles se manejan dos cuestiones muy importantes como: el lugar del sujeto supuesto saber, “*el docente*”, quien tiene el conocimiento y por tanto debe tener mucho cuidado en no creerse ese “*ideal*” de buen docente, que es meramente un espejismo de la perfección y el alumno como mero receptor de este conocimiento, es decir totalmente pasivo.

*“ Es un error, creer que la Psicología, por ser la ciencia de las leyes del espíritu, puede permitir deducir los programas precisos, unos esquemas y unos métodos docentes ”*

---

<sup>3</sup> **Dialéctica.** Método por el cual se desarrolla la espiral del conocimiento, implica un tipo de análisis que - a partir de los hechos fundamentales, las relaciones cotidianas- devela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes figuradoras de la dinámica de los procesos. PICHON-RIVIERE, E. “*El proceso grupal*” Nueva Visión. Buenos Aires. 1978, p. 205.

“El movimiento inacabado de los grupos.” LAPASSADE. Georges. “Grupos e instituciones” Pp. 249.

*inmediatamente utilizables en las aulas. La Psicología es una ciencia, y la docencia es un arte. Y las ciencias jamás originan directamente las artes; un espíritu inventivo intermedio debe proceder a su aplicación, mediante el empleo de su propia originalidad”.* <sup>4</sup>

La finalidad de esta investigación que hemos realizado, no es la de indicar al docente como debe de enseñar, sino que consiste más bien en llamar su atención sobre determinadas características de su trabajo que tienen alguna relación con los fenómenos de grupo; insistiendo en el rol del docente en los procesos de grupo y en el aprendizaje.

El docente debe plantear cuestionamientos que lo lleven a entender lo que sucede tanto en el campo estudiantil, como entre colegas :

<< ¿cómo lograr que los alumnos trabajen mejor y comprendan más?, ¿interviene la motivación de grupo en su labor?, ¿cómo esta la disciplina?, ¿están relacionadas las medidas disciplinarias con el comportamiento del grupo?, ¿cómo establecer una comunicación más efectiva en clase?, ¿en qué medida deben los alumnos decidir por sí mismos lo que van a estudiar y cómo evaluarlo?, ¿en qué medida debe someterse el docente durante el curso a un plan preestablecido?, ¿hasta que punto se debe permitir la introducción de cambios en el plan global y en el plan cotidiano?, ¿el docente debe preocuparse por la “moral” de la clase?, ¿o bien debe desentenderse de ella y atenerse únicamente a la materia que enseña?, ¿qué vínculo hay entre la cualidad de las relaciones superiores jerárquicos y su labor en clase?, ¿debe el profesor emitir su opinión para determinar los objetivos y los métodos de la escuela?, ¿o, sencillamente, no son éstos de su incumbencia?, ¿qué decir del programa de estudios?, ¿debe el

---

<sup>4</sup> LUFT. - J. “ Introducción a la dinámica de los grupos ”. Pp. 111.

docente ocuparse de él, y , en caso afirmativo, cómo obrar para conseguir algunas modificaciones?, ¿es útil considerarse líder en la clase?, ¿qué especie de líder debe ser un docente?, ¿cómo poder descubrir a qué tipo de líder se pertenece?, ¿qué importancia debe prestar a sus propios progresos en su especialidad?, sus estudios personales y su desarrollo intelectual ¿son cuestiones personales, o son asimismo un elemento determinante de los procesos de grupo en el marco escolar?, ¿debe el profesor asumir responsabilidades especiales fuera de la escuela?, ¿quién decide sobre el rol del profesor en la comunidad?, ¿es posible aumentar su capacidad de trabajo con grupos sin convertirse en un manipulador de la gente?, ¿qué importancia tiene la ética en la dinámica de grupo?. >>

El docente es a un tiempo participante y observador, debe explicar, informar, formular preguntas, plantear problemas, estimular, escuchar, reflexionar, reconocer las diferencias existentes entre individuos y entre grupos, iniciar, sostener e inspirar etc, atenerse a un cierto plan global para que su programa de estudios tenga una secuencia lógica.

Además debe de reconocer las necesidades y las exigencia de sus superiores jerárquicos en la escuela, y de sus colegas. Lo mas importante es el conocimiento y la conciencia que el docente tiene de sí mismo, de sus propias fuerzas y debilidades, así como de sus necesidades personales.

Pero no olvidemos que para que el docente pueda plantearse lo anterior necesitamos la contraparte : “ *el grupo* ”.

El grupo puede ser considerado como un sistema de desarrollo, dotado de su propia estructura, de su propia organización, y de sus propias normas. Vistas de lejos, tal vez las aulas se parezcan mucho entre sí, pero cada clase es irrepetible y única. Cada clase elabora sus propios límites; pareciera como si unas líneas imaginarias guiarán y controlaran su comportamiento. A pesar de las variaciones que se producen de un día o momento a otro, una cierta constancia emerge de la historia particular de cada clase.

El docente debe de ser capaz de reconocer la interdependencia que existe entre alumnos, y entre y el alumnado. Por lo tanto debe de ser capaz de preguntarse qué es lo que él puede hacer exactamente para permitir que el grupo sea más independiente y que la interdependencia sea fructífera. Por consiguiente es válido hacerse la pregunta: ¿ cómo alentar el desarrollo individual de cada uno de sus alumnos, al mismo tiempo que les enseña el valor de la consideración que deben tenerse unos a otros ?. Los alumnos jamás aprenderán estas cosas por medio de la lectura de un libro (s) o la asistencia a cursos, sino únicamente por medio del trabajo con otras personas, trabajo que complete su labor solitaria.

La vida de grupo en sí misma constituye una realidad importante, por lo tanto el docente al estar en contacto con grupos aumenta sus conocimientos y se enriquece vivencialmente, lo que da como consecuencia, que su rendimiento como docente sea cada vez más completo.

Obviamente el docente debe de estar bien informado, sobre todo en su especialidad, ya que los conocimientos son fundamentales para el buen desempeño de su trabajo.

En el aula, el docente debe guiarse por lo que sabe, por lo que observa y comprende, por lo que percibe y experimenta.

Luft decía, que el docente debía parecerse a un artista, sensible a lo que acontece durante su trabajo, y mientras se dirige hacia sus objetivos, guardando un equilibrio entre los reglamentos y proyectos de la escuela y lo que él percibe necesitan sus alumnos. Por parte de los alumnos puede haber una gran curiosidad o una actitud apática, influyendo esta conducta en el docente.

El docente debe aprender a fiarse de sus sentidos, de sus observaciones, reconocer la realidad de la vida del grupo, y al mismo tiempo, la complejidad propia de cada personalidad individual. Si es

consciente del propio efecto que tiene sobre los demás, podrá dirigir la clase por derroteros más provechosos. En cambio si se ciega a sus motivaciones y a su comportamiento, tal vez pueda trabajar con ahínco, pero él será siempre la causa de su propio fracaso.

Es decir; “*docente conócete a ti mismo*”<sup>5</sup> y lo mismo sería para los alumnos. ( tienen que conocer y entender que es lo que quieren).

Aprender a conocerse mejor en las relaciones con los demás, es difícil, pues además de exigir mucho tiempo, constituye un esfuerzo susceptible de propiciar una ansiedad insospechada. Cuando la lucidez no existe, surge la necesidad recurrir a métodos rígidos y autoritarios; sucede lo mismo cuando docentes bien intencionados, pero mal informados abandonan todo control, con lo que se llega a un total descontrol del grupo. Se da entonces una atmósfera de indiferencia, se aprende poco y los alumnos se aburren o se vuelven alborotadores.

El profesor precisa de una comunicación abierta y eficaz con su clase para poder percibir más claramente lo que acontece en ella. Si la atmósfera reinante está suficientemente impregnada de libertad, obtendrá una imagen adecuada de lo que sucede y de lo que es preciso hacer. Si puede aceptar algunos de sus sentimientos negativos, será sin duda más apto para aceptar a sus alumnos tal como son, y tal vez sea más capaz de soportar y disipar la hostilidad del grupo y la ansiedad en la clase.

Al lograr el profesor hacerse más consciente de sus capacidades y de sus limitaciones, se mostrará más abierto al respecto, y por lo tanto podrá infundir una mayor confianza en sus alumnos. Sentirá menos necesidad de ocultarse o parapetarse tras su estatuto oficial. Será más receptivo a las ideas nuevas y a la información inédita procedente de sus alumnos o de otras personas. Al prescindir de los falsos privilegios de su estatuto,

---

<sup>5</sup> Idem. Pp. 120.

dispondrá de mayor libertad para concentrarse en la materia enseñada y en el proceso de aprendizaje. Los alumnos, percatándose de ese clima más auténtico, responderán con una mayor curiosidad y con un mayor esfuerzo en su trabajo. Los resultados no serán quizá tan netos y uniformes como desearíamos, pero las conquistas del individuo y de la clase en su totalidad serán más productivas. El docente al aceptar las necesidades de dependencia de los alumnos, y alentar la participación y el compromiso personal, la clase acrecentará su capacidad de autogobierno y aumentará sus posibilidades de trabajar independientemente. Para lograrlo, el docente debe estar dispuesto a tratar cada conjunto de alumnos como un grupo único. Si sólo se fija en los gestos maquinales de participación, y se atiene solo a su autoridad, no hará más que manipular a sus alumnos. Si un docente no quiere o no puede confiar en sus alumnos y mostrarles una auténtica ruta a seguir en el trabajo y en las decisiones de la clase, lo menos que puede hacer es confesarlo abierta y francamente.

La pregunta recurrente de los docentes es:

¿qué deben hacer cuando se produce una agitación o una conducta apática en sus alumnos?

El docente debe aprender a descubrir por sí mismo las causas que están motivando la conducta de los alumnos, para esto puede valerse de interrogatorios, observaciones y prestando atención a lo que sucede en el aula, manifestando su deseo de hacer consciente lo inconsciente, sin formular juicios de una manera excesivamente crítica.

Existen métodos diferentes de reducir la tensión y resolver los conflictos, y un docente puede aprender a captar intuitivamente qué método sería más apropiado en una situación dada. Un docente por ejemplo, puede modificar la atmósfera del grupo, exhortando a la clase a que digan lo que pasa, que experimenten, a fin de que puedan todos afrontar las reacciones predominantes de un modo más abierto. Puede interrumpir momentáneamente su clase, para que los alumnos gocen de la posibilidad

de expresarse y trabajen así satisfaciendo o superando sus necesidades emocionales.

Evidentemente, el profesor tal vez se vea obligado a establecer límites, pero éstos deberán ser siempre amplios y realistas.

Concebir la clase como un grupo de trabajo, puede modificar también la percepción que el docente tiene de la misma. Las sillas, mesas, el contexto físico debieran estar sujetas a las necesidades particulares del trabajo. El trabajo exige a veces que los alumnos discutan y hagan conjuntamente progresos; una alineación circular o rectangular de las sillas y mesas les permitirá verse, hablar y trabajar en grupo.

En cuanto el docente se libere de la teoría convencional de que el trabajo escolar debe estar “*centrado en el docente*”, podrá concebir muchos métodos diferentes de enseñanza y muchas utilizaciones diversas de los elementos materiales, con los que facilitará el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los docentes aprenden muchas cosas cuando discuten sus experiencias adquiridas en clase. Pero por desgracia, muchos piensan que no es prudente hablar con otros francamente de su trabajo, por temor a reacciones hostiles. Por consiguiente, establecen una censura de silencio <sup>6</sup> en torno a sus problemas y a sus experiencias en clase. Los docentes necesitan discutir estos temas con personas competentes que se interesen por sus problemas. Sería maravilloso que todo docente pudiera tener acceso a experto no moralizante dedicado a escucharle, a esclarecer y a instruirle.

---

<sup>6</sup> El silencio de alumnos tanto de docentes, puede ser indicio de resistencia (sería erróneo decir que todos), o que los miembros necesitan tiempo para asimilar las ideas que precedieron al silencio, muchas veces el silencio son fructíferos ya que después de este momento puede llegar un tiempo de habla , ya que no se puede pensar y hablar al mismo tiempo.

Por lo general, tales recursos no existen, y lo más próximo es el poder discutir esos problemas con colegas. Y las discusiones libres con colegas y superiores jerárquicos sólo pueden tener un lugar en un clima de mutua confianza, de modo que el profesor pueda confesar sus debilidades, errores o ansiedades, sin temor a una apreciación negativa. Los resultados serían mejores si los docentes pudieran asistir alguna vez a las clases de unos y otros y observar cómo se abordan los problemas y cómo se aplican los métodos. El docente que observa y el observado podrían reunirse posteriormente y comentar lo sucedido, cómo lo ha visto cada uno. Sin duda alguna, son muy extensos los medios a los que pueden recurrir los profesores para acrecentar su competencia profesional. Sería ingenuo subestimar la complejidad de los problemas planteados por esas grandes organizaciones en que se han convertido actualmente las escuelas.

Lo que deseamos subrayar a este respecto es que la realidad de la vida de grupo, así como sus procesos, afectan tanto al profesor como a los alumnos y algunas hipótesis aquí expuestas podrían llevarse a la práctica para de esta manera tener una mayor conciencia de la experiencia enseñanza - aprendizaje. Subrayamos en particular la significación del clima imperante en la clase y las variables subyacentes que influyen en la motivación individual y de grupo.

El alumno necesita comprender el mundo en el que vive inmerso y el mundo de las ideas: o sea de sus necesidades intelectuales; pero también deben tomarse en cuenta sus necesidades sociales o de grupo, tales como: la necesidad de pertenencia, de ser aceptado por sus iguales, ser comprendido: la necesidad de expresarse, la necesidad de sentirse valorado y de gozar de un estatuto. Sus necesidades emocionales influyen también en la labor de aprendizaje: la necesidad de afecto, de dependencia, de cuidados, la necesidad de afirmarse, de estar solo, de crear, de sentirse seguro de afrontar riesgos, explotar, cambiar y hacerse adulto. Éstas son solo algunas de las necesidades fundamentales; aun cuando, evidentemente, no puedan ni la escuela ni el docente satisfacerlas totalmente.

En cuanto grupo, una clase puede experimentar la necesidad de cooperar con el profesor para fijar sus objetivos, establecer su estructura, desarrollar sus normas y comportamientos, sus canales y medios de comunicación. Puede experimentar la necesidad de aumentar o de reducir la tensión, vinculada a la fuerza de motivación. Al igual como la necesidad de poner a prueba los límites que circunscriben su comportamiento, así como también poner a prueba a sus docentes o líderes antes de concederles su confianza; cometer sus propios errores y de aprender por sus experiencias, y no sólo por la de sus docentes o por la registrada y consignada por libros.

Si se recurre con frecuencia a las sanciones para motivar a un alumno, el campo del aprendiz puede entonces reducirse, sin adquirir por ello nuevos conocimientos.

La labor del docente estriba en crear una atmósfera propicia a las nuevas percepciones de grupo.

Los métodos y las técnicas inducidas por el profesor para alentar a los alumnos a participar en el trabajo en clase aumentará la receptividad del alumno a las nuevas ideas y a las nuevas actitudes. Ya que en fin, el alumno debe absorber los nuevos conocimientos e integrarlos en lo que ha percibido y comprendido, pudiendo hacerlo mejor mediante la participación con sus iguales y con su docente en una tarea común, en la que sus problemas y sus intenciones estarán integrados.

No solamente el alumno se sentirá parte integrante de la clase, en vez de considerarse como un observador pasivo, sino que contribuirá también efectivamente a los objetivos y a los procedimientos de grupo.

Los alumnos compartirán un fondo común de conocimientos e ideas, pero su aprendizaje variará en función de las capacidades, de las necesidades y de la experiencia de cada uno.

El alumno dispondrá de un marco de referencia y de una suma de conocimientos compartidos, y , al mismo tiempo, de una realización de carácter personal.

Consciente de lo que representa la cohesión del grupo, el docente fomentará la manera de satisfacer la necesidad del alumno de ser aceptado y de formar parte del grupo. Al mismo tiempo el docente ejercerá cierta presión para que el alumno conforme su conducta al código vigente en el grupo.

Si cuando se procede a la elaboración de las normas del grupo, no se permite a las voces minoritarias hacerse oír, la clase perderá su potencialidad de cambio y de ideas nuevas, pudiendo desembocar en una uniformidad rígida. Acontecimientos insignificantes que suceden en la gestación de la vida del grupo pueden servir de indicadores para comprender como se desarrolló el proceso del grupo y cómo se formaron sus normas y atmósfera.

La escuela misma constituye, evidentemente, una gran organización, encontrando en ella, en cuanto agrupación de individuos, las estructuras que tienen un efecto importante sobre cada docente y alumno. Una conciencia viva de los procesos de grupo en la escuela tomada como una totalidad puede ayudar al docente, en cuanto individuo, a comprender lo que sucede.

Por lo tanto llegado el momento, al trabajar el docente esclareciendo los procesos que han dado en el grupo y en él mismo, podrá quizá influir sobre la escuela en su totalidad, en la medida en que ésta repercute en su tarea.

La conciencia de las interacciones de grupo en una escuela puede contrarrestar la tendencia a atribuir las dificultades en el trabajo a deficiencias de índole personal.

La eficacia de un docente depende, en gran medida, de las relaciones con sus colegas y con sus superiores.

Así como los alumnos son capaces de detectar una tendencia mezquina a mantenerse a la defensiva o a practicar un favoritismo en clase, así también los docentes captan inmediatamente este tipo de situaciones cuando sus superiores incurrir en abusos de autoridad.

Un docente sensible a las necesidades de la autoridad formal puede ayudar a sus superiores a sentirse más aceptados por su personal; de la misma manera el docente puede ayudar al director de la escuela a hacerse más consciente de los procesos de grupo. Así como también para toda la población académica sería provechoso poder discutir estas cuestiones en términos no moralizantes.

Lo ideal sería repartir las funciones de liderazgo entre el director de la escuela y los docentes, clarificando el rol de cada uno, mejorando la comunicación entre los administradores y el personal docente, estableciendo un ejercicio del poder de dirección justo y realista, alentando así la individualidad y la creatividad de los docentes en el marco de los objetivos globales de la escuela.

Las relaciones entre la escuela y la comunidad pueden resultar fuertemente influidas por la colaboración del personal, y de este modo los docentes se verán sostenidos en sus esfuerzos y protegidos contra intrusiones inútiles en su ámbito de trabajo. Lo expuesto no son más que algunas tareas y objetivos de las relaciones de grupo en el marco de una escuela.

Alumnos y docentes no se encuentran solos en esta lucha por el conocimiento, la Institución a la cual pertenecen debe de proporcionarles tanto espacios como medios y facilidades para la continua preparación. La Institución tiene la obligación de capacitar a sus docentes y estimularlos

continuamente. Esta ayuda y estimulación de igual forma debe de ser para los alumnos .

Consideramos la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza - aprendizaje. Para nosotras aprendizaje no solo es la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la modificación de pautas de conducta.

El docente también aprende algo durante este proceso, no solo sobre los contenidos de la materia, sino sobre todo acerca de su ser como profesor .

Aprender a aprender es más importante que el aprender cosas . Esto implica analizar el proceso de enseñanza, metodologías existentes, técnicas, hábitos, etc.

El alumno debe de aprender, pero sobre todo reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que adquiera experiencias.

Un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida del individuo. Es decir, mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y futura), mayor será su desempeño y dedicación al estudio, los aprendizajes serán más profundos y duraderos.

La función central y prioritaria del profesor no es la de enseñar, sino propiciar el aprendizaje en sus alumnos.

Es preferible ver pocas cosas y aprender mucho a partir de ellas, que ver muchas cosas y aprender poco. El alumno debe de tener el tiempo necesario para elaborar la información .

Para que se de el aprendizaje en los alumnos es importante en primer lugar tener en cuenta : la motivación, el interés, el gusto, el deseo de trabajar y aprender sobre el tema. Por lo cual el docente debe de averiguar la situación del grupo a este respecto, y tratar de acrecentar ese interés y

ese deseo, sin confundirlo con su propio deseo. En segundo lugar es importante darle cabida a la comprensión de la temática. El interés inicial desaparece cuando los primeros contenidos del curso son demasiados difíciles para el nivel con que se llega al mismo; por eso durante la planeación del curso se deben orientar y organizar correctamente los contenidos. En tercer lugar no podemos olvidar la participación activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los aprendizajes son más profundos cuando los alumnos participan activa y responsablemente en el proceso. Por último no se debe dejar de lado la aplicación de lo visto en clase a situaciones o actividades de la vida diaria, esto hace que los aprendizajes se den de una manera más permanente en los estudiantes.

En el inicio del curso es conveniente que el profesor guarde una cierta distancia, la cual le permita observar el proceso grupal, detectar y analizar la dinámica del grupo y así elaborar interpretaciones acerca de lo que pasa en el mismo. En el momento en que el profesor detecte algún obstáculo para el proceso grupal es conveniente que propicie la reflexión y el análisis de dicho obstáculo, para que al examinarlo a fondo el grupo lo supere. Es más conveniente hacer un paréntesis en la tarea explícita para trabajar sobre la implícita.

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA.

AGUILAR, P.

DIAZ GUERRERO, E. " *El investigador ¿ Actor o protagonista ?* "  
Artículo. México. Revista: Psicología y Sociedad No. 12.  
Revista Informativa de la Facultad de Psicología. UAQ.  
México. Año 4. Julio-Septiembre 1991.

ALCOCER, L. " *Diagnóstico de las características del personal docente, un acercamiento al perfil académico de la Universidad Autónoma de Querétaro* "  
Tesis. México. UNAM. Julio 1988.

ANDUEZA, M. " *Dinámicas de grupos en educación* " México. Trillas. 1984

ANZIEU, D. " *El trabajo Psicoanalítico en los grupos* " México. Siglo XXI  
1978

ARAUJO, G.

PARDO, C. " *El psicoanálisis para (en) una Institución Escolar* "  
Artículo. México. TRAMAS. Revista de Psicología.  
UNAM. 1/Dic/1990

BAULEO, A. " *Contrainstitución y grupos* " Madrid. Fundamentos. 1977

" *Ideología, Grupo y Familia* " México. Folios. 1982

BIGGE., M. L. " *Bases psicológicas de la educación* " México. Trillas. 1970

BION, W. R. " *Experiencias en grupo* " Buenos Aires. Paidós. 1976

- BLEGER, J. " *Temas de Psicología (entrevista y grupos )* " Buenos Aires.  
Nueva Visión. 1980
- BORGER., R.  
SEABORNE, A.E. " *Psicología del aprendizaje* " Barcelona. Fontanella  
1973
- BROCOLI, A. " *Ideología y educación* " México. Nueva Imagen. 1978
- CARTWRIGHT, D. " *Dinámica de grupo* " México. Trillas. 1971
- CHANCE, P. " *Aprendizaje y conducta* " México. Manual Moderno. 1971
- CHEHAYBAR, E. " *Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos)*"  
" *Técnicas que permiten acelerar el rendimiento del estudiante  
en el proceso de asimilación de contenidos*"  
" *Técnicas que permiten acelerar el proceso de integración y el  
conocimiento de un grupo*"  
México. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación  
de Apoyo y Servicios Educativos. Centro de Investigaciones y  
Servicios Educativos. 1985
- CHAPIRO C.  
FERRY, G. " *El psicólogo en la clase* " Buenos Aires. Paidós. 1991
- CIRIGLIANO, D. " *Dinámica de grupos en educación* " México. El Ateneo. 1987
- COLL SALVADOR, C. " *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* "  
Barcelona. Paidós. 1991

- CRAIG., J.R.        " *Métodos de la Investigación Psicológica* "       México.  
Interamericana. 1982
- DELLA ROCA, S.     " *Estado, educación y hegemonía en México* "       México.  
LINEA. 1980
- DIAZ BARRIGA, A. " *Ensayos sobre la problemática curricular* " México. Trillas. 1988  
" *Didáctica y currículum* "       México. Nuevo Mar. 1985
- DIDIER, A.        " *El trabajo psicoanalítico en los grupos* "       México. Siglo XXI. 1989
- DRÉVILLON.- J.   " *Prácticas educativas y desarrollo del pensamiento operativo* "         
Madrid. Pirámide. 1983
- ERICKSEN.- S.C.   " *The science of teaching, the art of learning* " U.S,A  
Saratoga Springs. División 2. wesletter, American Psychology  
Association. 1968
- ESQUIVEL, J.E.  
CHEHAIBAR, L.     " *Estudio de un caso de formación de profesores universitarios*  
*Profesionalización de la docencia* "         
Tesis. México. UNAM Agosto 1986
- FERNANDEZ CALDERON, J. " *El grupo operativo, teoría y práctica.* " México.  
Textos extemporáneos. 1978
- FERRY, G.        " *El trayecto de la formación: entre los enseñantes, teoría y práctica* "         
México. UNAM. ENEPI. 1990
- FRANKLIN S, H.   " *Group Leadership and democratic action* "       USA  
Houghton Mifflin. 1951

- FREIRE, P. " *La educación como práctica de la libertad* " México. Siglo XXI. 1985
- FREIRIANO, A. " *Psicología del Oprimido* " Buenos Aires. Nueva Visión. 1979
- FREUD, S. " *La Interpretación de los sueños* ". Volumen IV. Buenos Aires.  
Amorrortu. 1900 (1989)  
" *La Interpretación de los sueños (continuación)* ". Volumen V. Buenos Aires.  
Amorrortu. 1900 (1901)  
" *Psicopatología de la vida cotidiana (Sobre el olvido, los deslices en el habla, el  
trastocar las cosas confundido, la superstición y el error)* " Volumen Tomo VI.  
Buenos Aires. Amorrortu. 1901.  
" *Totem y Tabú* ". Volumen XI. Buenos Aires. Amorrortu. 1911-1 913  
" *Psicología de las masas y análisis del yo* ". Volumen XVIII. Buenos  
Aires . Amorrortu. 1920 - 1922.
- GARCIA DE LA HOZ, A. " *La evolución del concepto de grupo operativo* "  
Artículo. México. IMAGO No. 17. Revista de Psicología  
Psicoanalítica. 2, Nov-Dic 1977.
- GAY, P. " *Freud, una vida de nuestro tiempo* " México. Paidós. 1989
- GERBER, D. " *El papel del maestro, un enfoque Psicoanalítico* " México. SEP  
El Caballito. S/F
- GLAZMAN, R. " *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad.*" México. SEP  
El Caballito. 1986
- GONZALEZ CHAGOYAN, J.L. " *Psicoanálisis y grupos* " México. Pax-México. 1988

- GUEVARA NIEVA, G, " *La crisis de la educación superior en México* " Nueva Imagen. 1981
- HAIMAN, F. " *La dirección de grupos : teoría y práctica* " México. LIMUSA. 1972
- HALLER GILMER, B. V. " *Psicología General* " México. HARLA. 1937
- INFANTE, M. R. " *Educación, comunicación y lenguaje* " México. CEE. 1983
- JALLIFE ALVAREZ, A. " *La relación educativa en el salón de clases, un espacio de expresión transferencial e inconsciente* " México. UNAM. S/F.
- JACKSON, P. W. " *La vida en las aulas* " Madrid. Morata. 1991
- KÄES, A. " *La Institución y las Instituciones* " Buenos Aires. Paidós. 1989
- KEATS, D. " *La entrevista perfecta* " México. Pax- México. 1992
- KLEIN., J. " *Estudio de los grupos* " México. Fondo de Cultura Económica. 1961
- LACAN, J, " *Escritos 1 y 2* " México. Siglo XXI. 1961.
- LAGACHE, D. " *La teoría de la transferencia* " Buenos Aires. Nueva Visión. Psicología Contemporánea. 1986
- LAPASSADE, G. " *Grupos organizaciones e instituciones* " Madrid. Granica. 1977  
" *Autogestión pedagógica* " Barcelona. GEDISA. 1986

- LAPLANCHE, J.  
 BERTRAND PONTALIS, J. " *Diccionario de Psicoanálisis* " Barcelona. LABOR. 1971  
 LEWIN, K. " *Resolving Social Conflicts* " Buenos Aires. Harper & Row. 1988
- LIBERMAN, D. " *Comunicación y Psicoanálisis* " Buenos Aires. Alex. 1976  
 " *Lingüística, interacción comunicativa y proceso Psicoanalítico.*"  
 Tomo I. Buenos Aires. Galema n 1970  
 " *Teoría de la comunicación* " Buenos Aires. Alex. 1972.
- LOBROT, M. " *Teoría de la educación* " Barcelona. Fontanella. 1976
- LOURAU, R. " *El análisis Institucional* " Buenos Aires. Amorrortu, 1970
- LUFT, J. " *Introducción a la dinámica de grupos* " Barcelona. HERDER.  
 Biblioteca de Psicología. 1975
- LIFTON, W. " *Trabajando con grupos* " México. LIMUSA. 1965
- LURÇAT, L. " *El fracaso y el desinterés escolar : cuáles son sus causas y cómo se explican* "  
 España. Gedisa. 1990
- MANNONI, M. " *La educación imposible* " México. GEDISA. 1986
- MARTI, J. " *Escritos sobre educación* " México. SEP. S/F
- MAISONNEUVE, J. " *La dinámica de los grupos* " México. Nueva Visión. 1983

- MERANI, A.L. . " *La dialéctica en Psicología: Inteligencia y vida* " México. Grijalbo. 1968
- MERINO, C. " *Investigación cualitativa e investigación tradicional ¿incompatibilidad o complementariedad ?.*" Artículo. México. S/F
- MIER, R. " *La letra usura : Le Bon y las multitudes* " Artículo. México. TRAMAS. Revista de Psicología. UNAM. 1/Dic/1990
- MORENO, M. " *Aprendizaje y desarrollo intelectual.* " México. Gedisa. 1987
- MORRIS, L.B. " *Teorías de aprendizaje para maestros* " México. Trillas. 1996
- MOSCOVICI, A. " *Influencias y cambio de actitudes individuos y grupos* " México. Psicología social I. 1988
- PEÑA RAMIREZ, J. " *El proceso de enseñanza-aprendizaje en investigación* " Artículo. México. Revista : Psicología y Sociedad No. 9. Revista Informativa de la Facultad de Psicología. UAQ. México. Año 4. Julio-Septiembre. 1990
- PERRENOUD, Ph. " *La construcción del éxito y del fracaso escolar* " Madrid. MORATA. 1990
- PICHON - RIVIERE, E. " *El proceso grupal* " Buenos Aires. Nueva Visión. 1978  
" *Transferencia y Contratransferencia en la situación grupal* " Buenos Aires. Nueva Visión. 1978  
" *Teoría del Vínculo* " Buenos Aires. Nueva visión. 1985  
" *La psiquiatría una nueva problemática* " Buenos Aires. Nueva Visión. 1983
- POSTIC, M. " *La relación educativa* " Madrid. Narcea. 1982

- REICH, W. " *Psicoanálisis y educación I y II* " Barcelona. Anagrama. 1980
- ROCKWELL, E. " *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* " México. SEP.  
El Caballito. 1985
- RODRIGUEZ ESTRADA, M. " *La entrevista productiva y creativa* " México.  
McGraw-Hill. 1990
- ROGERS, C. " *Psicología social de la enseñanza* " Madrid. Aprendizaje Visor.  
1982
- SANTA MARIA, G. " *Aprendizaje de las ciencias sociales* " Buenos Aires  
El Ateneo 1988
- SANTONI RUGIU, A. " *La participación estudiantil en el proceso de  
aprendizaje* "  
México. Nueva Imagen. 1978
- SBANDI, P. " *Psicología de grupos: Introducción a la realidad de la dinámica  
de grupos* "  
Barcelona. Biblioteca de Psicología, HERDER. 1990
- SCHAFERS, B. " *Introducción a la sociología de grupos* " Barcelona.  
Herder. 1984
- SKINNER, B.F.  
THORNDIKE, R.L. " *Aprendizaje escolar y evaluación* " Buenos Aires.  
Paidós. 1984

SHAW, M. " *Dinámica de grupo* " Barcelona. HERDER. 1984

TAYLOR, A. " *Introducción a la Psicología* " Madrid. Aprendizaje Visor. 1984

VILAR, E. " *El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación social* " Artículo. México. TRAMAS. Revista de Psicología. UNAM. 1/Dic/1990

" *El grupo como dispositivo analizador* " Artículo. México. TRAMAS. Revista de Psicología. UNAM. 1/Dic/1990

VELAZQUEZ, A. " *Narcisismo y grupos* " Artículo. México. Revista: Psicología y Sociedad No. 14. Revista informativa de la Facultad de Psicología. UAQ. México. Julio-Septiembre 1992

WATZLAWICK, P. " *Teoría de las comunicaciones humanas, interacciones, patologías y paradojas* " Barcelona. Biblioteca de Psicología 100. HERDER, 1985

WOLF, A. " *Psicoanálisis en grupos* " México. Pax-México. 1967

ZARZAR, C. " *Grupos de Aprendizaje* " México. Nueva Imagen. 1988