

La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

El profesor puede pensar que sus intenciones son buenas, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa [...] pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse.

RODOLFO BOHOSLAVSKY

La educación básica: ¿una utopía en crisis?

LA FORMACIÓN INTEGRAL propuesta por la Unesco, cifra en buena parte su éxito en el aprendizaje, en especial en los aprendizajes que se puedan obtener en la educación básica, a la que considera “un pasaporte para toda la vida” (Delors, 1996:131). Esto nos hace preguntarnos acerca de la problemática de este sector.

Es de todos conocida la crisis de la educación básica, basta recordar que aún siguen siendo alarmantes las cifras de deserción y bajo aprovechamiento académico. El fracaso escolar que muestran estos indicadores, ha sido objeto de una serie de propuestas concretadas en un conjunto de reformas educativas puestas en marcha en los últimos años en la educación elemental. Estas reformas han centrado sus esfuerzos en cambiar los planes de estudio, los programas y los libros de texto. Paralelamente se han implementado una serie de cursos de actualización para lograr que los maestros se adapten a las reformas curriculares.

* Profesor-investigador, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Cuerpo Académico “Formación y Tendencias Educativas”. Doctor en Ciencias Sociales, UAM-Xochimilco.

A pesar de estos cambios, los resultados han sido poco alentadores, como lo demuestra el penúltimo lugar que México ocupó en la Evaluación Internacional realizada por la OCDE en el 2001. Sin duda el fracaso educativo obedece a una compleja multiplicidad de factores, entre ellos queremos destacar la importancia de la relación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los pilares de la educación

La *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (subtitulada: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*),¹ reconoce la importancia del aprendizaje para alcanzar una adecuada educación: que no sólo satisfaga los requerimientos del modelo de producción flexible de la globalización, sino que también garantice una adquisición real de conocimientos que favorezcan la incorporación en el mercado de trabajo, y que además, contribuya al desarrollo personal y social de la población mundial (en especial de los niños y jóvenes de los países del llamado tercer mundo).

En ese documento se reconoce el papel fundamental de la educación básica y se recomienda fortalecerla, en especial se enfatiza la necesidad de mejorar las condiciones de aprendizaje. Esta declaración sirvió de base para las reflexiones plasmadas en el informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, mejor conocida como el *Informe Delors*,² documento fundamental que en la actualidad es uno de los principales referentes para las políticas educativas mundiales, en él se precisan los tipos de aprendizajes que se pretende serán los pilares de la educación del siglo XXI:

1. *Aprender a conocer*. Implica no sólo aprender conocimientos, sino aprender a utilizarlos, pero especialmente *aprender a aprender* y *aprender a desarrollar las capacidades intelectuales y creativas* del ser

¹ Resoluciones adoptadas en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, realizada en Jomtien, Tailandia, 1990.

² Jacques Delors es quien presidió la comisión que rindió este informe a la Unesco, mismo que ha sido publicado en un libro titulado *La educación encierra un tesoro* (1996).

humano (tesoro “escondido” en nosotros mismos, que el aprendizaje y la educación pueden ayudarnos a descubrir y desarrollar).³

2. *Aprender a hacer*. En este apartado se enfatiza la necesidad de preparar a los sujetos para las nuevas condiciones de trabajo que resultan cada vez más del orden intelectual, de diseño, creatividad y de trabajo colectivo, en lugar de las habilidades específicas que antaño se demandaban para cada oficio. El desarrollo acelerado de la tecnología requiere de un trabajador sumamente versátil y polivalente que sea capaz de adaptarse a las innovaciones tecnológicas e incluso promoverlas a partir de su creatividad. La preparación de los sujetos para los requerimientos de la producción, se centra en procurar la adquisición de ciertas competencias, pero especialmente en el desarrollo de una serie de atributos:⁴ ser creativo, innovador, activo, analítico, comunicativo, organizado, autónomo (con iniciativa), con una gran capacidad para relacionarse con los demás, trabajar en equipo y superar cualquier dificultad o conflicto que obstaculice la labor colectiva.
3. *Aprender a vivir juntos*. Destaca la importancia de *descubrir al otro* de construir objetivos colectivos que permitan superar conflictos, prejuicios, intolerancia y xenofobia en los que nos han sumido las injustas y violentas condiciones sociales de los últimos tiempos.
4. *Aprender a ser*. Dimensión en la que convergen las otras tres y que apunta al ideal de una educación integral con el desarrollo armónico de todas las capacidades humanas; que repercuta en la conformación de personas más autónomas, creativas, solidarias, libres y responsables, que sean capaces de transformar este mundo en algo mejor (especialmente en estos tiempos en que el planeta entero está bajo la amenaza de un colapso social y ambiental).

Estos objetivos planteados como anhelos que apuntan al desarrollo integral de la humanidad, pretenden alcanzarse a partir del aprendizaje en

³ Este es el aspecto que se vincula con la concepción constructivista de aprendizaje (como veremos posteriormente), en tanto que destaca el carácter activo del sujeto en su aprendizaje y la importancia de conocer no sólo los contenidos sino la manera en que éstos pueden “construirse” (elaborarse, analizarse, resignificarse y organizarse).

⁴ Paradójicamente estos atributos se asemejan a los que la izquierda progresista proponía para la construcción del “hombre nuevo” (Del Río, 1991).

estas cuatro dimensiones. Sin duda es una proposición seductora, pero habría que analizar sus planteamientos e interrogarnos sus posibilidades: ¿se trata de *orientar los aprendizajes*?, ¿qué concepción de aprendizaje subyace a estos planteamientos?, ¿se puede hablar de aprendizajes tan *diversos* como aprender contenidos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a desarrollar las competencias que demanda el trabajo, aprender a convivir, aprender a ser? Estas interrogantes requerirían de un análisis cuidadoso y detallado, sin embargo podemos adelantar algunas reflexiones al respecto: a reserva de que la *Comisión Delors* o la Unesco desarrollen una concepción de aprendizaje diferente a las que se conocen en el campo educativo, consideramos que la propuesta alude a procesos de cambio y transformación, que *implican procesos que van más allá del aprendizaje*. Aún considerando el aprendizaje desde la perspectiva constructivista (que a pesar de las críticas, en algunos sectores, aún se considera como una propuesta de “vanguardia”), la naturaleza de los cambios que se pretenden por esta vía desbordan las posibilidades de lo que puede alcanzarse a través del aprendizaje.⁵

Para mostrar a qué me refiero creo que es conveniente analizar, aunque sea brevemente, ¿qué es el aprendizaje para el constructivismo?

El aprendizaje “constructivista”

Para el constructivismo, el aprendizaje depende (en buena parte) del desarrollo cognitivo, la competencia operatoria y los conocimientos previos del sujeto que desea aprender.

El carácter constructivo que se le atribuye al *aprendizaje*, enfatiza que se trata de un proceso personal en el que el sujeto tiene una participación activa, por medio de la cual modifica y reorganiza sus esquemas de conocimiento (Coll, 1997a). Se entiende por *esquema de conocimiento* “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983). Estos esquemas aluden a ciertos conocimientos sobre una porción de la realidad, que el sujeto ha adquirido ya sea a partir de su experiencia directa, o mediante

⁵ A pesar de que el constructivismo considera que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de conocimientos, sino que abarca el cambio de actitudes.

información que recibe de otros (en especial la escuela, la familia y los medios masivos de comunicación). Los esquemas que se construyen a partir de esto, incluyen una gran variedad de conocimientos que van desde la información que puede recibir sobre algún acontecimiento, experiencias personales, actitudes y normas. Estos conocimientos se articulan y conforman una representación en torno a diferentes aspectos de la realidad.

Así como cada sujeto cuenta con un determinado número de esquemas de conocimiento, de acuerdo con la riqueza de sus experiencias y con la información que ha adquirido sobre ciertos aspectos de su realidad, también cada persona organiza de manera particular sus esquemas de conocimiento, a partir de las relaciones internas que logra establecer entre los conocimientos que integran un mismo esquema, dotándolos de un cierto grado de coherencia y organización (Miras, 1997).

Para el constructivismo, aprender es un proceso mediante el cual el sujeto construye para sí conocimientos que ya existen en su cultura, por medio de una elaboración personal en la que él re-significa de una manera particular (a partir de un proceso de asimilación-acomodación) el contenido recibido en función de sus esquemas de conocimiento (previos), a los cuales integrará la nueva información adquirida.

Para que algo se aprenda debe ser significativo, es decir “que implique el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos que ya existen en la estructuración cognitiva del alumno” (Coll, 1997b).

Se aprende lo potencialmente significativo: lo que puede ser integrado desde el punto de vista lógico (que puede ser comprendido a partir de los esquemas previos) y psicológico (que el sujeto cuente con las estructuras cognoscitivas que le permitan acceder a esta información y organizarla de alguna manera). Cabe señalar aquí, que el constructivismo no toma en cuenta la dimensión del deseo, que desde nuestro punto de vista, es una condición fundamental para el aprendizaje: el deseo es el motor del aprendizaje (Anzaldúa y Ramírez, 2001).

Visto así, el aprendizaje es una construcción de sentido; es decir, se construye un sentido al contenido que se recibe, éste se resignifica en función de los esquemas de conocimientos previos, pero también en función de la manera en que se vincule con el deseo y las significaciones imaginarias que el contenido despierte en el sujeto.

Como puede desprenderse de estos planteamientos, si bien el aprendizaje es un proceso muy complejo y de gran impacto, no podemos atribuirle que sea capaz de transformar radicalmente a un sujeto como pretende la propuesta de la *Comisión Delors*. Modificar las formas de *convivencia* y de *ser*, va más allá de una cuestión de aprendizaje. Procesos como el de socialización⁶ y formación,⁷ que apuntan a la construcción y al modelamiento del sujeto, podrían dar más claridad acerca de las dificultades de las transformaciones que se pretenden. Por otra parte, cabe señalar que la concepción de aprendizaje que opera en las escuelas, por lo regular difiere mucho de lo que pretende el constructivismo y, en consecuencia, dista más de lo que pretende la *Comisión Delors*.

El aprendizaje en la escuela

El proceso educativo está marcado especialmente por la concepción que el maestro tiene acerca de lo que es aprender y de cuál es su función como “enseñante”. Al interrogar a los docentes al respecto (Anzaldúa, 2002), nos manifiestan concepciones de enseñanza y aprendizaje derivadas de las teorías que recuerdan de su formación como normalistas (en el caso de aquellos que son profesores de carrera) o bien dan cuenta de alguna concepción derivada de lo que han oído que “deben ser” estos procesos. Es frecuente incluso que nos refieran (aunque sea sólo como enunciación) que conciben el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, sin explicar qué entienden por ello.

De manera general podemos señalar que existen tres concepciones de aprendizaje que los maestros sostienen con mayor frecuencia, a las cuales subyace una particular noción de enseñanza:

⁶ Entendemos por *socialización* un proceso de construcción social del sujeto mediante el cual se interiorizan las significaciones imaginarias sociales y los valores de una cultura. A partir de esto, se construye una identidad y se asumen lugares en el entramado de las relaciones sociales.

⁷ Concebimos la *formación* como un proceso de *trans-formación* del sujeto mediante el cual va adquiriendo o transformando y “modelando” capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras, para desempeñar determinadas prácticas sociales. La formación es un proceso de *transformación de sí mismo* en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones, vínculos y transferencias (Anzaldúa, 1996 y 2002a).

1. Aprender en la escuela, para algunos, consiste en que el alumno llegue a “conocer” *las respuestas que espera el profesor*. Esto implica que aprender es repetir lo que el docente comunica en clase y enseñar es transmitir la información que el estudiante habrá de reproducir cuando se le requiera.
2. Para otros, aprender es “adquirir” *los conocimientos que marca el programa*. En consecuencia, la enseñanza es sólo transmitir los contenidos establecidos en el programa con el fin de que los alumnos los registren y memoricen.
3. Recientemente se ha difundido la concepción constructivista de aprendizaje que va más allá de las anteriores (reproducir respuestas o almacenar información), para la cual aprender es “construir” *conocimientos* a partir de un proceso de elaboración de la información que se recibe. Cabe señalar que hemos encontrado que esta última concepción es referida por algunos docentes, aunque no tengan mucha claridad de lo que implica (Anzaldúa, 2002).

Independientemente de la concepción que de manera explícita enuncien los maestros, es frecuente que el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en su práctica sea diferente a lo que señalan de manera verbal. Es decir, a nivel consciente pueden conocer e incluso definir y defender una concepción de enseñanza-aprendizaje que, sin embargo, no es la que ponen en práctica en su cotidianeidad. Esto sin duda es un elemento que habría que tomar en cuenta para implementar las propuestas de la *Comisión Delors* en torno al papel del aprendizaje para la educación del siglo XXI.

Como hemos visto, el aprendizaje no sólo es una categoría conceptual —que sería necesario analizar con más profundidad para decidir si es la más pertinente para sostenerse como núcleo de las propuestas de la Unesco y de la *Comisión Delors*, que se toman como parámetro y orientan las políticas educativas—, también alude a un proceso que, en la escuela, se lleva a cabo a partir de una serie de tensiones y contradicciones que dista mucho de cursar como las teorías sostienen que debería desarrollarse. Un elemento que habría que considerar, y que permanentemente se elude, es el papel fundamental que tiene la relación educativa en el éxito o fracaso del aprendizaje escolar.

“Los hombres se educan entre sí...”: la relación educativa

Aunque el aprendizaje sea considerado como un proceso personal, el sujeto aprende en función y a través del otro. Recordemos lo que Paulo Freire (1985:69) planteaba: “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”. Para Cesar Coll (1997b) el aprendizaje escolar es el resultado de un complejo proceso de interacciones entre tres elementos (a esto es a lo que denomina “triángulo interactivo”): el alumno, el contenido que se pretende aprender y el maestro, que ayuda al alumno a construir significados y orienta la atribución de determinados sentidos a esos contenidos (de acuerdo con lo establecido en el programa como saber escolar).

Cabe señalar que a pesar de la importancia que el constructivismo considera que tiene el maestro, tanto al implementar la estrategia de enseñanza (que puede o no favorecer el aprendizaje), como en la orientación de sentido con que dota a los conocimientos impartidos, no aborda en profundidad la dinámica de la relación educativa, ni analiza la importancia de ésta en el aprendizaje.

Si bien muchos autores destacan la trascendencia del docente en el aprendizaje, pocos se interesan en el tema de la relación maestro-alumno.⁸ Menos aún existen investigaciones que aborden este tema en su complejidad. A lo más que se ha llegado es analizar el papel de las expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1980; Corenstein, 1986; Tenti, 1986), las interacciones (Delamont, 1985) y la comunicación (Freire, 1985), dejando de lado procesos más profundos de carácter inconsciente y afectivo. Son justamente estos aspectos los que investigamos desde 1992.⁹

En nuestras investigaciones hemos destacado de manera fundamental los procesos subjetivos que se encuentran presentes en la relación maestro-alumno. Entendemos la *subjetividad* como el conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica del sujeto. Cabe destacar que esta constitución es de carácter social, ocurre a partir de la relación del

⁸ Entre los autores que llegan a abordar esta problemática podemos destacar a Guillermo García (1975), Rodolfo Bohoslavsky (1975) y Marcel Postic (1982).

⁹ Esta investigación la he realizado con la doctora Beatriz Ramírez Grajeda de la UAM-Azcapotzalco.

sujeto con el *otro* (su semejante), que a la vez es representante del *Otro* (orden simbólico cultural).¹⁰

Por lo regular se considera a la subjetividad como los procesos internos del sujeto, que se distinguen de los procesos externos considerados como “objetivos”. Nosotros consideramos que la subjetividad es un proceso en acto, es *subjetivación*. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior.¹¹

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural). La subjetividad se construye al percibir la realidad (en el entramado de su deseo que es el deseo del Otro), al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo). De su subjetividad el sujeto da cuenta a partir de su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados en los que ocupa un lugar desde donde él enuncia “Yo...”

La relación maestro-alumno es un espacio en el que cada actor pone en juego su subjetividad de manera ineludible. Fenómenos como la identificación y la construcción de la identidad en los procesos de formación, el papel de los fantasmas en la dinámica educativa, así como la importancia del deseo en el aprendizaje y los vínculos transferenciales que se generan entre los actores educativos, son algunos de los procesos subjetivos que hemos analizado en torno a la dinámica relación educativa, ubicándola siempre en el contexto institucional y social en la que está enmarcada.¹²

La importancia de la relación educativa radica en que el *aprendizaje escolar se procesa y se organiza a través de la relación maestro-alumno*. Son

¹⁰ Lacan distingue entre el *otro* con minúsculas y el *Otro* con mayúsculas, el primero alude a los sujetos semejantes, que hacen la función de ser representantes del *Gran Otro* que es el orden simbólico cultural, que asigna los lugares a los sujetos y determina en buena medida su constitución.

¹¹ Lacan utiliza la metáfora de la banda de moebius para ejemplificar este proceso.

¹² La mirada del psicoanálisis (fundamentalmente Freud), aunada a los aportes de Michel Foucault (en torno al saber, el poder y la subjetividad), así como los planteamientos de Cornelius Castoriadis sobre el Imaginario Social, forman parte del marco teórico que han orientado estas investigaciones. Pueden consultarse al respecto algunos trabajos citados en la bibliografía.

muchos los factores y elementos que se juegan en la relación educativa, sin embargo, el espacio reducido de este trabajo me obliga a destacar sólo un aspecto que considero trascendental respecto de la propuesta de la Unesco y el informe Delors: la importancia de los vínculos en el aprendizaje y, en consecuencia, en el éxito y el fracaso escolar.

El embrollo del vínculo maestro-alumno

La relación educativa tiende a generar una serie de vínculos que constituyen un campo dinámico, que determina en buena parte el proceso de enseñanza-aprendizaje; al respecto, el célebre pedagogo argentino Guillermo García señala:

En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Si el vínculo es autoritario [...] los alumnos aprenden la modalidad autoritaria [...] aunque se les haya enseñado puntillosamente que la educación debe ser “liberadora” [1975:67].

El vínculo maestro-alumno constituye un elemento central de transmisión en la escuela, a través de él se organiza y se lleva a cabo todo el aprendizaje. Este vínculo conforma campos de interrelaciones que se centran en procesos subjetivos que determinan en buena parte la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Entre los procesos subjetivos que se ponen en juego cabe destacar las relaciones transferenciales, así como las significaciones imaginarias que conforman la identidad y marcan las acciones de los sujetos educativos.

Pero *¿qué entendemos por vínculo?* Es una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo, sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales. A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos.

Por objeto el psicoanálisis se refiere no sólo a las cosas, sino a las personas, a las ideas, a todo aquello con lo que se relaciona el sujeto, ya sea que exista en el “exterior” o forme parte de *su realidad psíquica* como un objeto interno fantaseado. Cabe señalar que el psicoanálisis, como ya

he señalado, no reconoce una separación tajante entre lo externo y lo interno, sino que hay una suerte de continuidad como en una *banda de moebius*, donde lo exterior se convierte en interior y el exterior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior.

El sujeto establece una relación con los objetos (tanto internos, como externos): los percibe, se los representa, los interpreta, los dota de una significación a partir de sus saberes, pero también a partir de su deseo (y de las fantasías que se construya sobre estos). Esta elaboración sirve de base para establecer una estructura vincular con el objeto.

La interpretación que hace el sujeto de los objetos para conformar un vínculo con ellos, no es meramente una operación cognoscitiva, plenamente consciente (como pretenden algunos constructivistas). Va más allá, es un trabajo de elaboración más complejo, en el que intervienen procesos conscientes e inconscientes, cognitivos y afectivos.

Por lo regular los vínculos dinamizan transferencias,¹³ que son procesos inconscientes a través de los cuales se repiten y actualizan actitudes, deseos y fantasías experimentados anteriormente hacia objetos semejantes, que ahora se “transfieren” al objeto presente. Podemos decir que es común que muchos vínculos sean una suerte de repetición de vínculos anteriores que se actualizan por efecto de la transferencia.

Cabe señalar que la transferencia no es una repetición de lo mismo que ocurrió en el pasado, que se repite tal cual en el presente, sino una re-edición, re-significada de lo que ocurrió anteriormente, “modificado” de acuerdo con la situación actual.

La relación maestro-alumno dinamiza vínculos transferenciales. Esto tiene diversos efectos (Anzaldúa, 2002a): por ejemplo, es frecuente que un alumno tienda a relacionarse con sus maestros repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (como sus padres u otros profesores), estos vínculos pueden ser de sumisión o de rebeldía, de respeto o de agresión.

Otro efecto importante, radica en que el vínculo que un alumno establezca con su maestro se puede transferir a los contenidos que el docente enseña. De manera tal, que si el vínculo es “positivo” (de aceptación, de interés), esto se transfiere a los contenidos favoreciendo el aprendizaje; en

¹³ Parto de la concepción freudiana de transferencia que relaciono aquí con la noción de vínculo.

cambio, si el vínculo es de rechazo, ansiedad y/o persecución, los contenidos pueden sufrir este mismo repudio y despertar temor. Como puede apreciarse, el aprendizaje está marcado por el tipo de vínculos que se ponen en juego en la relación pedagógica.

El maestro ocupa un lugar importante en la relación educativa, en tanto que se le delega la tarea de coordinar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la trascendencia de analizar los factores subjetivos que determinan su práctica como docente, especialmente el papel que juegan los vínculos transferenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cobran también particular importancia las significaciones imaginarias que constituyen la identidad del docente, y la manera en que ésta influye en el vínculo que establece con sus alumnos en su práctica cotidiana.

Muchos vínculos transferenciales del maestro están atravesados por las significaciones imaginarias que conforman su identidad (buena parte de ellas han sido interiorizadas a partir de su formación). Algunas de las significaciones imaginarias con las que los maestros se identifican son: *apóstol*, *misionero*, *benemérito*, *hacedor de hombres*, *formador de las generaciones del futuro* (Anzaldúa 2002^a).

Estas significaciones pasan a formar parte de la identidad del docente y desde ella establecen vínculos particulares con su práctica y con sus alumnos. Por ejemplo, buscando satisfacer la misión de *apóstol* y *misionero*, el docente se puede asumir como “encarnación” misma del “deber ser”, convirtiendo su acción educativa en un adoctrinamiento moral que no admite cuestionamiento. Este tipo de significaciones imaginarias mueven transferencias superyóicas y narcisistas. A través de las transferencias superyóicas el docente puede ocupar el lugar de esta instancia moral para sus alumnos y en consecuencia los estudiantes repiten ante él la ansiedad, el temor persecutorio, el sentimiento de culpa y de inferioridad que experimentan ante su propio superyó.

Por su parte, las transferencias narcisistas hacen que el docente pueda ser ubicado como una figura idealizada (representación reforzada por el imaginario social). A partir de este vínculo transferencial, los alumnos son vistos como meros espejos de quienes se espera “reflejen” la imagen idealizada del maestro (Gerber, 1986). Buscan en ellos la mirada de reconocimiento y gratitud, cuando la encuentran obtienen la satisfacción

que los hace mantenerse en el cumplimiento de su labor, a pesar del sacrificio que implica. Cuando los alumnos no aprenden, las actitudes del docente pueden oscilar entre la compasión y el reanudado esfuerzo por educarlos, hasta el castigo, el desprecio y la expulsión.

El carácter predominantemente femenino del magisterio de educación básica genera que, aunadas a las significaciones imaginarias antes mencionadas, aparezcan en torno a la docencia una serie de imaginarios ligados a la mujer y la maternidad como *abnegación, pureza, ternura, belleza, amor y cuidado materno*. Todas estas significaciones favorecen las transferencias madre-hijo, con toda la ambivalencia que éstas pueden despertar. En ocasiones, estas significaciones favorecen y refuerzan vínculos de dependencia y pasividad en los alumnos, que se convierten en un verdadero obstáculo para el aprendizaje.

Todos estos vínculos transferenciales refuerzan la enseñanza tradicional y obstaculizan la implementación de otro tipo de estrategias (como podrían ser las constructivistas, las del grupo operativo, u otras). Por supuesto, también son un obstáculo para desarrollar las propuestas de aprendizaje que la *Comisión Delors* elaboró para la educación del siglo XXI.

Al eludir el tema de la subjetividad en la relación educativa, tanto en las investigaciones como en las propuestas teóricas o políticas, se deja de lado un aspecto fundamental del proceso educativo.

Ahora bien, cuando afirmamos que el aprendizaje se estructura y se organiza a través del vínculo maestro-alumno, no perdemos de vista la complejidad de elementos que se ponen en juego: los actores educativos no entran en relación en una situación aislada del contexto, por el contrario, son sujetos históricos, enmarcados en un espacio sociocultural, que entran en una relación institucional, condicionada por un dispositivo estratégico de ejercicio de poder, que ha sido construido con fines educativos y socializantes que generan un complejo entramado que entra en tensión con los procesos subjetivos, que se movilizan en el momento en que estos actores se encuentran cara a cara, para asumir un rol y hacer frente a dos tareas institucionalizadas: enseñar y aprender.

La educación básica como *dispositivo* de ejercicio de poder

Por *dispositivo* Foucault (1983) alude a una construcción social compuesta por un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, normas, concepciones filosóficas, morales, etcétera, que se entretajan en una red sumamente compleja a la que Deleuze (1995) denomina metafóricamente *madeja*.

El dispositivo es una formación social que surge en un momento histórico determinado, para responder a una *urgencia* estratégica de dominación (Foucault, 1983). Todo dispositivo aparece ante una demanda social de dominación. Para hacerle frente, la sociedad produce una serie de elementos heterogéneos (discursos, instituciones, normas, reglamentos, sujetos, objetos, etcétera), que utiliza para satisfacer esta demanda y enfrentar las contradicciones que aparezcan en el proceso. De ahí la naturaleza esencialmente estratégica del dispositivo, que implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza y una intervención racional y concertada entre dichas relaciones.

Lo que hoy conocemos como *educación básica*, considero que es un claro ejemplo de lo que Foucault entiende como dispositivo, de ahí que lo he denominado *dispositivo pedagógico de enseñanza elemental* (Anzaldúa, 2001 y 2002a).

La escuela elemental surge en el siglo XIX, como una institución enmarcada dentro de un dispositivo pedagógico que pretende ser un instrumento fundamental del programa de la modernidad, que persigue la difusión del saber laico a cargo del naciente Estado Nacional de inspiración liberal. La aparición de este dispositivo de enseñanza pública básica, pretende hacer realidad los ideales del liberalismo burgués: “democratizar” el saber, legitimar la igualdad de oportunidades y dar prioridad a los valores del “orden y el progreso” en los que se cifraba la cosmovisión capitalista de aquel entonces.

Si bien la modernidad y el pensamiento liberal justificaban ideológica y políticamente la aparición del dispositivo de enseñanza elemental, no hubieran sido suficientes para que surgiera. Fueron las condiciones socioeconómicas las que impulsaron fuertemente su aparición. Como efecto del proceso de despojo de los medios de producción de la población agrícola y la desaparición de los talleres artesanales, una enorme cantidad de

población se concentra en las nacientes ciudades industriales con el fin de buscar empleo en las fábricas que ahí se encontraban. El exceso de oferta de mano de obra generaba que una buena parte de estas personas se encontrarán desempleadas y el resto se veía obligada a tolerar las inhumanas condiciones laborales de las fábricas. Las ciudades se convirtieron en el siglo XIX en concentraciones de personas hundidas en la miseria y el hacinamiento, lo que generaba serios problemas sociales como la delincuencia, el vagabundaje y la proliferación de enfermedades infecciosas. Una buena parte de esta población estaba conformada por jóvenes y niños: hijos de obreros y vagabundos desempleados, que constituían un germen de delincuencia y una población potencialmente insurrecta, lo que significaba una agobiante preocupación para la burguesía.

A comienzos del siglo XIX, en Londres (metrópoli del Sistema-Mundo de entonces), se pensaba que la educación podría ayudar a controlar y cambiar la condición moral e intelectual de los pobres urbanos (Jones, 1994). Los intelectuales del liberalismo burgués como Bell, Lancaster y Bentham, sostenían que la educación debería ser controlada por el Estado y llevarse a cabo en escuelas de instrucción masiva, que abarataran la enseñanza y la hicieran eficaz.

Para hacer frente a estas tareas educativas se requería de un sujeto particular: el maestro de enseñanza elemental. Fue entonces que se establecieron las Escuelas Normales, que contaban con reglamentos muy rigurosos y una estricta selección de las personas que serían formadas como docentes.

Desde el principio, la formación de los profesores se ocupó, sobre todo, de técnicas éticas; las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario. La nueva estrategia dio al profesor una imagen ética irresistible cuya atracción magnética transformaría a la prole de las clases trabajadoras en sujetos éticos [Jones, 1994:64].

El rigor de la formación en las normales obedecía al origen humilde y sospechosamente “inmoral” de la procedencia de los maestros y la necesidad de convertirlos en modelos de moral, disciplina y humildad, para que pudieran transmitir a sus alumnos estos valores. El maestro debía ser sencillo y modesto, integrando en su persona, una extraña

combinación de mansedumbre, disciplina y ética de servicio. Debían vestir con sobriedad y sencillez, su dieta debía ser simple y frugal. El manejo excesivo de conocimientos era sancionado, porque podía llevar a la arrogancia y la vanidad.

Aunada a la preparación de un sujeto especial (el maestro), se implementó una arquitectura también especial, inspirada en las propuestas panópticas de Bentham (Foucault, 1980), que permitiera una vigilancia exhaustiva: patios grandes, salones con ventanales y plataforma para que el maestro mirara y fuera mirado, convirtiéndolo en el centro de atención, produciendo así toda una “maquinaria de educación moral”. Conjuntamente se establecieron una serie de estrategias como el examen, la observación sistemática del maestro, vinculada a un sistema de premios y castigos, como una forma para “inculcar científicamente hábitos de moralidad” (Jones, 1994). Esta tecnología de vigilancia debía aplicarse por igual a maestros y alumnos, para controlar la adecuada realización de las actividades que a cada uno se le demandaba.

Así se fue construyendo el complejo *dispositivo pedagógico* que hoy conocemos como educación básica y que, como observamos, conserva muchos de los elementos que le dieron origen. En especial se mantiene el objetivo de socialización y modelamiento de los alumnos a través de diversas estrategias de ejercicio de poder que van fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que se le enseñan.

Los requerimientos actuales al dispositivo pedagógico

La permanencia de ciertos elementos y objetivos de este dispositivo pedagógico, se enfrentan ahora a una serie de tensiones generadas, por una parte, por los requerimientos de la globalización y el neoliberalismo, y por otra, a través de las propuestas del pensamiento humanista, democrático y progresista (que se refleja en buena parte en el informe de la *Comisión Delors*). Todo esto hace que en la actualidad la educación básica sea blanco de demandas del sistema productivo, que entran en contradicción con las propuestas humanistas de la Unesco.

El dispositivo pedagógico de enseñanza elemental tiene que hacer frente ahora a la urgencia de dar respuestas a dos encargos contradictorios: a) *moralizar a las masas* y, de manera secundaria, *dotarlas de los contenidos elementales* que requiere el sistema productivo;¹⁴ y b) la necesidad de *hacer frente* a una crisis mundial que amenaza con desembocar en un *colapso ambiental y social*. Problemas que en el campo educativo, pretenden atacarse a través de la educación ambiental, la educación para la democracia y la formación cívica y ética. Cabe señalar los síntomas de esta crisis, que son devastadores:

1. *La miseria generalizada* provocada por el capitalismo neoliberal ha producido efectos terribles: la depauperación de millones de personas que han quedado sumidas en la pobreza extrema, así como la desnutrición y la muerte por inanición de miles de personas.
2. *El desempleo generalizado*. La falta de empleo y de posibilidades reales de estudio y desarrollo personal sumen a la juventud en la frustración, la desesperanza, la depresión, la farmacodependencia, el hedonismo egoísta y la incertidumbre desquiciante de no poder construir una identidad y un proyecto de vida más o menos viable, ni a corto ni a mediano plazo.
3. *El contraste desquiciante de la depauperación brutal de la mayor parte del mundo, aunada a la escandalosa explosión de mercancías* que inundan todos los rincones del planeta generando una sensación de frustración, impotencia y vacío. Esto ha provocado, entre otras cosas, una paradójica resignificación de la escala de valores: la aparición de una *moral cínica* generalizada, fundada en un egoísmo a ultranza, donde el dinero, la hipercompetencia y las mercancías se consideran, ahora más que nunca, los únicos elementos que pueden dar sentido a la vida.
4. La frustración, la miseria y el hambre han generado *una violencia que amenaza con romper con cualquier tipo de lazo social y de regulación civilizadora*, creando situaciones de anomia cada vez más generalizadas.
5. La amenaza inminente de un *colapso ambiental del planeta* (Meadows, 1996), si no se toman ya las medidas para contrarrestarlo.

¹⁴ El cual ha destinado al tercer mundo a convertirse en una región maquiladora con muy pocas posibilidades de desarrollo.

6. La *sexualidad explotada al máximo como mercancía*, es vaciada cada vez más de su sentido de relación humana y resignificada de manera ambivalente, por un lado se le busca como un medio privilegiado de placer y por otro se convierte, debido al sida, en una de las amenazas más terribles del siglo XXI.

Las graves crisis que hoy enfrentamos se pretenden resolver, entre otras formas, por medio de una “revolución moral” que encuentra su eco en las propuestas de la *Comisión Delors*: hedonismo mercantil, búsqueda desesperada del dinero, consumo como eje de la existencia, ostentación, vanidad y moral cínica, que constituyen la ética funcional del mercado, son el cáncer social que se le demanda combatir a la educación básica, a partir de la propuesta de los *cuatro pilares de la educación para la vida*.

Las pretensiones del informe Delors son del todo encomiables; sin embargo, considero que las propuestas que de ahí se derivan adolecen de una serie de problemas que es necesario afrontar:

1. Sin menospreciar la importante contribución del informe Delors para comprender los retos de la educación del siglo XXI y las alternativas posibles para hacerles frente, considero que dicho informe muestra un análisis insuficiente de la complejidad de los problemas a los que se enfrenta la educación en este siglo y las implicaciones de diverso orden que éstos pueden tener. Se carece también de construcciones teórico-filosóficas (más profundas y críticas) sobre las cuestiones centrales que plantean hoy los problemas sociales y su abordaje ético.
2. El informe es un punto de partida muy importante. Sin embargo, es necesario avanzar en la reflexión, discusión, crítica, fundamentación teórica e investigación, en torno a sus planteamientos, para construir una propuesta más viable y acabada que no se quede en planteamientos desligados de una aplicación práctica.
3. Habría que profundizar en categorías como aprendizaje, educación, formación y socialización a fin de establecer sus articulaciones y diferencias, de manera tal que se puedan señalar con claridad los procesos a los que aluden, las posibilidades y ámbitos de transformación que cada uno posibilite.

4. Se descuida la importancia de la relación educativa. *Mientras la relación educativa no se transforme, difícilmente podrá cambiar la educación.*
5. El docente es un agente fundamental en la transformación de la educación. Mediante su intervención se pueden impulsar los *cuatro pilares* y alcanzar una *educación para la vida* como señala la Unesco (1998). Sin embargo, mientras no mejoren las condiciones socioeconómicas de los maestros y éstos a su vez no modifiquen sus prácticas (enmarcadas en la enseñanza tradicional y en una relación educativa vertical), inútiles son los cambios curriculares y las reformas que se implementen, pues su docencia se mantiene inalterable. En la actualidad es frecuente encontrar profesores que, a pesar de contar con programas constructivistas, mantienen una enseñanza tradicional, caracterizada por un estilo autoritario que fomenta la sumisión y la dependencia de sus alumnos. Vínculos que obstaculizan a todas luces las propuestas educativas de la Unesco.

A manera de epílogo

A pesar de la importancia que tiene la relación educativa en el aprendizaje, ésta sigue siendo un espacio olvidado de investigación e intervención en las propuestas y las reformas educativas. Cuando se aborda este tema, por lo regular, sólo se toca la dimensión didáctica, dejando de lado los procesos intersubjetivos que, sin duda, son los que determinan en buena parte la relación maestro-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estos esfuerzos queda mucho por hacer. Los especialistas en educación tienen pendiente profundizar en este campo como una tarea no sólo interesante, sino necesaria.

Las relaciones sociales se institucionalizan, se codifican (se norman y transforman) por medio de dispositivos. La educación básica es un dispositivo en el que intervienen objetos y sujetos, entramados por discursos que vehiculizan saberes e inducen acciones, relaciones de poder, que son fuerzas en lucha y contradicción. Para comprender y cambiar este dispositivo se requiere emprender un trabajo de cartografía de elementos que lo componen (saber, poder y subjetividad) y realizar un análisis genealógico de su aparición, para hacer ver y hacer hablar a los elementos

que configuran su estructura, sus relaciones y las condiciones (que marcaron su emergencia) *con el objetivo de desmantelarlos*

Las “urgencias” que hicieron surgir este dispositivo pedagógico de educación básica, en buena parte siguen vigentes, aunque han pasado por un proceso de transformación. Esto ha hecho que el dispositivo se haya modificado paulatinamente de acuerdo con las nuevas circunstancias sociales. Los diversos elementos del dispositivo (la escuela, los sujetos educativos, los discursos, etcétera) se han adecuado a los encargos sociales a lo largo de su historia.

La transformación de la educación básica requiere un cambio donde se resignifique la tarea social de este nivel educativo. Pero también, se necesita transformar la relación educativa, cambiar las significaciones imaginarias instituidas, así como las funciones que a cada miembro de la relación se le demanda. En especial, al maestro hay que eximirlo de la función represora que se le encomienda. Es necesario resignificar la concepción social del profesor y del estudiante.

Es ineludible impulsar cambios en la docencia; no sólo mejorar las condiciones socioeconómicas y académicas de los maestros, hay que transformar al profesor, elemento central de la relación educativa, no porque consideremos que es más importante que el estudiante, sino porque en buena parte en él recae, hasta ahora, la responsabilidad de iniciar y sostener el proceso de aprendizaje; modelando la relación educativa en función de las demandas que recibe y de la significación imaginaria que tiene para él su labor.

Cabe señalar que si bien he destacado el papel contradictorio de la educación básica como dispositivo pedagógico, reconozco la importancia que tiene ésta para favorecer el desarrollo personal y mejorar la calidad de vida de las familias y comunidades que tengan acceso a ella. Sin embargo, considero que difícilmente la educación básica podrá desarrollar todos los beneficios potenciales que el informe de la *Comisión Delors* propone, mientras siga siendo un dispositivo pedagógico de ejercicio de poder.

La educación básica por sí sola no podrá transformar la sociedad, pero puede contribuir de manera importante para ello, a condición de que se transforme y deje de ser un dispositivo de sometimiento y socialización disciplinaria. Para concluir quiero recordar unas palabras de Michel Foucault:

Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tendríamos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de [...] las estructuras del poder moderno [...] Debemos fundamentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto [1988:234-235].

En verdad *la educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), pero hay que descubrirlo, rescatarlo, aquilatarlo y compartirlo. Para ello es necesario transformar la educación, liberarla de las ataduras de los intereses mezquinos que la han sujetado desde hace mucho tiempo. Se requiere imaginar y construir una nueva educación, para un hombre nuevo, que logre rescatar a este planeta azul, que de manera imprudente amenazamos con eclipsarlo...

Una utopía tal vez, pero la realidad está hecha de sueños...

Bibliografía

- Aboites, Hugo (1999), "El perfil educativo de México para el siglo XXI", *Memoria del Tercer Congreso Nacional de Orientación Educativa*, AMPO/SEP, Tlaxcala, México.
- Anzaldúa, Raúl (1991), *Psicoanálisis y Relación Educativa*, UPN, México.
- (1996), "Imaginarlos de la formación docente", en *Pedagogía*, UPN, año 4, núm. 9, enero-abril, México.
- (1998), "Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de 'dispositivo'", revista *Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*, año 4, núm. 9, enero-abril, México.
- (2002a) "Análisis de las relaciones transferenciales de maestros de educación básica", tesis de doctorado, UAM-Xochimilco, México.
- y Beatriz Ramírez (1993), *Vínculo maestro-alumno*, DGETI/SEP, México.
- y Beatriz Ramírez Grajeda (1997), "Grupos de formación psicoanalíticamente orientados (GFPO). Un modelo de investigación-intervención", revista *Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*, año 3, núm. 7, mayo-agosto, México.

- y Beatriz Ramírez (2001), *Subjetividad y relación educativa*, UAM-Azcapotzalco, México.
- y Beatriz Ramírez (coords.) (2002), *Formación y tendencias educativas*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Avanzini, Guy (1982), *El fracaso escolar*, Herder, Barcelona.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1986), "Psicopatología del vínculo profesor-alumno", en R. Glazman (comp.), *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP/El caballito, México.
- Bravo, María Teresa *et al.* (1988), *El fracaso escolar*, CESU/UNAM, México.
- Castoriadis, Cornelius (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo I, Tusquets, Barcelona.
- Castro, María Inés (1988), "¿Fracaso escolar o escuela fracasada?", en María Teresa Bravo *et al.*, *El fracaso escolar*, CESU/UNAM, México.
- Cepal-Unesco (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Oficina Regional de Educación Cepal, Santiago.
- Cervini Rubén y Emilio Tenti (1986), "Las estructuras perceptivas del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio", en Tenti, Emilio *et al.*, *Expectativas del maestro y práctica escolar*, UPN, México.
- Coll, Cesar *et al.* (1997a), *El constructivismo en el aula*, Grao, Barcelona.
- (1997b), *¿Qué es el constructivismo?*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Corenstein, Martha (1986), "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases", en Emilio Tenti *et al.*, *Expectativas del maestro y práctica escolar*, UPN, México.
- "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" (1991), *Cero en conducta*, año 6, núm. 26/27, julio-octubre, México.
- Delamont, Sara (1985), *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Deleuze, Gilles (1995), "¿Qué es un dispositivo?", en E. Balbier *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Unesco/Santillana, Madrid.
- Fernández, Lidia (1998), "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento", en Isabel Jáidar *et al.*, *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-Xochimilco, México.
- Foucault, Michel (1982), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México.
- (1983), *El discurso del poder*, Folios, México.

- (1984), “El poder y la norma”, *La nave de los locos*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, núm. 8, Morelia, México.
- (1988), “El sujeto y el poder”, en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México.
- (1980), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- Freud, Sigmund (1912), “Sobre la dinámica de la transferencia”, en *Obras completas*, vol. XII, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- (1917b) “Sobre la psicología del colegial”, en *Obras completas*, vol. XIII, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- García, Guillermo (1975), *La educación como práctica social*, Axis, Buenos Aires.
- Gerber, Daniel (1986), “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en Raquel Glazman (comp.), *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP/El caballito, México.
- Jones, Dave (1994), “La genealogía del profesor urbano”, en S.J. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Morata, Madrid.
- Miras, Mariana (1997), “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en Coll, Cesar *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Grao, Barcelona.
- Postic, Marcel (1982), *La relación educativa*, Narcea, Madrid.
- Radosh, Silvia (1997) “Génesis de la noción de lo imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones” (mimeo), UAM-Xochimilco, México.
- (2001), “La transferencia: ¿cómo juega?”, en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm, 18/19, UAM-Xochimilco, México.
- Ramírez Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa (2000), “Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible”, en Isabel Font y Arturo Sánchez (coords.), *Horizontes complejos en la era de la información*, UAM-Azcapotzalco, México.
- Río, Enrique del *et al.* (1991), *Formación y empleo*, Paidós, Barcelona.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson (1980), *Pygmalión en la escuela*, Marova, Madrid.
- Schmelkes, Sylvia (1998), “La educación básica”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, FCE, México.
- Vargas, Lilia Esther (1998), “¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?”, en Isabel Jáidar *et al.*, *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-Xochimilco, México.

Wallerstein, Immanuel (1996), *Después del liberalismo*, Siglo XXI, México.
Zúñiga, Rosa María (1990), “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Mirta Bicecci *et al.*, *Psicoanálisis y educación*, UNAM, México.