



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

**“Componentes afectivos en torno a la relación profesorado y alumnado en educación superior “**

Tesis para optar por el grado de Maestro en Educación Superior

Presenta:

Wolfgang August Neuhausler Reig

Director de Tesis:

Dr. Gabriel Montes Sosa

Puebla, Pue.

Enero 2020

## ÍNDICE

I.	Introducción.....	4
1.2	Pregunta de investigación.....	6
1.3	Objetivo general.....	8
1.4	Objetivos específicos.....	8
1.5	Justificación.....	8
1.6	Antecedentes.....	9
II.	REVISIÓN DE LA LITERATURA	
2.1	Ethos profesional.....	12
2.1.1	Ethos profesional docente.....	16
2.1.2	Ethos profesional en la educación superior.....	21
2.2	Relaciones profesores-alumnos.....	24
2.2.1	Características generales.....	27
2.2.2	Interacción en el aula.....	30
2.2.3	El profesor como figura de apego.....	32
2.2.4	Apego como factor de admiración.....	37
2.3	Modelos pedagógicos y relación con el psicoanálisis.....	39

2.3.1	Psicoanálisis y educación.....	44
2.3.2	Transferencia y contratransferencia en el aula.....	47
2.3.3	La erótica de la enseñanza.....	49
III.	METODOLOGÍA	
3.1	Diseño de la investigación.....	53
3.2	Sujetos.....	54
3.3	Materiales.....	55
3.4	Procedimientos.....	57
IV.	RESULTADOS.....	60
	CONCLUSIONES.....	80
	BIBLIOGRAFÍA.....	87

## Introducción

Va pasando el tiempo y cuando se mira hacia atrás es a veces más difícil recordar algunos momentos, a veces no se le da un sentido a los actos para aferrarnos a nuestra realidad y cuando llega un punto de madurez se puede comprender lo que acontecía alrededor, y damos cuenta que quizá sin concientizarlo en su debido instante, hubo figuras que marcaron por completo nuestra forma de ver las cosas, nuestra forma de concebir el mundo, pero sobre todo personas que forjaron nuestra personalidad y nuestra formación profesional.

¿Quién no tuvo alguna vez un maestro que en verdad les cautivara?, ¿Quién no es capaz de reconocer que aprendió o le agradó más una materia a causa del profesor? o ¿Quién no conoce a algún docente que se haya visto involucrado afectivamente con sus alumnos?, Y podríamos atrevernos a cuestionar que: ¿si no existe vinculación afectiva entre profesorado y alumnado, habrá transmisión educativa?

La historia de la educación es capaz de confesar que en el pasado, desde la Grecia antigua, ha existido éste fenómeno, en donde se puede recapitular a su primer gran maestro Sócrates, en donde su discípulo Platón narra en El Banquete un diálogo entre Alcibiades y Sócrates, donde se enuncia la presencia del Eros entre maestros y alumnos:

- ¿Por qué estás tan pendiente, admirable Sócrates, de este muchacho?
- ¿No conoces nada superior?
- ¿Por qué tu mirada lo contempla con tanto amor, como si vieras a los dioses?

-Quien piensa lo más profundo, estima lo más vivo; aprecia la elevada juventud aquel que contempla el mundo. Y los sabios tienden con frecuencia al final a la belleza. (Rojas, 2011, p.159)

Es cierto que Alcibiades mostraba celo porque Sócrates en ese momento destinaba el vínculo afectivo hacia Agatón. No obstante, como Rojas (2011) marca, Sócrates mantiene a toda costa lo que presuntamente deberíamos entender como su "integridad moral", suponiendo que cualquier relación no intelectualizada, incluso en lo amoroso, sería para él inaceptable.

Lo anterior es debatible y no es el propósito en este momento de cuestionarlo o argumentarlo, sin embargo, lo que es innegable es la existencia de la vinculación afectiva como factor inseparable de la enseñanza a lo largo de la historia de la práctica pedagógica.

Se podría especular que la historia de la humanidad al igual que las prácticas pedagógicas son cambiantes, en algunas etapas se ha sido más conservador y en algunas más liberal la mirada crítica de la sociedad. Si se visualizara la existencia como un péndulo, en donde a veces se inclina más a lo liberal y a veces más a lo conservador, cabe preguntar: ¿En dónde nos encontramos hoy día? Y en la actualidad, ¿Cuán cercanas deberían ser las relaciones afectivas entre el profesorado y alumnado en Educación Superior?

Se ha ido conociendo que la vinculación afectiva se ha convertido en un elemento activo de la formación del estudiante, así que, visto desde una perspectiva vocacional, cabe reflexionar el grado de valor que los docentes conceden en su pretensión para que el

alumnado asimile el conocimiento, y asimismo como se puede despertar el deseo en los estudiantes para seguir aprendiendo.

## CAPÍTULO I

### Planteamiento del problema

Se podría argumentar que son pocos los docentes que han llegado a las aulas por mera vocación y gusto por la enseñanza. Cortina y Conill (2013) discuten que la profesión del docente tendría que ir más allá de un trabajo que permita generar un ingreso, dicha autora afirma que la docencia es una práctica social que adquiere su verdadero sentido en el bien que se proporciona a la sociedad. Sin embargo, la realidad que vive nuestro país ha obligado a un sinnúmero de maestros a perseguir dicha ocupación más por necesidad que por amor a la docencia.

Otra problemática radica en que para que se logre un aprendizaje significativo, el docente tiene que aspirar a poner el movimiento al alumno; a despertar el interés por su materia, a estimularlo, a asombrarlo, pero sobre todo, a despertar el deseo por el saber. No existirá transmisión educativa si el maestro no es capaz de poner en movimiento al alumno. Por ejemplo; si el docente únicamente se presenta a clase por cubrir un horario y deja a un lado la creencia o el deseo de que sus alumnos puedan aprender algo de él, simplemente no generará alguna motivación para que el alumno se enganche o asimile sus conocimientos.

Además de la buena docencia; como lo es tener un buen manejo de los contenidos, ser responsable, planear sus actividades, etc. La vinculación afectiva entre profesorado y alumnado permite ser una vía de entrada para poder poner el movimiento al alumno. Las teorías del apego han demostrado que en la medida que un sujeto se interesa por otro, se consigue despertar cierta moción que genera un compromiso de reciprocidad anímica.

El interés de este trabajo se centra en tomar en cuenta las reflexiones de docentes de Educación Superior, particularmente a lo que refiere en su relación o vinculación afectiva con sus estudiantes durante su práctica pedagógica, ya que, lo que se procura es tener un acercamiento al estudio de fenómenos inconscientes que se presentan en el aula; tales como la transferencia y la contratransferencia.

Recalcati (2017) argumenta que la presencia del Eros debe existir en la hora de clase, el alumno tiene que admirar a su maestro para que éste pueda aprender de él. Y por otro lado, el docente debe tener el deseo en que sus alumnos aprendan, porque si tampoco existe dicho deseo no existirá vinculación afectiva y por lo mismo no habrá aprendizaje.

La idea del Eros es estudiada lejos del estereotipo de lo sexual, más bien, lo que se pretende es comprenderlo desde la idea de la antigua filosofía griega, en donde el Eros es deseo, en este caso, es deseo de querer saber más. La función de los docentes debería girar en provocar en los alumnos el deseo por querer aprender, en asombrarse por lo que se encuentran descubriendo.

Al ser un tema innovador de su tipo, se desconocen antecedentes como tal. Por eso es que esta investigación tiene un corte inductivo, que va de la teoría general a la obtención de información de manera específica. Así pues, este trabajo se basó en la observación del estudio de diversos sucesos reales en relación al fenómeno estudiado para poder llegar a las conclusiones que reafirmaron la tesis central.

Considerando lo anterior, éste trabajo se situó en la maestría en Educación Superior, teniendo como campo la Facultad de Filosofía y Letras de la Buap, la población que fue objeto de investigación fueron los estudiantes de dicho posgrado, puesto que se partió de

la idea de localizar de forma exploratoria como la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado puede complementar la formación de docente ideal.

### **1.1 Pregunta de investigación**

¿Es la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado una estrategia de peso para poner en movimiento al estudiante y lograr aprendizaje significativo?

### **1.2 Objetivo general**

Estudiar si la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado es una estrategia de peso para poner en movimiento al estudiante y lograr un aprendizaje significativo

### **1.3 Objetivos específicos**

- Estudiar los fenómenos que inclinan a los docentes a entablar relaciones de afecto con el saber
- Analizar la influencia de la vocación docente como factor indispensable en la transmisión del conocimiento
- Describir la presencia y el modo de operación de la transferencia y la contratransferencia en el aula

### **1.4 Justificación**

Esta investigación pretendió de primera instancia ubicar el momento histórico desde la mirada moral o crítica de la sociedad, para que partiendo de eso se puedan indagar los efectos que pueden provocar las vinculaciones afectivas entre docentes y alumnos.

Antes de cualquier ocupación, los seres humanos somos sujetos emocionales y necesitamos de apego. Desde la década de los cincuenta, Bowlby (1993) profundizó en la teoría psicológica del apego, en donde se identificó el vínculo madre-bebé y su correspondencia con las influencias en las relaciones afectivas adultas. En la actualidad han sido numerosos los avances en las neurociencias, las cuales permiten comprender la dimensión fisiológica del apego. Por ejemplo; se cree que el comportamiento social de los adultos se plantea en base en la infancia y el desarrollo del cerebro en los sistemas biológicos involucrados en la regulación emocional.

Damasio (1994) plantea que las emociones se encuentran por encima de la racionalidad, en el sentido de que la cognición depende de la emoción. Entonces bien, la relación afectiva facilita la expansión de las habilidades cognoscitivas del niño para enfrentar diferentes situaciones. A su vez, Botero (2012) argumenta que la relación temprana infeliz marca una incapacidad para buscar el goce y la recompensa, debido a muy pocos receptores de Dopamina y receptores opiáceos en el cerebro, especialmente en la corteza prefrontal.

Así que, en el entendido paralelismo entre padres/maestros e hijos/estudiantes, el estudio de las vinculaciones afectivas en el ámbito educativo se presenta hoy como un gran campo de enormes posibilidades para lograr un aprendizaje efectivo en el proceso formativo.

## **1.6 Antecedentes**

En relación al tema, existen algunos autores como Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn (2008) que han sido intelectuales en el tema y se han enfocado principalmente en la relación que hay sobre la falta de apego de los profesores y las conductas

conflictivas. Así pues, han definido el apego como el vínculo afectivo que establece el niño con las personas encargadas de sus cuidados. Aunque describen que la familia es el pilar indiscutible de la educación afectiva y emocional del niño no cabe duda que el maestro de es una persona significativa para sus alumnos.

Hargreaves, (1986) en su libro “las relaciones interpersonales en la educación” ha sido uno de los pioneros en abordar las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes, en dicho libro se da a la tarea de investigar las concepciones que tienen tanto profesores como alumnos de sus propios papeles y las expectativas de unos y otros con respecto éstos.

Por su parte Stubbs,y Dalamont (1978), investigan todo en relación a la interacción entre profesor y alumno dentro del aula. Ha sido tan valioso su aporte que se ha ocupado su teoría para crear cursos de capacitación para la formación del profesorado.

Cabe mencionar los aportes de Kesner (1997) quien, asimismo, analiza las características del profesor y la calidad de las relaciones profesor-alumno, trabajo en donde encuentra asociación entre los recuerdos de relaciones familiares del profesor y la percepción que tiene sobre la calidad de relación concreta que establece con sus alumnos.

Para adentrarse en investigaciones orientadas en Educación Superior se encuentran los aportes de Rueda y Canales (1991)., en donde examinan las concepciones de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase y su relación con las prácticas educativas de los docentes, con la intención de analizar las prácticas pedagógicas y sus derivaciones en la formación profesional.

Finalmente cabe mencionar a Covarrubias y Piña (2004) quienes analizan las representaciones de estudiantes de psicología sobre la interacción con sus profesores, y cómo éstos atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional.

## CAPÍTULO II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

#### 2.1 Ethos profesional

La ética como reflexión teórica, en sus inicios, se le atribuye regularmente a Sócrates (470–399 a.C.) quien pregonaba la aspiración del ser humano por alcanzar su ser pleno y verdadero, mediante el conocimiento y la práctica virtuosa, de ahí, su ya memorable sentencia exhortativa de añeja data: “Conócete a ti mismo”, inscripción que aparecía en el oráculo de Delfos. (Rojas, L. 2011)

Posteriormente se originó a partir de éste la expresión êthos, que significa modo de ser o carácter. Aristóteles considera que ambos vocablos son inseparables, pues a partir de los hábitos y costumbres es que se desarrolla en el hombre un modo de ser o personalidad. (Cañas R. 1998)

Juliana González, en su libro “El Ethos, Destino del Hombre” (2007), realiza un estudio minucioso del significado del ethos, en donde explica que desde su origen más arcaico representó morada o "guarida" de los animales, y que sólo más tarde, por extensión, se referirá al ámbito humano, conservando, de algún modo, ese primigenio sentido de "lugar de resguardo", de refugio o protección. De ahí que se remite a la idea de reflexionar que el ethos representa la idea de la “morada interior”, el lugar humano de seguridad, de lo habitual, de lo acostumbrado o lo familiar. Así que, en el sentido de esta investigación, se puede

resumir al ethos, como Montes (2015) argumenta, como un espacio donde se comparte una forma de vivir; una convivencia, un carácter, una ética que guiará nuestra forma de actuar.

En la actualidad la ética puede ser percibida de diferentes maneras, algunos autores procurando designarla con el carácter de ciencia, y otros haciendo referencia a un saber. No obstante, para fines propios de este trabajo de investigación, conviene situarla como asegura Cañas R.(1998) como la finalidad de encontrar el bien, estudiando los fundamentos, causas y razones de lo bueno y lo malo de la conducta humana, donde implique una reflexión de los actos morales y una revisión crítica sobre la validez de dicha conducta.

Ahora bien, se entiende como profesional, lo que la Real Academia Española (2001) señala como lo que una persona ejerce en relación a su profesión; con capacidad y aplicación relevantes. Según Weber M. (1969) la profesión es la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento seguro de su existencia.

Para poder sintetizar y esclarecer el concepto, conviene citar a Hortal (2002) quien señala que las profesiones son aquellas actividades ocupacionales, en donde: (a) las que de forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad, (b) por parte de un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ella de forma estable, obteniendo de ellas su medio de vida, (c) formando con los otros profesionales (colegas) un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión, y (d) acceden a ella tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión.

La palabra profesión deriva del latín, de la preposición pro y con el verbo fateor, que significa manifestar, declarar, proclamar. De estos vocablos surgen los sustantivos profesor y profesión. En este sentido, la profesión tiene como finalidad el bien común o el interés público. (Cañas, R. 1998)

Siguiendo el párrafo anterior, resulta provechoso citar a Cortina (2000) quien dice que profesión es: “Una actividad social cooperativa e institucionalizada, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad” (P.13)

En consecuencia, la misma autora, Cortina (2000), entiende que la profesión va más allá de una ocupación que permite obtener ingresos y estatus social, puesto que en realidad es una práctica social que adquiere su verdadero sentido y significado en el bien o servicio que proporciona a la sociedad.

Así que, para el sentido de esta investigación, se puede entender lo profesional como la capacidad que tienen los individuos de buscar un beneficio comunitario antes de encontrar ventajas personales en términos laborales.

Así pues, el ethos profesional pretende orientar la acción de los profesionales, recordando que el compromiso principal no es un propio narcisismo en busca de poder y estatus social, si no el de ser un profesional ofreciendo las capacidades, aptitudes y conocimientos personales en servicio de los demás o de la comunidad antes de los beneficios personales.

Conviene conceptualizar para este momento que cuando Aristóteles distingue entre praxis y poiesis, define la praxis como las actividades que tienen un bien interno en sí mismas, y que se realizan por ese bien interno, mientras que la poiesis tiene por resultado un bien externo. Una actividad cobra todo su sentido por el bien interno que persigue. Para alcanzar ese bien interno, es indispensable la cooperación entre las personas involucradas, quienes además deben intentar desarrollar unas capacidades o predisposiciones a las que llamamos tradicionalmente virtudes. (Cortina 2000)

Entonces, el bien interno sería la realización de los valores centrales propios de la actividad profesional, en el sentido de los docentes, podría ser la vocación por la enseñanza y el gusto por ser un buen profesional en términos académicos, teniendo en consideración el compromiso social con sus estudiantes y procurando dar lo mejor de sí para que sus estudiantes aprendan de sus conocimientos. En consecuencia, el bien externo sería el resultado de ese bien interno; el prestigio que le proyecta el ser un buen docente, y en la medida de su profesionalización, el incremento en su poder económico adquisitivo.

No obstante, aunque todas las profesiones arrojan bienes externos, Cortina (2000), afirma que las persona que estén interesadas en los bienes externos y se meten en la actividad universitaria serían unos totales desorientados, ya que ese no es el sitio en donde se pueda anhelar mucho dinero.

Por esto es que resulta fundamental elegir una profesión compatible con los propios valores, en este sentido, el problema radicaría cuando se anhela el bien externo en anteposición al interno. En otras palabras, sería desear poder y estatus social desempeñando a diario una actividad en la cual no se tenga claro el sentido ético de la profesión. Así pues,

el buen profesional pone sus cualidades al servicio de los demás y el mal profesional se queda el poder para sí mismo.

El campo de la bioética se ha preocupado por aspectos en relación a lo que significa “el buen actuar”, cuestiones como el servicio a los demás, la honestidad, la censura a las prácticas de lucro y de competencia desleal, entre otras cosas, y se han establecido los principios de beneficencia, autonomía, justicia y no maleficencia, como los pilares en donde debe asentarse el desempeño profesional, los cuales son retomados por las demás disciplinas y profesiones. (Hirsch y López 2003)

La beneficencia tiene que ver con el bien o servicio específico que aporta cada profesión. Lo que se busca con este principio es que el bien o el servicio se realice de la mejor manera, considerando los efectos que tiene en las personas que lo reciben directa o indirecta. La autonomía tiene su fundamento en los saberes especializados que ostentan los profesionales. Por su parte la justicia tiene que ver con la asignación apropiada de los recursos y el uso congruente de los recursos para la aplicación de las actividades. Finalmente, la no maleficencia se desarrolla en donde los profesionales poseen un conjunto de conocimientos que les son otorgados, en donde tienen un margen de acción sobre sus usuarios y lo que se busca es una distribución justa de los recursos; su trabajo y los efectos que de él deriven no pueden causar daño a sus beneficiarios directos. (Hirsch y López 2003)

Son estos cuatro principios por los cuales los profesionales se deberían guiar, para poder discernir adecuadamente los cursos de acción y tomar las decisiones pertinentes en sus actividades diarias, para que en cada caso se pueda considerar el curso de acción determinado y así asumir las responsabilidades de los actos.

Conviene para este momento, con el propósito de ir cerrando el concepto de lo que representa la ética profesional, citar lo que Navarro (2006) piensa al respecto:

En cualquier profesión que merezca ese nombre, hay dos polos complementarios: lo que mueve al profesional y lo que legítimamente demanda la comunidad a los profesionales.

La ética de la profesión orienta los comportamientos de la persona en ambos aspectos, pero no ha de ser nunca moralina ni adorno, sino más bien la entraña misma de la actividad profesional como compromiso de la persona con su propio proyecto vital y como la base de la confianza que la sociedad deposita en el trabajo de quienes son considerados profesionales, esto es, ciudadanos con una especial responsabilidad en la comunidad. (p.122)

Así que, el ethos profesional tiene que ver con el descubrimiento de los medios congruentes, que de acuerdo a los valores y actitudes personales, formen parte de un proyecto y sentido de vida, para que así se promuevan los bienes internos antes de los externos en la práctica profesional y se ponga al servicio de la comunidad.

### **2.1.2 Ethos profesional docente.**

Hasta ahora, se ha hablado del ethos de la profesión aludiendo a un marco general de todas las profesiones; se ha visto que las profesiones, en donde, desde el punto de vista ético, han de estar al servicio y en compromiso con la comunidad. Ahora bien, en este apartado se pretende estudiar el ethos profesional en el contexto del profesorado, procurando tener un acercamiento al entendimiento de significado profesional que implica la práctica docente.

Vásquez y Escaméz (2010), confirman el papel de la docencia como profesión, al asumir que cuenta con la mayor parte de los requisitos, ya que, es una actividad ocupacional,

que presta un servicio específico a la sociedad por medio de un quehacer encomendado a un tipo especial de profesionista, en donde, el profesional docente se gana la vida a través de su desempeño y accede a la profesión después de un prolongado proceso de formación, al término del cual, logra acreditar su ejercicio profesional docente.

En términos de lo que es considerado un buen profesional docente, Hirsch y Zavala (2003) argumentan que es el que ha logrado una formación o desarrollo en competencias cognitivas y técnicas, que se centran en la transmisión de conocimientos especializados y de actualidad y en el desarrollo de habilidades para resolver problemas prácticos.

Así que, por un lado se considera al buen profesional docente como aquel que ha reunido los suficientes o sustanciales conocimientos necesarios de su área para poder transmitir el contenido de la disciplina que pretende enseñar a sus alumnos, y por otro lado, desarrollando en ellos la capacidad para poder resolver las problemáticas del día a día.

Por lo tanto, los docentes universitarios se enfrentan al desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de las habilidades técnicas para construir un su ethos profesional o como lo afirman Hirsch y Zavala (2003) contribuir a formar una “profesionalidad moral”, que implica la toma de postura en el mundo, frente al mundo y hacia la realización de la humanidad para salvarla desde el ejercicio de una actividad sistemática y especializada.

En el capítulo anterior se había hecho referencia a que el “ethos” representa un espacio donde se comparte una forma de vivir; una convivencia, un carácter, una ética que guiará nuestra forma de actuar. De ahí que el ethos docente, según Wanjirú, citado por Rojas (2011) constituye el modo determinado de valorar la educación dentro de una jerarquía de

valores que él sostiene y que, por tanto, forma parte importante de sus principios de acción (...) de ese ethos forman parte primordial la idoneidad o aptitud, para el ejercicio profesional, que, como se sabe, se denomina vocación en la expresión tradicional, o propensión para realizar aquellas tareas. El compromiso del docente consigo mismo y con el conglomerado social es evidente; este compromiso contempla tanto la aptitud como el cultivo de la misma mediante una actitud constante hacia el crecimiento y la humanización.

De ahí que, como Martínez (2006) sugiere que resulta muy necesario para construir un ethos profesional de los docentes que se generen prácticas educativas auténticamente éticas y orientadas hacia el cumplimiento del bien interno de la profesión docente.

Así que, recapitulando el tema de los bienes internos y externos antes mencionados, cuando los profesores universitarios dejan de lado la dimensión moral del para qué están enseñando, lo que están viviendo es un olvido o incompreensión de la magnitud de su tarea, ya que formar profesionales no tiene que ver, ni con un asunto económico personal, o como Hirsch y Zavala (2003) sugerirían, a preparar sujetos para una actividad económicamente remunerativa.

Fonseca, Ibarra y Escalante (2013) refieren que desde hace aproximadamente medio siglo, aparecieron ciertas preocupaciones por generar códigos y normas de conducta tanto para garantizar el cumplimiento profesional de docente y con ello la satisfacción del servicio prestado, como para proteger y acrecentar el prestigio de dicha profesión. Prueba de ello fue incluso el intento fallido de crear un juramento universal, tipo hipocrático, para las profesiones.

Según lo refiere Jover (1991), esta preocupación tiene tras de sí una larga tradición en el mundo anglosajón, básicamente en Estados Unidos de América, en donde existen evidencias documentadas a manera de declaraciones, códigos de comportamiento, conducta o responsabilidad de los docentes, como condición necesaria para prestigiar dicha profesión.

Siguiendo al mismo autor, Jover (1991) piensa que la tarea docente implica una serie de principios que el profesor debe observar, en donde, el primero de ellos lo denomina el principio de diligencia, que está relacionado con el respeto al estudiante y que no consiste sólo en una actitud pasiva frente a él, sino de trabajar activamente por su promoción humana. Por otro lado, el principio de veracidad tiene que ver con una competencia permanente para diferenciar la veracidad de la falsedad. El principio de desinterés está referido a que el docente no abuse de las relaciones profesionales con sus estudiantes en su propio beneficio. Y finalmente, otro principio clásico de Jover (1991), es el del secreto profesional, el cual hace alusión a las reservas que se requieren observe el docente acerca de la información confidencial de sus estudiantes, la cual no es recomendable, ni necesario que divulgue.

A estos principios, sería fortuito agregar otro principio que es de particular interés, y tiene que ver con la capacidad de disociación, ya que, al ser los docentes seres humanos que presentan situaciones problemáticas a nivel personal como cualquier otro profesional, es imprescindible no encontrar a los alumnos como un medio de desahogo personal.

Con todo lo anterior, cabe hacer mención que el fin de la labor docente tiene que ver con la formación del ser humano en su integridad y estar en compromiso con sus actividades profesionales de manera responsable. Esa formación se encuentra encaminada a lograr que los estudiantes empaticen con su entorno para procurar hacerles solidarios con su realidad social.

### **2.1.2 Ethos profesional en la Educación Superior**

Para comenzar esta sección, resulta interesante hacer un breve recuento histórico de cómo ha ido evolucionando la educación superior a través de la historia desde el sentido del Ethos.

Bonal (1998) alude a que desde los inicios de la Universidad del siglo XII y hasta la primera mitad del siglo XX, los principales fines fueron la conservación y generación del conocimiento así como la formación de hombres cultos. Luego, con los cambios políticos y sociales acontecidos después de la Segunda Guerra Mundial y con la expansión acelerada de los sistemas educativos, la formación terciaria comenzó a ser vista como un medio para la movilidad social y el crecimiento económico. Esta segunda idea acompañó al desarrollo de la Educación Superior en muchos países y en décadas recientes se ha visto fortalecida gracias a la emergencia de fenómenos sociales de gran envergadura como la globalización, de tal manera, que hoy nos resulta bastante difícil entenderla como un espacio para la formación de la ciudadanía.

Siguiendo al mismo autor, hoy se puede observar que la universidad continúa expresando que su función es la de formar profesionistas de excelencia, no obstante, la formación ética en las instituciones educativas se ha ido convirtiendo en una necesidad para responder a las circunstancias del cambio de época en el que como especie nos encontramos en el momento actual.

Asimismo, las personas demandan una intervención más efectiva de parte de las instituciones educativas para lograr una sociedad más inclusiva y con igualdad de oportunidades. No obstante, como Palmeros y Pérez-Castro (2014) argumentan, se requiere

de un mayor esfuerzo y de mejores estrategias que permitan concretar esta vinculación entre la universidad y el entorno social.

Según, Hirsch A.(2003), en la actualidad se insiste con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en la formación profesional y en el ámbito de la investigación científica y socio-cultural. Paulatinamente se han ido introduciendo asignaturas de ética y deontología profesional en las titulaciones universitarias y en las instituciones de educación superior, y en algunos países de Europa occidental, Estados Unidos de América y Canadá se han multiplicado los comités de ética.

También resulta interesante mencionar que como Francisco y Moliner (2010) señalan, se ha venido impulsando el modelo del aprendizaje-servicio que supone la integración de los contenidos académicos con el trabajo de la comunidad. Dicho modelo apunta hacia una educación basada en la experiencia, en la que la labor comunitaria se logra por medio de proyectos pedagógicos incorporados plenamente al currículo, a través de los cuales los alumnos contrastan, profundizan y ponen en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones reales para la solución de problemas concretos.

No obstante, no se tiene que ser tan optimista en general, y al margen de declaraciones y documentos, como dice Martínez M., (1997), el mundo universitario está apartado de estas preocupaciones y tiene cierto recelo para realizar planteos acerca de la formación de la ciudadanía y en valores democráticos como algo inherente a la formación universitaria.

Las razones del descuido son varias, las autoridades educativas en Educación Superior, consideran que la formación ciudadana, es una tarea que le corresponde a la

educación básica. Además de apuntar a otros agentes como la familia, los grupos religiosos u otras asociaciones políticas.

Palmeros y Pérez-Castro (2014) sugieren que no se debe caer en la falsa idea de que los profesionales tienen una especie de predisposición innata hacia las conductas altruistas, por ello, su formación ética no puede ni debe estar ausente de la educación profesional. La profesionalización necesita traer consigo el conocimiento y ejercicio de los valores cívicos que favorecen el desempeño laboral, como la solidaridad, la reciprocidad, la capacidad para asociarse y posicionar las ideas propias, la habilidad para identificar los problemas de la realidad social, el carácter moral, la disposición para escuchar los intereses de los demás y la capacidad de optar, entre otros.

Asimismo, como López (2014) menciona, el comportamiento ético es un elemento sustancial de la práctica profesional y debe formar parte de su proyecto y sentido de vida, Así que el desempeño social de las Instituciones de Educación Superior es decisivo y tiene como desafío establecer una formación ética que facilite según Hortal A.(2002), una reflexión ética y crítica del saber y la práctica profesional, que oriente las conductas y decisiones de los profesionales, que además se vincule con el pensamiento ético actual y que establezca un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados que tienen como base el ejercicio de la profesión.

Para cerrar este apartado resulta conveniente citar a Palmeros y Pérez-Castro (2014) quienes opinan que las instituciones de educación superior tienen que educar la sujeto, al profesional y al ciudadano, esto es, los estudiantes necesitan ser competentes en sus respectivos campos disciplinarios, no obstante, paralelamente, necesitan estar conscientes de los efectos, positivos o negativos, que pueden provocar en la vida de otras personas, de su

papel en el mejoramiento de las condiciones sociales de su existencia y de las consecuencias que a nivel individual o colectivo se pueden derivar de sus acciones e inacciones.

## **2.2 Relaciones profesores-alumnos**

“todo es relación y comunicación; incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo”. Morales (1998, p.10)

Se quiso comenzar con la cita anterior, dado que se tiene la creencia que puede condensar lo que este apartado pretender explicar en sentido global de este trabajo de investigación, en donde se estudian los fenómenos que derivan de la relación entre profesores y los alumnos.

Para la realización de este segundo capítulo se estudió a fondo el trabajo de Robert Pianta, quien sirviéndose de su experiencia como maestro de educación especial y como psicólogo educativo en donde ha tenido un notable acercamiento a las teorías del apego, ha sido uno de los autores que más ha investigado sobre la relación profesor-alumno, analizando los determinantes y las implicaciones de la misma.

Para comenzar sería interesante referir que las relaciones sociales se pueden entender como las interacciones que mantienen los individuos dentro de una sociedad. Dichas interacciones permitirán que las personas puedan convivir armoniosamente en base a reglas aceptadas por la sociedad.

Así como las primeras relaciones se van forjando en el seno familiar, la escuela también se presenta como un espacio de peso en el proceso de la interacción social. Brazelton y Greenspan (2005) aluden que la interacción social es parte de la vida cotidiana de todo ser

humano. De la forma como sea abordada en los primeros años del niño, dependerá el éxito en su desempeño, no sólo a nivel social sino académico y laboral.

La mayoría de las investigaciones en relación al tema de la relación entre profesorado y alumnado han centrado su interés en estudiar dichas relaciones con el objetivo de mejorar el aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, la gran mayoría ha puesto como foco de atención el desarrollo de las competencias de docentes desde una perspectiva académica o didáctica. No obstante, dados los objetivos de este trabajo, se centrará en particular por lo que corresponde al estudio de los procesos sociales que se manifiestan dentro del aula.

Pianta R., (1999) considera al niño como un sistema en vías de desarrollo dentro de un contexto de relaciones sociales, destacando algunos temas importantes que se organizan en función de su conducta y de sus interacciones con el contexto (familia, escuela), entre ellos: la regulación y modulación de la excitación fisiológica, la formación de una relación de apego eficaz, el desarrollo de auto-confianza o autonomía, la formación de habilidad para organizar y coordinar los recursos medioambientales y personales, el establecimiento de relaciones eficaces con iguales, la formación de un sentido del yo, un uso eficaz de autodominio y el uso de símbolos abstractos. También considera al profesor como un sistema, entendiendo las conductas de interacción con los alumnos en función de diversos elementos: conocimiento, experiencia, preocupaciones actuales o experiencias y a las relaciones profesor-alumno como sistemas que regulan el desarrollo global del niño.

Siguiendo al mismo autor, piensa que aunque el papel de la familia en la socialización y el desarrollo global del niño es crucial a lo largo de todas las edades, cuando el niño comienza la escuela otras figuras importantes, como los maestros y los compañeros, compartirán esta función. Es interesante mencionar que en la actualidad, los niños pasan

prácticamente más horas en la escuela que en el hogar, por lo que la institución escolar tiene un papel cada vez más destacado en el desarrollo socioafectivo y general del niño.

Como señala Fuéguel (2000), el profesor es quien está en contacto directo con los alumnos, y quien llevará a cabo el proceso educativo; depende de él y de sus características personales, los métodos que utilice, los valores y las actitudes que promueva, más allá de las normas establecidas por la administración o por el centro. Cuando un profesor está en el aula con sus alumnos, se está relacionando constantemente; explica, pregunta, se comunica verbal y no verbalmente.

Bajo los indicios anteriores, González (2004) entiende la relación profesor-alumno como interacción; es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. La interacción dentro del aula es una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, influida por el entorno físico. Dicho autor menciona que el aula es el contexto básico donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el complejo entramado de la interacción educativa en sus múltiples aspectos; es un escenario interactivo en el que el maestro y el alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivos los mismos fines.

Otra perspectiva teórica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la interacción y la influencia educativa es la denominada “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar”, que entienden el aprendizaje como:

Un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados”, proceso que “se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de

manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje. (Coll et al. 1993, p 35).

Es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza.

En una investigación realizada sobre el fenómeno de la deserción llevada a cabo en 1991 por el subsistema D.G.T.I., en los centros de bachilleratos tecnológicos, se encontró que un factor que afectaba el proceso enseñanza aprendizaje es la falta de empatía por parte del maestro, así como una mala relación entre él y sus alumnos (Martínez, 2008).

Con todo lo anterior, cabe recalcar la importancia que conlleva que exista una buena relación entre los docentes y sus estudiantes, con el fin de lograr uno de los objetivos más importantes en la educación en general que es el de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.1 Características generales**

Como fue anunciado en el capítulo anterior, se puede concebir a la educación como un contexto que presenta una serie de desafíos a nivel interpersonal, requiriendo una cierta adaptación emocional tanto del profesor como del estudiante para que pueda desarrollarse un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. El presente texto pretende describir a

grandes rasgos, según los modelos de Pianta (1999) las características generales de cómo es la relación entre profesores y sus estudiantes, ya que, como por un lado pueden ser cercanas por otro lado pueden ser distantes, e incluso conflictivas.

Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que las relaciones maestro-alumno pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas ya que el docente se limitaba solamente a establecer contacto con los estudiantes por medio de los contenidos, es decir; en clases sólo se tocaban temas incluidos en el programa de estudios, además de que en su discurso utilizaba un vocabulario complejo, difícil y rebuscado para los estudiantes tomando en cuenta la forma ordinaria, común y coloquial de expresarse de los alumnos.

Asimismo, Martínez-Otero (2007), señala que pueden surgir problemas de comunicación y alterar la relación maestro-alumno u obstaculizarla, pero no por ello han de adoptarse actitudes fatalistas, sino al contrario. Ante las adversidades adquiere gran importancia la postura comprensiva, empática y amistosa, ya que las dificultades en las relaciones constituyen oportunidades para reconducir el proceso a través de la receptividad, la negociación, la discusión guiada, la apertura a expresar opiniones, la empatía, la clarificación de malentendidos.

Como señalan Coll y Sánchez (2008), los investigadores centrados en el estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto del aula han dirigido su atención a diversos objetivos: identificar los rasgos del “profesor ideal”, describir los “estilos de enseñanza”, describir los comportamientos del “profesor eficaz”, analizar el clima socioemocional de la clase, etc.; reflejando de alguna manera la evolución de los distintos paradigmas teóricos y metodológicos dentro del pensamiento educativo y psicoeducativo.

Así que, Pianta (1999) señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva, que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; 4) funcional promedio, 5) tensa o irritante, con niveles altos de conflicto; y 6) no implicada, en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños presentaban en el aula.

En un trabajo posterior, Pianta (2001) señala una clasificación más sencilla sobre los tipos más habituales de relación profesor-alumno, basándose en las mismas tres dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia.

En las relaciones caracterizadas por la cercanía, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos (Pianta, 2001).

Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el conflicto, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001).

Por último, en las relaciones dependientes, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001).

Así que, una relación conflictiva puede interferir a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999). De igual forma, el niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esta relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007).

Finalmente se puede considerar que lo ideal es que el alumno tenga una relación cercana con su maestro, ya que si es así se sentirá emocionalmente seguro. Oren, (2007) piensa que la cercanía con el profesor se puede utilizar como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula. Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje (Pianta, 1999)

### **2.2.2 Interacción en el aula.**

Es conveniente recordar que Pianta (1999), encuentra similitudes entre las relaciones niño-familia y profesor-alumno, con base en la vinculación afectiva que se puede establecer en ambas, que permite que el niño se sienta emocionalmente seguro, facilitando que pueda consagrar sus energías y atención al aprendizaje mejorando sus resultados académicos y su competencia social.

Villar Angulo (1990), analiza la figura del profesor, a quien define como un ser humano con todo lo que ello implica; emociones, deseos y objetivos personales, que entrarán a formar parte de la clase, lo que influirá en su actitud frente a ella. Y señala que el profesor siempre actúa, implícita o tácitamente, consciente o inconscientemente.

Como sucede con los niños, los maestros tienen su propia representación o modelo interno sobre sus experiencias de apego durante la infancia y sobre sus relaciones actuales, representación que guía su conducta en las nuevas interacciones, incluyendo aquellas relaciones que mantienen con sus alumnos (Pianta 1999). Asimismo señala que a la hora de establecer relaciones de apego con los alumnos, la sensibilidad y las conductas de cuidado son fundamentales, y la habilidad del maestro para percibir y responder apropiadamente a las necesidades de apego del niño dependerá de su manera de entender estas relaciones.

Así pues, el tipo de interacción que el profesor tenga con sus alumnos estará en función de sus conocimientos, estilos educativos y modelos de conducta, además de las percepciones y expectativas que tenga sobre sus alumnos de sus emociones, deseos, objetivos personales de su manera de entender las relaciones y de sus propias representaciones mentales sobre sus experiencias en relaciones cercanas e incluso en función de sus recuerdos sobre sus propios maestros. (Hamre et al. 2001)

Cabe mencionar que como Coll y Sánchez (2008) señalan, lo que sucede en el aula también es el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, entre otros, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos de aprendizaje.

Así que, se puede entender que las situaciones que generan a partir de la interacción en el aula juega un doble reto, en donde por un lado sería deseable que el profesor tenga la capacidad de poder empatizar y buscar la cercanía con sus alumnos, como también las instituciones educativas deberían impulsar este fenómeno.

Cabe hacer mención, que en el año 2003, Victoria Maldonado y Lorena Marín realizaron una investigación sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar, dentro de sus conclusiones las autoras mencionan que la mayor parte de los alumnos no tienen una relación con sus maestros, que no hay comunicación entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia de que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003)

### **2.2.3 El profesor como figura de apego**

El psicólogo británico Bowlby ha sido quien ha generado toda una teoría sobre el apego, en donde a grandes rasgos explica la necesidad de los seres humanos por estar cerca de las personas que cuidan de nosotros.

Al realizar un análisis de la teoría de Bowlby (1993) y enfocado en el marco de este trabajo de investigación, cabe resaltar que dicho autor, utilizó el término de “figuras de apego subsidiarias” para hacer referencia a aquellas personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumían el cuidado y la protección de los niños.

Es interesante mencionar que, como piensa Howes y Matheson (1992), cuando los niños comienzan a tener contacto con figuras alternativas de apego, como cuidadores y maestros, generalmente ya tienen un modelo interno sobre su relación de apego con su madre o figura principal. Sin embargo, la formación de relaciones de apego hacia los cuidadores parece seguir un proceso similar al de la formación del apego entre el niño y su madre.

Howes, Hamilton y Matheson (1994) ya presentaban evidencias de que los maestros de los primeros cursos escolares funcionan como figuras de apego, dando cuidados físicos y emocionales, haciendo de mediadores en las relaciones con los iguales y actuando como agentes socializadores.

A partir de primaria parece que estas funciones relacionadas con el apego van disminuyendo, debido a las demandas académicas; las relaciones profesor-alumno se caracterizan por la falta de constancia, y los alumnos cambian de profesor con más frecuencia, centrando la relación en la parte académica más que en la afectiva. (Baker 1999)

Así que se podrían asumir dos cuestiones contrapuestas con lo estudiado hasta ahora; por un lado, la figura de apego hacía el profesor en educación superior con sus estudiantes es en mucho menor grado que en edades más tempranas, en el entendido que los profesores universitarios al ser conocedores específicos de su área, tratan con más alumnos a la vez y en menor frecuencia en comparación con otras etapas de aprendizaje más tempranas. Por otro lado, se podría considerar la posibilidad que al haber forjado inevitablemente este fenómeno desde la infancia, inconscientemente se podría ligar el apego a los profesores en cualquier etapa de la vida.

Por otro lado, resulta interesante, más no determinante, lo que afirma Pianta (1999) en donde, considera que la historia de apego del profesor juega un papel importante en cómo el profesor se acerca a esta relación. Por ejemplo, los maestros con una historia de apego segura hacia sus padres informaron de razonamientos más centrados en los niños a la hora de desarrollar su labor docente que aquellos profesores con historias de apego inseguras, considerando más importantes las relaciones mantenidas con los alumnos.

Se refiere el párrafo anterior a que no es determinante, ya que, dicha hipótesis pondría en tela de discusión el hecho que los docentes que no fueron criados con un apego seguro

desde su infancia, serán incapaces de establecer de igual forma relaciones cercanas con sus estudiantes.

No obstante, lo que sí es claro es que es que las conductas del maestro juegan un papel muy importante en la calidad global de la relación. Aquellas conductas que favorecen una relación de apego con sus alumnos son entre otras, el ser positivo, caluroso, sensible y receptivo ser un participante activo en el aula que pone límites claros pero que también es flexible, evitando ejercer el poder a la fuerza; que apoya las conductas positivas y el aprendizaje manteniendo altas expectativas, y que proporciona atención positiva. (Howes y Ritchie, 2002)

Por el contrario, las conductas del maestro negativas, que minan la calidad de la relación profesor-alumno, incluyen amenazas, gritos, sarcasmos o burlas hacia los alumnos y falta de sensibilidad e interés en su bienestar, ignorando o negando las demandas de ayuda del estudiante. Si un niño tiene una relación conflictiva con su maestro no podrá usar esta relación como una base de apoyo, a la vez que le puede causar ansiedad y temor a ir a la escuela. Si la relación es de excesiva dependencia, también es improbable que el niño explore y se relacione con los iguales (Howes y Ritchie, 2002).

Así mismo, Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno. En este estudio señala que existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Uno de esos factores, indica la autora, es el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Morales (1998) propone tres áreas de actuación para el profesor: las relaciones interpersonales (creando un ambiente de seguridad y confianza, como base necesaria para aprender e interiorizar lo que se va aprendiendo), la estructura del aprendizaje

(proporcionando información, y orientación, cuidando la secuencia didáctica), y el apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno (capacidad del profesor de fomentar la motivación interna, la comunicación competente, el aprender a pensar). Estas tres áreas, entendidas en su conjunto, nos darían una idea clara de la función del maestro, y por lo tanto serían una referencia para poder destacar las características que debe tener un buen maestro.

En este sentido, Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Por esto la manera de ser del profesor, la manera de impartir clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino también en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Por su parte, K. Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación. Una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas.

En ocasiones se asume que el profesor, al ser el supuesto dueño del conocimiento, se limita únicamente a ser el único partícipe en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. En este sentido Postic (1982), plantea que la comunicación en el aula se da a través del diálogo y que

éste por lo general es asimétrico; es decir, el maestro como poseedor de conocimiento, se convierte en el protagonista del proceso educativo, el decide, ordena, señala, juzga, entre otras cosas, y el alumno se le subordina y obedece sus demandas.

Es de considerar la posibilidad de encontrar un punto de equilibrio, en el cual, por un lado el profesor sea capaz de relacionarse en proximidad afectiva con sus alumnos sirviéndose de todas las cuestiones positivas que se generan de ello, pero tampoco cediendo a todas las necesidades instintivas y/o voluntades de los estudiantes que puedan limitar el aprendizaje.

Siguiendo el párrafo anterior, Wubbels y Brekelmans, (1998) señalan que aquellas conductas centradas en el profesor (como la influencia o la dominancia) y la conducta cooperativa (proximidad) se relacionan positivamente con los resultados cognoscitivos y afectivos del estudiante. De esta manera, los alumnos que perciben a sus maestros como dominantes y cooperativos consiguen más logros a nivel afectivo y cognitivo.

De ahí que se podría realizar un primer planteamiento, en donde para que se logre una enseñanza significativa, existe la necesidad que el profesor sea visto como una figura de autoridad, en donde, además de otros factores paralelos, dicha autoridad se consiga por la admiración del estudiante a su maestro. Principalmente arraigado por algunas de las características ideales que revisa González Blanco (2004), como: la personalidad madura y equilibrada, la capacidad de autocontrol, el entusiasmo por la profesión, la flexibilidad, la estabilidad emocional e, incluso, la apariencia física.

#### **2.2.4 Apego como factor de admiración**

La admiración es la antesala del amor. (Riso 1999)

Cabe recordar que el apego es el vínculo emocional que crea el bebé con sus progenitores y que le ayuda a su desarrollo y le proporciona seguridad emocional (protección y aceptación incondicional). Se ha ido estudiando que las relaciones positivas de apego entre los profesores y sus estudiantes pueden proporcionar, gracias a su proximidad física y emocional, una base segura que permita generar un mejor aprendizaje. Se ha cuestionado la sintonía que puede haber en la relación cuando el mismo profesor ha sido criado en un ambiente favorable de apego y cómo éste puede responder ante dicha relación con sus estudiantes.

Poco se ha estudiado en torno a la relación que existe en cuanto a las relaciones de apego en los estudiantes y la vinculación en términos de admiración a los profesores. No obstante, es preciso argumentar ya que es uno de los hilos conductores de este trabajo de investigación.

Riso (1999) en su libro, amar o depender, realiza un análisis desde su experiencia, en donde estudia que la admiración es uno de los resultados que pueden derivar de los problemas de autoconcepto en cualquier persona. A diferencia de lo que ocurría con la baja autoestima, aquí la carencia no es de amor sino de reconocimiento y adulación. Estas personas no se sienten admirables e intrínsecamente valiosas: por tal razón, si alguien les muestra admiración y algo de fascinación, el apego no tarda en llegar.

Así que, siguiendo la lógica del autor antes mencionado, los estudiantes pueden encontrar, a través de los mecanismos del apego, un reconocimiento de parte de sus maestros en donde dicha situación les genere la posibilidad de admirarlos.

Es preciso recordar, que el marco de este trabajo de investigación es la educación superior, así que, cabe mencionar, que en función de la edad de los estudiantes también se señalan perfiles distintos sobre lo que se considera el ideal de profesor. Kutnick y Jules (1997) encontraron que los estudiantes de nivel superior argumentaron que el ideal de profesor gira en torno a: estar bien preparados, ser educados y respetuosos, estar motivados, preocuparse por los alumnos, estimularlos, atender las necesidades particulares, y utilizar el refuerzo positivo.

Se podría atrever a aseverar que la admiración de los estudiantes a los profesores es un fenómeno que debe presentarse para que se logre un aprendizaje significativo. El alumno que es capaz de crear en su maestro una representación admirable, arraigada por mecanismos conscientes como los citados en el párrafo anterior y además por mecanismos inconscientes como los relacionados al apego, será capaz de entregarle el valor para poder vincularse en una actitud positiva desde la perspectiva académica o pedagógica. En contraposición, si el alumno demerita las facultades del maestro, seguramente no creará en la posibilidad que éste sea una figura que sea capaz de enseñarle.

Así que, a raíz de la argumentación sobre la necesidad de la existencia de la admiración, surge una de las problemáticas planteadas en este trabajo, ya que, como menciona Riso (1999), encantarse con ciertas virtudes, elogiar cualidades, aplaudir, dar crédito y asombrarse ante alguna habilidad no apreciada por el ambiente inmediato, es abrirle paso al romance.

Siguiendo la idea anterior, si el profesor, de igual forma sintiera admiración por su estudiante, podría generarse la ideación de entablar una relación amorosa. De ahí que, el maestro tendría que sopesar la situación arraigada por su ética profesional para valorar su

comportamiento. Tarea compleja, ya que, según Riso (1999), una de las causas más comunes de infidelidad radica en la conexión que se establece entre admirador y admirado.

Así pues, siguiendo la lógica del autor antes mencionado, cabe la posibilidad de atreverse a argumentar que, sin intenciones de persuadir una generalización, los estudiantes que no fueron criados bajo un apego seguro y que por ende presentan un autoconcepto deteriorado, podrían sentirse admirados en mayor grado por sus profesores en la medida que éstos mismos se vinculen afectivamente con ellos.

No obstante, es imprescindible mencionar, como algunos autores argumentan, que algunos niños que han tenido relaciones tempranas desfavorables con sus progenitores, pueden generar una sensación de seguridad emocional a partir de relaciones de apego secundarias, como las que establecen con sus maestros, sin necesidad de verse direccionados al fenómeno del romance como resultado de la admiración.

### **2.3 Modelos pedagógicos y relación con el psicoanálisis**

En la actualidad, uno de los objetivos de la educación es formar a los seres humanos de manera integral no únicamente desde lo cognitivo. En la medida que las relaciones entre profesores y estudiantes se desarrollen en un marco de valores, con los cuales se garantice una convivencia con respeto y equidad, se podrán potencializar todas las habilidades y la construcción de una fuerte estructura yoica en los estudiantes que permita contribuir al crecimiento de la sociedad desde una visión ética.

Los modelos pedagógicos responden a un contexto y pueden tener vigencia según los nuevos paradigmas que vayan emergiendo. Dichos modelos tienen como marco de referencia las necesidades que demanda la sociedad, así como Aguilar (1998) menciona, conforme se

modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el riesgo de que se vuelvan obsoletos.

Los objetivos de los modelos pedagógicos pretenden orientar a los especialistas a crear una sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Gago (2002), también es una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje.

Por su parte, Joyce y Weil (1985) sostienen que un modelo pedagógico puede entenderse como un “plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza, y para orientar la enseñanza en las aulas”; en otras palabras, son recursos que hacen posible el desarrollo del proceso formativo.

A su vez, Flórez (2005) define un modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Gómez (2006) argumenta que el estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

Según Astolfi (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza; el transmitivo o tradicional, el de condicionamiento y el constructivista, que sirven como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia.

El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios. Este modelo muestra la escasa influencia de los avances científico/tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de alumnos. (Astolfi,1997)

Siguiendo a Astolfi (1997), el Modelo de condicionamiento está basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje; se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención.

El modelo pedagógico conductista se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento metódico de una conducta productiva en los individuos. Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental expresado como tecnología educativa. (Flórez 2000)

Por su parte, el modelo constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende. Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a errar y muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos. Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva. Esta teoría se fundamenta primordialmente en los estudios de Vigotsky, Piaget y Ausubel, quienes realizaron investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos por parte del niño. (Astolfi,1997)

A pesar que, Astolfi (1997), sugiere éstos tres modelos predominantes en la enseñanza, es preciso mencionar el modelo pedagógico cognitivo, que está basado en las teorías de Dewey y Piaget, donde se plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica. (Gómez 2006)

Uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador. Debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problemáticas, asimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiarse nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción. (Gómez 2006)

A su vez, el modelo pedagógico social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. (Gómez 2006)

Según McLaren (1999) la pedagogía social examina a las instituciones educativas tanto en su medio histórico como en su medio social, por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. En este sentido, propende por un mayor nexo entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a esta última de todos los individuos, sin distinción de clase social.

Sea cual sea el modelo pedagógico, Gómez (2006) menciona que el contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los alumnos desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente,

de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

A pesar que el psicoanálisis ha influenciado muchos campos de conocimiento, y aunque Freud dedicó algunos escritos a la educación, que en capítulos subsiguientes se mencionarán, es claro que no existe un modelo pedagógico en psicoanálisis, ya que, se considera que al tratarse de una doctrina que tiene que ver con elementos afectivos, en tanto inconscientes, que quizá se preocupa más por una prevención de síntomas clínicos, se inclina más hacia el área de la salud emocional.

No obstante, al referirse a los elementos afectivos o inconscientes, en donde se ponen en marcha los actos en toda relación humana, el psicoanálisis puede ser sumo provecho para estudiar la incidencia en la relación pedagógica entre el profesorado y el alumnado.

### **2.3.1 Psicoanálisis y educación**

“Ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizás es lo más importante de todo cuanto al análisis cultiva, me refiero a la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, la educación de la generación futura” (Freud 1932-36/1979 p.135)

Como se ha visto en capítulos anteriores, se parte de la idea que una proximidad afectiva por parte del profesorado a sus alumnos puede incidir positivamente en el desempeño escolar. Dicha interacción en el aula puede comprender una serie de procesos afectivos, en donde, se pretende utilizar concepciones del psicoanálisis para tomar en cuenta los procesos inconscientes en la relación pedagógica.

Más que un modelo pedagógico, con Freud se presenta una reflexión ética, en donde se puede asumir que parte de lo particular a lo general, es decir, en la medida que el docente pueda hacer un análisis personal de sus propias conductas inadecuadas en su proceso de enseñanza, podrá acercarse a la mayor perfección en su rol de maestro. Y en la medida que el profesor mismo, sea capaz de comprender y manejar los mecanismos inconscientes que arraigan la personalidad de sus estudiantes, conseguirá mejores aproximaciones para desarrollar capacidades y habilidades para que éstos consigan un mejor aprendizaje.

En el texto Nuevas Conferencias de Psicoanálisis de 1932, Freud se pregunta por la pertinencia de que el niño inicie un análisis de carácter profiláctico para prevenir los trastornos adultos, lo que de partida supone una sociedad abierta al psicoanálisis. Para Freud (1932-36/1979) la tarea de la educación es que "el niño aprenda a dominar sus pulsiones lo contrario, es decir la libertad sin restricciones, es imposible.. Las consecuencias se verían tarde o temprano en el desarrollo, reprimir e inhibir las pulsiones es precisamente lo que origina el peligro de una enfermedad neurótica.

Motivo por el cual Freud considera la importancia de una preparación apropiada para cumplir con el oficio de educador, es decir, un conocimiento de la teoría psicoanalítica, y un tutor que conociendo de psicoanálisis pueda apoyar y supervisar su trabajo. Y en este sentido sería mejor si el educador ha realizado un análisis personal, pues sin experiencia sobre su propia persona no podría apropiarse de la teoría analítica. (Alvarado 2005)

Freud (1932/1979) asegura, "el análisis de maestros y educadores parece ser una medida profiláctica, más eficaz que la de los niños ellos mismos, pero también hay menos obstáculos que se oponen a su ejecución" (pp.139-140). Freud no pierde de vista el par educador–educando y trae a la consideración de todas las exigencias y expectativas que son

dirigidas al primero, a saber; reconocer las necesidades del niño, adivinar lo que ocurre en su vida psíquica, darle amor, enseñarle contenidos y además conservar al mismo tiempo una parte eficaz de autoridad.

Un maestro conocedor de que los procesos pedagógicos están atravesados por la vida psíquica de los seres humanos, por sus deseos inconscientes en muchos sentidos, reconoce un comportamiento hostil “de entrada” cifrado en el lugar de autoridad, ejercido por la posición que significa el ser maestro, no como un ataque consciente y directo a la persona del educador. Se requiere un educador formado para transmitir que no todo es posible, que siempre en los seres humanos habrá un malestar subjetivo, una falta que nadie puede colmar, y que a cada sujeto le corresponde asumir respuestas menos tanáticas frente a nosotros mismos, a los otros y al entorno sociocultural. (Ramirez, 2010).

En un breve escrito de Freud (1914), sobre la psicología del colegial, muestra que los sentimientos que siente un niño hacia su padre, de amor y odio, lo acompaña durante toda su vida y lo hace sentir de igual manera frente a sus maestros.

Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres de familia, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. También es ésta la causa de que, por más jóvenes que fuesen, nos parecieran tan maduros, tan remotamente adultos. Nosotros les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisapiente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos en tratarlos como a nuestros propios padres. (Freud 1914).

Así pues, la figura del maestro es fundamental por su papel en la sociedad como promotor del saber y representante cultural. El maestro entonces se convierte en una figura que desencadena afectos, por lo cual el estudiante lo coloca en un lugar de reconocimiento y

admiración, es decir, en la función de ideal del yo, lugar que antaño, en su familia, ocuparon los padres. (Ramirez 2010).

### **2.3.2 Transferencia y contratransferencia en el aula**

Con base a lo anterior, se puede entender que desde el psicoanálisis se aborda de manera importante el impacto de figuras no parentales, como la de los maestros, para la vida afectiva de los estudiantes. La pretensión de este capítulo es dar cuenta de fenómenos transferenciales en el aula en cuanto a la relación del profesorado con el alumnado.

Con relación al concepto de transferencia puede partirse de definir el término: Se designa en psicoanálisis la transferencia al proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (Laplanche & Pontalis, 1983)

La comprensión del fenómeno transferencial puede dar respuesta a la pregunta sobre el porqué a veces un estudiante le aprende a un educador y a otro no, a pesar de ser los mismos contenidos y emplear los mismos métodos. Surge el segundo llamado para que el maestro escuche y comprenda la demanda del estudiante. (Ramirez 2010)

De ahí que, siguiendo la conceptualización psicoanalítica, un estudiante puede transferir y encontrar en su profesor un objeto de destino de sus motivaciones afectivas infantiles. Es decir, el educador ejerce su acción pedagógica en el contexto de una formación social y concretiza en sí, una red simbólica de representaciones asociadas con una autoridad

(pedagógica), como una especie de relación arquetípica con las autoridades de la infancia.  
(Alvarado 2005)

Al respecto, sería conveniente resaltar los riesgos que se pueden generar debido al establecimiento de una relación transferencial entre el docente y el estudiante donde el primero sea sentido como un padre o madre.

Esto puede desencadenar una serie de identificaciones o desplazamientos de conflictos psíquicos sobre el educador, quien debe ser percibido como un guía, como un mediador en el proceso. Pero además de provocar o instaurar la transferencia en los jóvenes educandos, el educador también estará llamado a mantener el límite de esta transferencia, evitando los “desbordamientos afectivos”. Esta es precisamente la cuestión que deberá hacer preguntar al docente por su contratransferencia para mantener un lazo estable y equilibrado.  
(Alvarado 2005)

De ahí que conviene conceptualizar el término de contratransferencia, en donde Laplanche & Pontalis, (1983), la definen como el conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste.

Así que, en el marco de esta investigación se puede entender a la contratransferencia como la influencia de los estudiantes sobre los sentimientos inconscientes de los profesores. La realidad es que Freud no indagó meticulosamente en este concepto, en cambio Jaques Lacan, el psicoanalista más importante de la segunda mitad del siglo XX, dedicó el seminario 8 “la transferencia” para explicar estos procesos, en donde abordó el tema desde el texto de Platón “El Banquete”, porque a través de éste filósofo griego razona dichos conceptos para

explicar la relación íntima entre la transferencia y el amor. Lacan acude a los personajes, mencionados en la introducción de esta investigación, de Sócrates y Alcibiades, ya que, a través de la relación de ellos, se descubren los fenómenos transferenciales y el amor. (Álvarez 2012).

Cordié (2008) sostiene que tanto Freud, Platón y Lacan nos permitirán tender un nexo entre los fenómenos transferenciales que se suceden en el análisis y en el vínculo maestro-alumno.

Así que, si se parte de las ideas vistas en el capítulo anterior, sobre las teorías de Bowlby, en donde las relaciones positivas de apego entre los profesores y sus estudiantes pueden proporcionar, gracias a su proximidad física y emocional, una base segura que permita generar un mejor aprendizaje, y las teorías psicoanalíticas recién estudiadas, de los involuntarios mecanismos inconscientes de la transferencia y contratransferencia, se requiere de un profesorado con una importante ética profesional, que sea capaz de reconocer sus deseos, sus carencias y sus fragilidades, que se permite reflexionar sobre su práctica, para que pueda ser un educador que utilice a su favor todo este conocimiento y sea así capaz de ser recordado por sus estudiantes como un importante formador en su vida académica, profesional y también de su personalidad.

### **2.3.3 La erótica de la enseñanza**

Massimo Recalcati es un teórico italiano que sus últimos años de investigación los ha dedicado a estudiar la importancia del erotismo del saber, en otras palabras; la necesidad o la pertinencia que requieren los docentes por enamorar a los estudiantes con sus conocimientos.

Recalcati (2016) opina que si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite, es decir; que si el docente no es capaz de despertar en sus estudiantes el deseo de querer aprender, no se va a lograr un aprendizaje significativo.

Siguiendo a Recalcati (2016), en su libro “La hora de clase: por una erótica de la enseñanza” se remite al diálogo entre Sócrates y Agatón, en el escena de la apertura del Banquete de Platón, en donde rastrea el origen de la erotización del saber. Agatón seducido por los saberes de Sócrates procura a toda cosa estar cercano a su maestro, pensando que con el simple hecho de encontrarse próximo a él se llenaría de sabiduría.

Bueno sería, Agatón, que el saber fuera de tal índole que, sólo con ponernos mutuamente en contacto, se derramara de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, de la misma manera que el agua de las copas pasa, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía. Si así también ocurre con la sabiduría, estimo en mucho el estar reclinado a tu lado, pues yo creo que tú derramarías sobre mí un amplio y bello saber hasta colmarme. (Recalcati 2016 p.51)

El pensamiento de Sócrates gira entorno a que Agatón tiene que ir encontrando e ir en busca de su propio saber. En otras palabras, el conocimiento que Agatón forme será consecuencia del recorrido que cubra por su propia cuenta. Ante esto y desde una perspectiva educativa Recalcati (2016), piensa que de este gesto de Sócrates debe brotar toda posible transmisión del conocimiento; el maestro debe emerger como un amante del saber y no como un objeto amado, como aquel que desea la verdad y no como el que la ostenta. De aquí que, dicho autor cuestiona la naturaleza ideal de la enseñanza:

Al negarse a encarnar el saber, Sócrates remite al discípulo el saber que el discípulo buscaba en él, manteniendo abierta la sede del conocimiento como sede de una carencia estructural.

Preguntémoslo: ¿acaso no es éste el movimiento especial que caracteriza el trabajo de todo docente digno de tal nombre? Abrir vacíos en las cabezas, abrir agujeros en el discurso ya formado, hacer hueco, abrir las ventanas, las puertas, los ojos, los oídos, el cuerpo, abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes. ¿Acaso no es ésta la materia de la que está hecha la erótica de la enseñanza? ¿No es éste el gesto que trae a la vida una enseñanza capaz de generar efectos infinitos de subjetivación? ¿No es éste el sentido último de la transformación de objetos del saber en cuerpos eróticos que debería poner en práctica toda enseñanza? (Recalcati, 2016, p. 56)

Con base a estos planteamientos Recalcati (2016) propone un seguimiento evolutivo de la historia de la educación con un tono de respuesta a la crisis de la escuela actual, en donde lejos de entenderse a la educación como represiva debe actuar como una canalización en donde exija nuevas aperturas. Desde su interpretación psicoanalítica denomina tres tipos de Escuelas: la de Edipo, la de Narciso y la de Telémaco.

Siguiendo el párrafo anterior, la Escuela-Edipo se basa en el poder de la tradición en la autoridad del padre. La autoridad del docente quedaba garantizada por el poder de la tradición, en el modelo pedagógico correctivo-represivo y en donde la relación entre profesor y alumno se encontraba fuertemente jerarquizada. La Escuela-Edipo se cimienta en la alianza entre padres y docentes, en donde, los alumnos proyectaban en la figura del docente los rasgos autoritarios del padre.

Continuando con Recalcati (2016), en la Escuela-Narciso se evapora la figura del padre, se presenta una ruptura del vínculo y se afirma el discurso del capitalismo. Se crea una horizontalidad educativa en donde se dificulta la diferenciación simbólica de los roles entre el docente y el estudiante. Los padres se alían con los hijos en busca de éxitos en la vida sin

los traumas del pasado, dejando a los docentes aislados como si fueran enemigos, lo que provocó una reducción general del aprendizaje.

Por último, Recalcati (2016) propone la Escuela-Telémaco como la que se está viviendo en la actualidad. En dicha escuela, el autor se inspira en la historia de Telémaco, el hijo melancólico en espera de su padre Ulises, para tratar de descifrar la nueva desazón de la juventud de las instituciones. Se centra en la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas imposibilitando todo proceso de formación.

La Escuela-Telémaco quiere restituir su valor a la diferencia generacional y a la función del docente como figura central en el proceso de “humanización de la vida”. Pero, a diferencia de la Escuela-Edipo, se niega a interpretar esta diferencia en términos de mera esterilidad antagónica. Muy al contrario, la Escuela-Telémaco defiende que no hay transmisión posible si el encuentro, sin impacto con el Otro. (Recalcati, 2016, p. 43)

Siguiendo las ideas de Recalcati (2016), el impacto con el Otro resulta de la capacidad de los docentes para generar el deseo de saber en sus alumnos. Sin deseo de saber no hay posibilidad de aprendizaje. Para que haya deseo de saber es necesario un contagio, un encuentro con un testimonio de ese deseo.

Así que, el maestro de nuestros días es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizada por el discípulo de su persona hacia el objeto del saber. Es amado y admirado en cuanto ama el saber haciendo del saber un objeto que provoca el deseo de los discípulos. Un maestro es digno de ese nombre si sabe hacer operativa la carencia del Otro; una clase sólo será tal si sabe mantener el deseo, si es capaz de generar transferencia, arrebató, enamoramiento primario del saber.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

La metodología es el camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables. Se puede entender que también es el camino para resolver un problema de investigación. Existen tipos de investigación cuantitativa y cualitativa. Según Bonilla y Rodríguez (1997), en los métodos de investigación cuantitativa el problema se relaciona con la medición de los conceptos que orientan teóricamente el proceso de conocimiento y los métodos cualitativos permiten captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia.

A continuación se muestra el tipo de investigación realizada y que sirvió como base para responder a las preguntas iniciales de dicho estudio, así como las características de los sujetos a los cuales se les realizó el estudio de caso para obtener la información necesaria en lo concerniente a la investigación.

#### **3.1 Diseño de la investigación**

Esta investigación tiene un corte cualitativo, ya que se hizo un registro narrativo del fenómeno estudiado mediante las técnicas aplicadas para conocer la importancia que representan la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado en la Educación Superior como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto la investigación de este proyecto presenta un corte fenomenológico y por lo tanto descriptivo. Martínez (1996) concibe la fenomenología como el estudio de los

fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Así que, esta investigación parte de tener un acercamiento a las realidades que se manifiestan en cuanto a las experiencias de los estudiantes de la Maestría en Educación Superior y su relación con la afectividad en su práctica personal y pedagógica. En este caso, se ha respetado la relación que hacen los sujetos con sus propias vivencias.

Este trabajo ha tenido como propósito el estudio de relaciones de afectividad en la práctica docente, en las cuales resulta el método fenomenológico la herramienta más oportuna para su análisis, en donde, siguiendo a Martínez (1996), establece que dicho método se centra en el estudio de realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona, como ha sido en este caso en los procesos inconscientes que se generan en la erótica de la enseñanza.

### **3.2 Sujetos**

Los actores de esta investigación son estudiantes de la maestría en Educación Superior ofrecida por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tienen la característica común que todos tienen experiencia docente, lo que posibilitó el estudio de esta investigación; dado que por un lado, se analizó la perspectiva desde la visión como docente, pero también como alumno.

Son personas de un rango de edad variando de entre 28 y 35 años. La mayoría de los sujetos son o han residido en Puebla los últimos años, aunque la mayoría presenta antecedentes familiares de haber emigrado del campo a la ciudad. A continuación se muestra una tabla en donde se muestran datos a mayor detalle de los sujetos que fueron estudiados a profundidad.

	Sexo	Edad	Estado civil	Procedencia	Profesión
Sujeto 1	Femenino	32 años	Soltera	Puebla	Licenciada en Lingüística
Sujeto 2	Masculino	35 años	Soltero	Veracruz	Licenciado en Lenguas
Sujeto 3	Masculino	28 años	Casado	Puebla	Ingeniero Civil
Sujeto 4	Masculino	35 años	Soltero	Puebla	Licenciado en Psicología
Sujeto 5	Femenino	35 años	Casada	Puebla	Licenciada en Estomatología
Sujeto 6	Femenino	32 años	Soltera	Puebla	Licenciada en Enfermería

### 3.3 Materiales

Se realizaron grupos focales como técnica de recopilación de información, y de selección de los sujetos. La mayoría de los teóricos en relación definen al grupo focal como una forma de entrevista grupal en donde se emplea la comunicación entre investigador y participantes como método de recolección de información. Para Powell y Single (1996) el grupo focal es un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su punto de vista, el tópico o tema propuesto por el investigador. Por su parte Martínez (1999)

define que el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

Así que, en esta investigación, lo que se pretendió fue generar discusiones cuidadosamente diseñadas para obtener las percepciones de los grupos sobre el área de la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado.

El autor de esta investigación tomó el rol del moderador y se le pidió a un miembro externo para que desempeñara el papel del relator, con la intención que las respuestas de los entrevistados fueran registradas cuidadosamente.

Se utilizó de un equipo de audio y video para que quedara grabado y se tuviera la posibilidad de ser estudiado las veces necesarias para lograr una óptima claridad en el proceso del análisis de la información.

Además se diseñó una entrevista no estructurada con una línea guía de preguntas para que la dinámica grupal siguiera un orden específico.

Para la realización de las entrevistas a profundidad, se utilizó únicamente de equipo de audio para poder grabar las respuestas. Cabe citar a Cicourel (1982), quien piensa que la entrevista a profundidad consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Por su parte Taylor y Bogdan (1990) argumentan que en esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para

comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente.

De acuerdo a lo anterior, para la elaboración de este trabajo de investigación, se hizo la transcripción de cada una de las entrevistas para poder realizar el proceso de categorización y el análisis de la información.

### **3.4 Procedimientos**

El autor solicitó ayuda a docentes de la Maestría en Educación Superior de la Buap, para poder disponer del tiempo de los alumnos en sus horas clase y así llevar a cabo los grupos focales dentro de las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Buap.

Se realizaron 2 grupos focales cada uno integrado por 14 sujetos, con un doble propósito de seleccionar a las personas que presentaran el perfil más idóneo para después fueran entrevistadas personalmente.

De las 28 personas analizadas en los grupos focales se eligieron 12 para ser entrevistadas a profundidad, el criterio de esta selección tuvo que ver en relación a la experiencia laboral como docentes en Educación Superior y en la profundidad en sus contestaciones en relación al tema de investigación. No obstante, por diversas limitantes únicamente se desarrollaron 6 entrevistas.

Básicamente, las preguntas en las entrevistas a profundidad giraron sobre la misma línea guía semiestructurada que en los grupos focales, sólo que ahora con el objetivo de profundizar en un sujeto. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos

y fueron llevadas a cabo en las mismas instalaciones de la Maestría en Educación Superior de la Buap, en horarios que no se interpusieran con sus clases.

Para proceso del análisis de la información se siguieron los pasos del método fenomenológico de Martínez (1996), en este se utilizó un método de categorización para ir construyendo la información desde un corte inductivo; es decir de lo particular a lo general. A partir de la información concreta se realizaron las categorías que permitieron hacer las interpretaciones e ir generando la teoría. Mediante esta técnica se permitió integrar las respuestas obtenidas de las entrevistas a profundidad, organizando, relacionando y comparando toda la información obtenida.

Una vez realizadas las categorizaciones, se procedió a leer varias veces las entrevistas y generar unidades temáticas, en donde se integraron las respuestas afines de dadas por los sujetos. Se buscó que en las unidades temáticas se plasmaran las respuestas tal y como los sujetos lo expresaron, sin necesidad de agregar información adicional con la finalidad que el lector pueda percibir la realidad de las personas estudiadas.

Para la determinación el tema central de cada unidad temática lo que se hizo fue aclarar y elaborar el significado de la información obtenida. Más tarde se reflexionaron los temas centrales y se expresó su contenido en otro apartado denominado expresión en lenguaje científico. En esta sección se consultó la literatura existente en el marco teórico para poder dar coherencia sustentada acerca del tema que se estudió de acuerdo a las respuestas que los entrevistados ofrecieron. Martínez (1996) argumenta que estos tres pasos: unidad temática, tema central y expresión en lenguaje científico, deben ser trabajados en un cuadro para ver la coherencia. Así que, siguiendo las recomendaciones

de Martínez (1996) se elaboraron los cuadros y son presentados en el capítulo de los resultados.

Finalmente lo que se hizo fue integrar los temas centrales de cada unidad temática para poder descubrir las estructuras básicas del fenómeno investigado y así identificar, reflexionar y describir la esencia de la experiencia vivida.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra el análisis de los datos obtenidos mediante la elaboración de entrevistas a profundidad a 6 personas que desempeñan la función de docentes en Instituciones de Educación Superior en Puebla, y que además son alumnos de la maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Siguiendo el método fenomenológico presentado por Matinez (1996), a continuación se presenta el análisis de los resultados el cual se llevó a cabo mediante un proceso de categorización de las respuestas. En base al contenido se fraccionó la información en subconjuntos de datos y se ordenaron por los siguientes temas:

La palabra *Ethos docente* resultó de la indagación sobre el carácter vocacional que han tenido los sujetos en relación a la docencia. En *Admiración docente* se inquirió en la búsqueda del conocimiento de los atributos que han tenido maestros a los cuales han admirado a lo largo de su formación. *Impulsión del asombro* refiere a los métodos que ellos como docentes emplean para buscar el asombro en sus alumnos. *Alumno no deseable* representa el cómo en su rol docente han implementado estrategias para afrontar una relación complicada con algún alumno problemático en busca de transformarlo y ponerlo en movimiento en pro del aprendizaje. Finalmente, *Proximidad docente*, resultó del conocimiento de la cercanía que ha sido de la relación de ellos como personas con sus profesores y también con sus alumnos para tratar de comprender la concepción que ellos tienen de la funciones de la vinculación afectiva como estrategia de enseñanza-aprendizaje

A continuación se presentan los cuadros con la información obtenida, comenzando por la primera unidad temática “Ethos Docente”

<p>ETHOS DOCENTE          SUJETO 1          MUJER LINGÜISTA 40          AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Convicción por aprender”          “Yo pienso que se aprende a través de compartir, del dialogo, yo estoy convencida de que el aprendizaje solo se da en la medida en que tú puedes dialogar con el otro, además ese otro ideal es el que te hace pensar, el que te hace reflexionar, porque en un salón de clase hay gente que te odia y va a buscar todos los mecanismos para que caigas, y ese odio es el que hace que tu proceso como maestro se diferente “ya sé que me odia, ya sé que me va a preguntar, ya sé que tengo que saber” y esas preguntas de odio se vuelven afectivas y amorosas, entonces uno empieza a admirar a los alumnos, empieza el dialogo que construye”</p>	<p>El sujeto 1 piensa que el aprendizaje se va a generar en la medida que pueda existir diálogo y proximidad entre docente y estudiante. Además que tiene que haber convicción de querer aprender por parte del estudiante.</p>	<p>Si no existe vinculación afectiva no habrá transmisión educativa. La proximidad entre docente y estudiantes es clave para que se genere la enseñanza/aprendizaje.</p> <p>Procurar una proximidad erotizada, en donde se haga del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo de saber, capaz de estimular, de atraer y de poner en movimiento al alumno.</p>

ETHOS DOCENTE SUJETO 2 HOMBRE PROFESOR DE LENGUAS 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“a diferencia de otros trabajos, el hecho de transmitir el conocimiento y saber que lo que enseñas le sirve a otra persona, me hace sentir bien”</p> <p>“fue complicado al principio porque yo no tenía una dinámica constante, entonces usaba dinámicas que mis docente anteriores usaron y funcionaron conmigo, en realidad soy más a los resultado y no tanto al proceso”</p> <p>“por ejemplo tuve un maestro que me gustaba mucho y era muy tajante lo odie, pero al final aprendí y lo ame”</p> <p>“Muchas de esas dinámicas eran como por ejemplo el miedo a que te saque, te exponga... de hecho me llegaron a decir que cuando yo les daba clase me odiaban pero después les agrado”</p>	<p>El sujeto 2, buscó una identificación con los buenos maestros de quienes aprendió para usarlos como estrategias propias de enseñanza. Este sujeto utiliza el miedo como estrategia de enseñanza. Por otro lado, confirma el agrado por ser docente.</p>	<p>La vocación docente es fundamental para la transmisión del conocimiento. El maestro debe disfrutar su rol de buen profesional como protagonista del proceso de enseñanza, teniendo en consideración el compromiso social con sus estudiantes y procurando dar lo mejor de sí para que sus estudiantes aprendan de su conocimiento.</p> <p>La vinculación afectiva, podría reemplazar la técnica de enseñanza de ser estricto e imponer el miedo en los estudiantes que en el pasado funcionó, en donde los estudiantes proyectaban la figura del docente en rasgos ideales y autoritarios de la figura paterna. El malestar actual de los estudiantes ya no se centra en el antagonismo entre las generaciones, sino en la pérdida de la creencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas. En la actualidad, no habrá transmisión posible sin encuentro, sin impacto con el otro. Para poder generar ese impacto se debe situar en primer plano la lucha por la búsqueda del deseo del estudiante por querer aprender.</p>

<p>ETHOS DOCENTE  SUJETO 3  HOMBRE ING. CIVIL 35  AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Innovar, enseñar y aprender cosas nuevas”</p> <p>“me gusta la interacción con los alumnos... me gusta dar clases en primeros semestres por esta parte del asombro, además trato de no dar siempre el curso de la misma forma”</p>	<p>El sujeto 3 utiliza la innovación como fuente de búsqueda de asombro. Existe en él una necesidad innata de querer asombrar a los alumnos</p>	<p>EL buscar el asombro en los alumnos resulta una técnica de poder hacer transferencia con los alumnos. En donde se logre una enseñanza que da lugar a querer asombrar a los alumnos, a impulsarlos al amor que se orienta al saber.</p>

<p>ETHOS DOCENTE  SUJETO 4  HOMBRE PSICÓLOGO 28  AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Maestros accesibles, humildes, sin pretensiones.”</p> <p>“Conocimiento de su materia... no sólo un conocimiento profundo, sino actual, sabían de lo que hablaban y lo expresaban en la claridad de su discurso, no un maestro que te explicaba lo mismo si no lo entendías, realmente podía reconstruir el discurso porque entiende el contenido y por ende podía explicarlo de 20 maneras diferentes hasta que se entendiera correctamente”</p>	<p>El sujeto 4 piensa que la mejor cualidad que puede tener un maestro es que quiera compartir sus saberes con sus alumnos.</p>	<p>El dominio del tema en los docentes es un elemento clave para que los alumnos puedan admirar a sus maestros. La transferencia comienza cuando el alumno admira a su maestro. El alumno que juzga que tiene un buen profesor, permitirá que se active el inicio del deseo de saber.</p>

ETHOS DOCENTE SUJETO 5 MUJER, ODONTÓLOGA 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Era una maestra alta, elegante, estudiada y apasionada, fue justo por eso que me enamoré de la materia”</p> <p>“Me gusta dar la materia que va orientada a lo que yo estudie”</p> <p>“Empatizar con ellos, e influir en ellos para que crezcan como personas, para que sean felices”</p> <p>“Lo que más me gusta es motivarlos y ver que salen adelante”</p>	<p>Empatizar y motivar a los alumnos es para el sujeto 5 una herramienta esencial para poner en movimiento a los alumnos.</p>	<p>La influencia de la personalidad del docente influye como aspecto de admiración</p> <p>Para que el docente pueda ser objeto de deseo del saber, tiene que ofrecer materias en relación a las propias pasiones. Si se ofrece una materia que no es del agrado del docente, y solo se ofrece por cuestiones económicas, podría frustrar la posibilidad de despertar el deseo del saber en los alumnos</p>

ETHOS DOCENTE SUJETO 6 MUJER ENFERMERA 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 1	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“La disciplina, vengo de una familia militarizada, entonces me gustaba que se apegaran al temario”</p> <p>“Empoderamiento, confianza y que transmitan seguridad”</p> <p>“Tenía una maestra que fue secretaria de educación en salud, fue directora, y daba una platicas motivacionales extraordinaria, era muy alta. Era de Oaxaca y tenía un carácter muy fuerte, me gusta que tengan jerarquía porque saben de lo que hablan”</p>	<p>El sujeto 6 ve la jerarquía y la disciplina como factores imprescindibles en el proceso educativo.</p>	<p>La crianza como factor imposible de desprender al relacionarse en el aula. Se vislumbra la relación inconsciente padre/maestro hijo/estudiante, en donde el sujeto número 6 al desarrollarse en una familia militarizada, admira la educación rigurosa que ha tenido con ciertos profesores.</p>

Segunda unidad temática “Admiración Docente”

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 1 MUJER LINGÜISTA 40 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Siendo generoso, hay muchos buenos maestros pero no son generosos, y yo creo que para ser maestro hay que ser generoso.”</p> <p>“Me gusta que descubran cosas que no conocen, cuando ya los veo muy cansados o agobiados cambio el tema por algo que sé que les gusta o sé que los pondrá en movimiento, me gusta que sepan que tengo el conocimiento”</p>	<p>El sujeto 1 tiene dos ejes principales causantes de admiración. El primero es la generosidad del docente en cuanto a que sean capaces de compartir su conocimiento y el segundo tiene que ver con la capacidad del docente de manejar los saberes en el aula.</p>	<p>Es imprescindible que para que se genere admiración, el docente debe contar con un buen manejo de los saberes. Sería un error ubicar a un maestro en un área que no domina. Por otro lado, el maestro no es aquel que posee el conocimiento, sino aquel que sabe entrar en una relación única de poner en movimiento a sus alumnos despertando el deseo de querer aprender de él. Para que se transmitan los conocimientos es necesario que el maestro tenga la idea arraigada que sus alumnos pueden aprender de él y quiera generosamente compartir sus saberes.</p>

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 2 HOMBRE PROFESOR DE LENGUAS 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>Una vez que apliqué la “gamificación” ya no necesite nada más, de hecho mi proyecto de eso mi proyecto de tesis es de eso “la gamificación” para la enseñanza del idioma inglés para estudiantes de medicina de la Universidad autónoma de Tlaxcala”</p> <p>“quiero probar que a través de la gamificación el alumno genera un efecto Pigmalión”</p>	<p>El sujeto 2 utiliza técnicas lúdicas para poder poner en movimiento a sus alumnos. El hecho que haga entretenida sus clases lo ubica como un docente deseado por sus alumnos. Utiliza la técnica de la gamificación para generar con sus alumnos el efecto Pigmalión.</p>	<p>Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite. El efecto Pigmalión se puede entender desde los mecanismos de transferencia y contratransferencia, en cuanto a que el docente emplea cierta responsabilidad en el alumno, sumando expectativas en él, para que este responda positivamente. En dicho caso, el docente al vincularse afectivamente con su alumno, generará una necesidad de éste de no fallarle puesto, que su maestro le ha abierto inconscientemente la posibilidad de mostrarse competentemente. Es decir; no puedo fallarle a un maestro que se está preocupando por mi aprendizaje.</p>

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 3 HOMBRE ING. CIVIL 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“causar asombro a través de la innovación, buscando el interés particular... que se den cuenta que lo que están aprendiendo es útil”</p> <p>“Relaciono mis actividades con su vida diaria, busco lo practico a través de las evidencia”</p>	<p>El sujeto 3 utiliza la innovación como fuente de búsqueda de admiración. Procura transmitir un saber que los alumnos puedan emplear o practicar en su vida diaria.</p>	<p>La labor del maestro es que para que haya deseo de saber es necesario un contagio, un encuentro con un testimonio de ese deseo. Así pues, los estudiantes de hoy quieren aprender conocimientos que puedan testimoniar en su vida diaria.</p>

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 4 HOMBRE PSICÓLOGO 28 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Funciona hasta el momento, mostrar interés por el alumno, no simulado, no motivado por la cuestión salarial, si no, que ellos vean un compromiso genuino con su aprendizaje”</p> <p>“He usado tics, cañón, videos, actividades físicas, estrategias nemotécnicas, funciona siempre tratar de motivarlos para encarrillarlos al aprendizaje”</p> <p>“Siendo creativo. Se tiene que ser permisible mentalmente, es decir, saber dibujar una cantidad de escenarios diversos y lograr proponer</p>	<p>El sujeto 4 mantiene la firme idea que si el docente muestra interés por sus alumnos, éstos generarán compromiso para con su aprendizaje. Por otro lado, el uso de tecnologías, la motivación y la creatividad para enseñar pueden ser elementos muy funcionales para despertar admiración en los alumnos.</p>	<p>Lo que perdura de la escuela debe ser la escuela como centinela del erotismo del saber, de la posibilidad contingente del despertar y poner en movimiento a los alumnos a despertar el deseo por saber. La vinculación afectiva docente-alumno presume una estrategia para que se genere un compromiso mutuo en pro de la enseñanza-aprendizaje.</p>

solución a esos escenarios diversos”		
--------------------------------------	--	--

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 5 MUJER, ODONTÓLOGA 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“intento ser como soy, siendo estricta, pero también que noten la pasión que tengo por mi materia, creo que así es como podría dejar una huella”</p> <p>“¿cómo podrías despertar esa pasión? con prácticas, tener buena actitud, transmitirles que lo que estamos haciendo es para su beneficio y que esa preparación es para su vida, contagiarles motivación”</p>	<p>Para el sujeto 5, la transmisión de la pasión de los saberes orillan a los alumnos a despertar interés en su materia. Las prácticas representan un beneficio y preparación para su vida profesional.</p>	<p>El amor del docente por el conocimiento es lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolos a objeto capaz de causar deseo. En clase, la confianza se genera cuando la palabra del docente se revela digna de respeto y sólo se vuelve tal si se apasiona por lo que enseña.</p>

ADMIRACIÓN DOCENTE SUJETO 6 MUJER ENFERMERA 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 2	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“hacer práctico el conocimiento, con talleres y prácticas”</p> <p>“trato de ponerme a su nivel, además del compromiso con la materia, juegos y aplicaciones, premios, experimentos etc”</p> <p>“me funcionan los talleres, platicas y videos... me gustan mucho las imágenes”</p>	<p>El sujeto 6 piensa que se tienen que aplicar prácticas para despertar interés por el conocimiento.</p>	<p>La idea de la enseñanza en las aulas pertenece al pasado, los estudiantes de ahora necesitan salir a tener experiencias y practicar con el mundo real.</p>

Tercer unidad temática “Impulsión del asombro”

IMPULSIÓN DEL ASOMBRO SUJETO 1 MUJER LINGÜISTA 40 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 3	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Más que admiración, busco su cariño, que se sientan cómodos en la clase, sentir que aprenden relax, que les guste trabajar, que sea la clase en donde puedan tomarse un descanso psicológico de la Universidad.”	El sujeto 1 aplica la vinculación afectiva como método de manejo emocional con sus alumnos	Un alumno que desea aprender es aquel que se encuentra comfortable psicológicamente con su maestro. En la medida que el estudiante se sienta cómodo con las técnicas y saberes de sus profesores tendrá apertura para desear aprender de él.

IMPULSIÓN DEL ASOMBRO SUJETO 2 HOMBRE PROFESOR DE LENGUAS 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 3	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Más que buscar admiración a mí me interesa que aprendan”  “Apenas me pasó que mis alumnos que no les doy clase, van a presentar un examen en donde el 20% de las preguntas son en inglés, y que aunque me fue un poco incómodo al principio, se juntaron 11 personas con el interés de	El sujeto 2 le da determinada importancia al hecho que los estudiantes aprendan. Presenta una actitud positiva cuando ve que sus alumnos se esfuerzan por querer aprender.	La contratransferencia se puede entender en este sentido, como ese fenómeno en cuanto a que los estudiantes se comprometen con el docente y éste se siente satisfecho a la muestra del deseo de aprender de sus alumnos.

aprender, y eso fue lo que me gustó... que estaban estudiando porque quieren superarse”		
---	--	--

<b>IMPULSIÓN DEL ASOMBRO</b> <b>SUJETO 3</b> <b>HOMBRE ING. CIVIL 35</b> <b>AÑOS</b>		
<b>UNIDAD TEMÁTICA 3</b>	<b>TEMA CENTRAL</b>	<b>EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO</b>
<p>“Me gusta que se interesen en las cosas y siento que puedes hacer un cambio en su rebeldía cuando se interesan”</p> <p>“Entrás cosas, su perspectiva cambia, a pesar de que me gusta el asombro me gusta dejar ahí algo más”</p>	<p>El sujeto 3 plantea la posibilidad que el despertar interés en los alumnos puede calmar su rebeldía. Por otro lado, el sujeto 3 busca a través del asombro trascender en sus alumnos.</p>	<p>El asombro es una medida para despertar el deseo de saber en los alumnos. es capaz de estimular, de atraer para poner en movimiento a un alumno en rebeldía</p>

<b>IMPULSIÓN DEL ASOMBRO</b> <b>SUJETO 4</b> <b>HOMBRE PSICÓLOGO 28</b> <b>AÑOS</b>		
<b>UNIDAD TEMÁTICA 3</b>	<b>TEMA CENTRAL</b>	<b>EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO</b>
<p>“Yo creo que en algunos casos puede haber una admiración y eso puede motivar al alumno pero creo también que quienes tienen un interés genuino logran lo mismo”</p>	<p>Perdura en el sujeto 4 la idea que la mejor cualidad que puede tener un docente es la de mostrar interés genuino en el aprendizaje del alumnos para lograr resultados.</p>	<p>La admiración es la antesala del eros. No hay transmisión de conocimientos que pueda tener lugar sin pasar a través de la transferencia. Lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizadora por el discípulo</p>

		de su persona hacía el objeto del saber.
--	--	--

IMPULSIÓN DEL ASOMBRO SUJETO 5 MUJER, ODONTÓLOGA 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 3	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Verlos crecer, realizarse. Me preocupa arrojar personas íntegras a la sociedad, educados, intento que tengan esos valores, aunque no es mi materia... trato de reforzarlos”	Existe una preocupación del sujeto 5 de poder formar a sus estudiantes con valores acordes a la sociedad.	La vinculación afectiva sirve de medio para formar ciudadanos comprometidos con los valores universales en su sociedad.

IMPULSIÓN DEL ASOMBRO SUJETO 6 MUJER ENFERMERA 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 3	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Busco que me respeten. Que respeten mi rol de maestra”	El sujeto 6 busca que sus alumnos respeten su rol de maestra	En clase la confianza se genera cuando la palabra del docente se revela digna de respeto y sólo se vuelve tal si se apasiona por lo que enseña

Cuarta unidad temática “Alumno no deseable”

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 1 MUJER LINGÜISTA 40 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Esa es una parte negativa, porque yo siento que no les doy chance y entonces también lo estoy afectando, porque desde el primer parcial si hay como un bloqueo de aquellos estudiantes que siento que me van a perjudicar, no por falta de disciplina, más que nada por faltas de respeto ahí es donde pongo un margen radical, intencionalidades irrespetuosas”	Cuando el sujeto 1 siente algún tipo de indisciplina frena toda intencionalidad de irreverencia	Una desviación patológica de la transferencia que, en lugar de sustentar la erótica de la enseñanza que erotiza los objetos de saber, acaba erotizando al cuerpo del maestro.

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 2 HOMBRE PROFESOR DE LENGUAS 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“No he tenido alumnos que generen problemas, pero si he tenido alumnos que no quieren aprender”	El sujeto 2 prefiere no interesarse en el aprendizaje de los alumnos problema, ya que, pueden afectar la posibilidad de	Si no hay vinculación afectiva no hay posibilidad de transmisión educativa.

<p>“Antes me enfocaba en ellos, pero después de un tiempo me di cuenta que estaba descuidando alumnos que si querían aprende y tengo grupos de 50 y lo que empecé a hacer es hablar con ellos y si no quieren aprender les digo que entreguen una carta en donde diga que no pueden asistir a la clase y así yo no te molesto, tu no me molestas y ya”</p>	<p>potencializar a los que si quieren aprender.</p>	
--	---	--

<p>ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 3 HOMBRE ING. CIVIL 35 AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Por ejemplo tengo una chica (Lili Beth) que no se relaciona con nadie, y tiene bajas calificaciones, habla sola, como que se le va la onda... pareciera que no quiere aprender”</p> <p>“He intentado muchas cosas, me he sentado con ella.. Y se pierde muy fácilmente, no me he involucrado más allá, al tema familiar porque es muy difícil”</p>	<p>El sujeto 3 ha intentado estar cerca de los alumnos problemáticos, sin embargo, presenta cierto temor a vincularse afectivamente con sus estudiantes.</p>	<p>La vinculación afectiva entre alumnado y profesorado se presenta una posibilidad de poder despertar el deseo de querer aprender en los alumnos problemáticos.</p>

<p>ALUMNO NO DESEABLE  SUJETO 4  HOMBRE PSICÓLOGO 28  AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Por cada caso de alumno enfrente hay una estrategia en particular”</p> <p>“Si nos referimos a un alumno hostil, puede ser una gran cantidad de variables que generan su hostilidad, yo te digo que puede ser inicialmente el no querer aprender, pero tal vez tiene una condición familiar que determina el ser hostil y no solo contigo, si no con sus compañeros... ¿qué hay que hacer con él? Eso ya es parte de la labor docente, no se confunde con la capacidad emocional del maestro para aguantar esto.”</p> <p>“Creo que hay escenarios muy difíciles en los que un buen maestro, no estoy diciendo que esto no suceda y no estoy condenando a los maestros porque en realidad requieres capacitación para esto, tienes que aprender o alguien tiene que decirte que esto no va a funcionar así y ahí requieres inteligencia emocional y no perder de vista que el objetivo es que aprendan aunque en el trayecto me muerdan, es como ser veterinario... tienes que curar a los perros y aunque los perros no entiendan que lo que quieres es curarlos, te van a</p>	<p>El sujeto 4 justifica la imposibilidad de algunos profesores por no querer incitar a los alumnos problema. Sin embargo hace un llamado a la perseverancia y tolerancia para aquellos maestros que se desesperan con aquellos estudiantes problemáticos.</p>	<p>Se tiene que despertar el deseo de saber para que los estudiantes se involucren con la materia. El docente tiene que ser capaz de erotizar los saberes para sus alumnos, si no, no habrá posibilidad de recuperar a los alumnos problemáticos.</p>

lanzar las mordidas, a eso me refiero con la fortaleza emocional.”		
--	--	--

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 5 MUJER, ODONTÓLOGA 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Trato de ser firme, y si tengo oportunidad de ser empática.. Tratar de entender la razón de su comportamiento y de su contexto porque creo que es ahí donde muchas veces se genera”</p> <p>“No lo tomo personal, simplemente no se dio la oportunidad de hacer click y no pasa nada, no es a fuerza.”</p> <p>“Pero, dejar claro que aunque no se enamore de mi materia, ellos tienen que cumplir”</p>	<p>Aunque el panorama no sea muy favorable, el sujeto 5 procura empatizar y tratar de comprender el comportamiento de los alumnos problema. Si no consigue hacer click con dichos alumnos, deja claro que tienen que cumplir.</p>	<p>La transferencia y contratransferencia es clave para que se logre un aprendizaje significativo. El docente tiene la labor de encontrar el medio para poner en movimiento a sus alumnos a través de estimular el deseo de saber en ellos.</p>

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 6 MUJER ENFERMERA 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Les pregunto directamente si hay algo que pudiera mejorar o que es lo que pasa”</p>	<p>El sujeto 6 procura ser frontal y preguntar el motivo del indeseo de querer aprender.</p>	<p>El cuestionar sobre el propio desempeño docente representa el primer paso por querer mejorar en la labor del maestro.</p>

Quinta unidad temática “Proximidad docente”

PROXIMIDAD DOCENTE SUJETO 1 MUJER LINGÜISTA 40 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“Esa es una parte negativa, porque yo siento que no les doy chance y entonces también lo estoy afectando, porque desde el primer parcial si hay como un bloqueo de aquellos estudiantes que siento que me van a perjudicar, no por falta de disciplina, más que nada por faltas de respeto ahí es donde pongo un margen radical, intencionalidades irrespetuosas”	Cuando el sujeto 1 siente algún tipo de indisciplina frena toda intencionalidad de irreverencia	Una desviación patológica de la transferencia que, en lugar de sustentar la erótica de la enseñanza que erotiza los objetos de saber, acaba erotizando al cuerpo del maestro.

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 2 HOMBRE PROFESOR DE LENGUAS 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
“No he tenido alumnos que generen problemas, pero si he tenido alumnos que no quieren aprender”  “Antes me enfocaba en ellos, pero después de un tiempo me di cuenta que estaba descuidando	El sujeto 2 prefiere no interesarse en el aprendizaje de los alumnos problema, ya que, pueden afectar la posibilidad de potencializar a los que si quieren aprender.	Si no hay vinculación afectiva no hay posibilidad de transmisión educativa.

<p>alumnos que si querían aprende y tengo grupos de 50 y lo que empecé a hacer es hablar con ellos y si no quieren aprender les digo que entreguen una carta en donde diga que no pueden asistir a la clase y así yo no te molesto, tu no me molestas y ya”</p>		
---	--	--

<p>ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 3 HOMBRE ING. CIVIL 35 AÑOS</p>		
<p>UNIDAD TEMÁTICA 4</p>	<p>TEMA CENTRAL</p>	<p>EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO</p>
<p>“Por ejemplo tengo una chica (Lili Beth) que no se relaciona con nadie, y tiene bajas calificaciones, habla sola, como que se le va la onda... pareciera que no quiere aprender”</p> <p>“He intentado muchas cosas, me he sentado con ella.. Y se pierde muy fácilmente, no me he involucrado más allá, al tema familiar porque es muy difícil”</p>	<p>El sujeto 3 ha intentado estar cerca de los alumnos problemáticos, sin embargo, presenta cierto temor a vincularse afectivamente con sus estudiantes.</p>	<p>La vinculación afectiva entre alumnado y profesorado se presenta una posibilidad de poder despertar el deseo de querer aprender en los alumnos problemáticos.</p>

<p>ALUMNO NO DESEABLE  SUJETO 4  HOMBRE PSICÓLOGO 28  AÑOS</p>		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Por cada caso de alumno enfrente hay una estrategia en particular”</p> <p>“Si nos referimos a un alumno hostil, puede ser una gran cantidad de variables que generan su hostilidad, yo te digo que puede ser inicialmente el no querer aprender, pero tal vez tiene una condición familiar que determina el ser hostil y no solo contigo, si no con sus compañeros... ¿qué hay que hacer con él? Eso ya es parte de la labor docente, no se confunde con la capacidad emocional del maestro para aguantar esto.”</p> <p>“Creo que hay escenarios muy difíciles en los que un buen maestro, no estoy diciendo que esto no suceda y no estoy condenando a los maestros porque en realidad requieres capacitación para esto, tienes que aprender o alguien tiene que decirte que esto no va a funcionar así y ahí requieres inteligencia emocional y no perder de vista que el objetivo es que aprendan aunque en el trayecto me muerdan, es como ser veterinario... tienes que curar a los perros y aunque los perros no entiendan que lo que quieres es curarlos, te van a</p>	<p>El sujeto 4 justifica la imposibilidad de algunos profesores por no querer incitar a los alumnos problema. Sin embargo hace un llamado a la perseverancia y tolerancia para aquellos maestros que se desesperan con aquellos estudiantes problemáticos.</p>	<p>Se tiene que despertar el deseo de saber para que los estudiantes se involucren con la materia. El docente tiene que ser capaz de erotizar los saberes para sus alumnos, si no, no habrá posibilidad de recuperar a los alumnos problemáticos.</p>

lanzar las mordidas, a eso me refiero con la fortaleza emocional.”		
--	--	--

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 5 MUJER, ODONTÓLOGA 35 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Trato de ser firme, y si tengo oportunidad de ser empática.. Tratar de entender la razón de su comportamiento y de su contexto porque creo que es ahí donde muchas veces se genera”</p> <p>“No lo tomo personal, simplemente no se dio la oportunidad de hacer click y no pasa nada, no es a fuerza.”</p> <p>“Pero, dejar claro que aunque no se enamore de mi materia, ellos tienen que cumplir”</p>	<p>Aunque el panorama no sea muy favorable, el sujeto 5 procura empatizar y tratar de comprender el comportamiento de los alumnos problema. Si no consigue hacer click con dichos alumnos, deja claro que tienen que cumplir.</p>	<p>La transferencia y contratransferencia es clave para que se logre un aprendizaje significativo. El docente tiene la labor de encontrar el medio para poner en movimiento a sus alumnos a través de estimular el deseo de saber en ellos.</p>

ALUMNO NO DESEABLE SUJETO 6 MUJER ENFERMERA 32 AÑOS		
UNIDAD TEMÁTICA 4	TEMA CENTRAL	EXPRESIÓN EN LENGUAJE CIENTÍFICO
<p>“Les pregunto directamente si hay algo que pudiera mejorar o que es lo que pasa”</p>	<p>El sujeto 6 procura ser frontal y preguntar el motivo del indeseo de querer aprender.</p>	<p>El cuestionar sobre el propio desempeño docente representa el primer paso por querer mejorar en la labor del maestro.</p>

## CONCLUSIONES

Se viven tiempos en donde los estudiantes al tener acceso inmediato a la información, a su vez generan desinterés por tener un adecuado manejo del conocimiento. Así que, los retos de esta nueva era responsabilizan también a los docentes, lo cuales tienen que servirse de estrategias para conseguir despertar en los alumnos el deseo por querer aprender y así elevar la calidad de su aprendizaje.

Procurando generar una breve síntesis histórica de cómo ha ido evolucionando la condición educativa se puede recordar la escuela tradicional en donde la autoridad del docente quedaba garantizada por el poder de la tradición el cual estuvo fundamentado por el modelo pedagógico correctivo-represivo. La escuela tradicional se caracteriza por estar fuertemente jerarquizada, con un aparato institucional de carácter disciplinario, en donde el profesor ocupa el lugar de la autoridad, como un sustituto del padre y el alumno en su condición de hijo, debe ser instruido y educado bajo el moldeamiento de su profesor.

La escuela tradicional se ha ido mitigando, sobre todo desde los movimientos estudiantiles como el del 68, en donde tanta represión respondió al deseo de ir en contra de la ley. En nombre de la enseñanza y de la libertad de aprendizaje, se reivindican, a través de la protesta a querer cambiar y a transformar. Asimismo, simbólicamente se puede pensar en criterios que responden, desde una perspectiva edípica, a la lucha de los hijos contra los padres.

Luego de dichas revueltas, figura una nueva era educativa que tiene que ver con el desvanecimiento de las jerarquías, en donde hay una ruptura en el vínculo en donde es difícil

encontrar la diferenciación simbólica de los roles. Los padres se alían con los hijos y desactivan la función del docente, se encuentran comprometidos en eliminar métodos que les resulten anticuados y les pueda generar traumas a los hijos.

No obstante, se produce cierta asimetría en donde a los estudiantes les resulta injusto todo tipo de ejercicio de control y las horas de clase están destinadas a perseguir un silencio y una atención complicada de alcanzar. Esta era educativa enfatiza la tecnología informática muy por encima de los libros, en donde se obtiene el conocimiento ilimitado, sin esfuerzo y carente de identidad.

Ahora bien, la nueva era de estudiantes, viven en desazón, vive el sufrimiento del abandono del padre ausente. Así pues, el malestar actual de la juventud es en la ausencia de adultos capaces de ejercer funciones educativas. En términos simbólicos, los estudiantes de ahora quieren de vuelta a su padre. El estudiante de hoy quiere reestablecer su valor a la diferencia generacional y a la función del docente como figura central en el proceso de su aprendizaje.

Esta investigación ha tenido como objetivo mostrar la importancia del rol docente en Educación Superior, para así producir graduados de calidad que satisfagan las demandas de esta era global. Siguiendo el pensamiento generacional antes mencionado, se ha buscado persuadir una idea de educación de calidad basada en la hipótesis que la proximidad afectiva entre profesorado y alumnado fortalece el aprendizaje, defendiendo la idea que no hay transmisión posible sin encuentro, sin impacto con el otro.

Así pues, la proximidad entre docente y estudiantes es clave para que se genere la enseñanza/aprendizaje, en donde se haga del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo de saber, capaz de estimular, de atraer y de poner en movimiento al alumno.

El Ethos docente es fundamental para la transmisión del conocimiento. El amor del docente por el conocimiento es lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos. El maestro debe disfrutar su rol de buen profesional como protagonista del proceso de enseñanza, teniendo en consideración el compromiso social con sus estudiantes y procurando dar lo mejor de sí para que sus estudiantes aprendan de su conocimiento.

Para que el docente pueda ser objeto de deseo del saber, tiene que ofrecer materias en relación a las propias pasiones. Si se ofrece una materia que no es del agrado del docente, y únicamente se ofrece por cuestiones económicas, podría frustrar la posibilidad de despertar el deseo del saber en los alumnos.

Por otro lado, es interesante argumentar un fenómeno manifestado en esta investigación, en donde la crianza de los docentes se manifiesta como factor imposible de desprender al relacionarse con sus alumnos en el aula. Se vislumbra la relación inconsciente padre/maestro hijo/estudiante, en donde por ejemplo; si un docente fue desarrollado en una familia con una educación implacable, admirará dicho rigor de educación y será la misma que en adelante facilitará a sus alumnos. Entonces bien, con base a las premisas de esta investigación, si un docente fue cridado en un ambiente en donde imperó un apego seguro en su entorno familiar, será muy probable que éste se genere una vinculación afectiva positiva con sus alumnos, la cual servirá de medio para poder despertar el deseo por el conocimiento y así formar ciudadanos comprometidos con los valores universales en su sociedad.

Dando entrada al tema de la admiración docente, se puede entender como la antesala del eros. Es imprescindible que el docente cuente con un buen manejo de los saberes para que impacte como un sujeto propio de admiración. Sería un error ubicar a un maestro en un área que no maneja. Por poner un ejemplo en otras áreas; cuando alguien tiene alguna necesidad y busca a un profesional en busca de una solución, se busca a alguien del que se esté seguro que tiene la capacidad de ofrecer una ayuda. El caso de un médico; si no se confía en sus capacidades clínicas difícilmente el paciente se someterá a su tratamiento. O un terapeuta, del que su consultante tenga la representación que éste tiene su vida hecha un caos, difícilmente se pondrá en disposición para atender su sintomatología emocional. Así que, el dominio del tema en los docentes es un elemento clave para que los alumnos puedan admirar a sus maestros.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se encontró que la influencia de la personalidad del docente es un elemento clave como factor de admiración docente. Lejos de rescatar la figura de autoridad que representaba el docente años atrás en la educación tradicional, aquí debe permanecer una proximidad afectiva pero manteniendo una singular distancia de respeto, en donde, el docente transmita en sus alumnos una posibilidad de identificación en su forma de ser y de actuar con base a valores propios de un profesional, tales como; buen manejo del léxico, elegancia en su vestimenta y cuidado de su aliñamiento e higiene personal.

No obstante, en sintonía con los elementos significativos de este trabajo, maestro no es únicamente el que posee el conocimiento o tenga una personalidad atrayente, sino aquel que sabe entrar en una relación única de poner en movimiento a sus alumnos despertando el deseo de querer aprender de él.

Así que, no habrá transmisión de conocimientos que pueda tener lugar sin pasar a través de la transferencia. Lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizadora por el discípulo de su persona hacia el objeto del saber. La transferencia comienza cuando el alumno admira a su maestro. El alumno que juzga que tiene un buen profesor, permitirá que se active el inicio del deseo de saber.

A su vez, la contratransferencia es también clave para que se logre un aprendizaje significativo. El docente tiene la labor de encontrar el medio, tiene que creer y estar seducido de la idea que sus alumnos tienen la posibilidad de aprender de él, para así poner en movimiento a sus alumnos y estimular el deseo de saber en ellos. Entonces bien, la contratransferencia se puede entender en este sentido, como ese fenómeno en cuanto a que los estudiantes se comprometen con el docente y éste se siente satisfecho a la muestra del deseo de aprender de sus alumnos.

Cabe reconocer los riesgos y las implicaciones que se pueden generar de la apertura a la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado en consonancia con la transferencia y la contratransferencia, dado que una desviación de la transferencia que, en lugar de sustentar el deseo del saber o enseñanza, puede acabar erotizando al maestro en sí. Por esa razón latente, y como se ha podido constatar en esta investigación, es que se llegan a originar relaciones amorosas entre profesores y alumnos.

Por eso es que, se tiene que despertar el deseo de saber para que los estudiantes se involucren con la materia. El docente tiene que ser capaz de erotizar los saberes para sus alumnos, lo cual representa también una interesante posibilidad de recuperar a los alumnos problemáticos.

Si el deseo de saber no se anima, no hay posibilidad de transmitir el conocimiento a un alumno conflictivo. Por lo general, los alumnos complicados son aquellos que presentan algún tipo de dificultad emocional en el plano afectivo familiar, por lo que cuando el docente es desplazado e interpretado como una figura de autoridad, lo que trae consigo es un inminente rechazo a su rol docente y/o persona. Por eso es que el docente tiene que encontrar el medio para alcanzar tener una relación única de vinculación afectiva con su estudiante para transformar y pasar del rechazo al Eros.

Siguiendo lo anterior, el docente que emplea cierta responsabilidad en su alumno y suma expectativas en él, esperaría que éste le responda positivamente. En dicho caso, el docente al vincularse afectivamente con su alumno, generará una necesidad en éste de no fallarle puesto que su maestro le ha abierto inconscientemente la posibilidad de mostrarse competente. Es decir; no se puede fallar a un maestro que se está preocupando por el propio aprendizaje.

Así que, para que se transmitan los conocimientos es necesario que los maestros tengan la idea arraigada que sus alumnos pueden aprender de él y quiera generosamente compartir sus saberes. Los resultados de esta investigación arrojaron que un valor de suma importancia en la idealización docente tiene que ver con la actitud de que los maestros no se guarden los conocimientos, quizá en ocasiones por pereza de tener que estar explicando o por mero narcisismo. En cambio, se activaran los fenómenos antes mencionados siempre y cuando el docente sea próximo a sus alumnos y tenga el deseo de compartir todos sus saberes con sus estudiantes.

Del mismo modo, en la medida que el estudiante se sienta comfortable con las técnicas y saberes de sus profesores tendrá mayor apertura para desear aprender de éstos. Cuando un

alumno está cómodo rinde bien, cuando está incómodo brotan síntomas de ansiedad que pueden obstaculizar la estabilidad emocional y así limitar el aprendizaje. Un alumno que desea tener un aprendizaje significativo es aquel que se encuentra comfortable psicológicamente con su maestro.

Entonces bien, lo que se puede concluir de esta investigación, es que lo que debe permanecer en la educación tiene que ser la enseñanza como guardián del erotismo del saber, de la posibilidad de poner en movimiento a los alumnos a despertar el deseo por saber. La vinculación afectiva entre profesorado y alumnado presume una estrategia para que se genere un compromiso mutuo en pro de la enseñanza-aprendizaje.

La idea central es hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, capaz de estimular, de atraer y de poner en movimiento al alumno. El rol del docente no debe girar en torno a ser un mero evaluador, si no a ser una figura transcendental capaz de recuperar y estimular el amor por el deseo de saber faltante en sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado C. K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, 2005, pp. 1-18 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Álvarez, I. (2012). La transferencia: Un recorrido en la obra de Freud y Lacan. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Aguilar, J. (1998). *Siete Modelos para el Diseño de la Instrucción: Un análisis*. Caracas, Venezuela. Ed. Mimeo
- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*, Chile. Ed. Dolmen.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education*, 100, 57-70.
- Berlo, D. K. (1969). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*, Buenos Aires, Argentina. Ed. El Ateneo,
- Bohoslavsky, R. (1986). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. México, D.F. Ed. El Caballito.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bonilla E. y Rodríguez P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Argentina. Ed. Norma.
- Botero, H. (2012). Relación madre-hijo, el amor en el desarrollo del cerebro del bebé, separación temprana patrón de relaciones y salud mental. *Revista de psicoanálisis* vol. XXIV No.2. pp. 133-175
- Bowlby, J. (1993). *El apego y la pérdida*. Barcelona, España: Editorial Paidós Iberica
- Brazelton, B., y Greenspan, S. (2005). *La necesidad de experiencias adecuadas a la etapa del desarrollo. Las necesidades básicas de la infancia*. España. Barcelona. Editorial Biblioteca de infantil.
- Cañas, R. (1998). Ética general y ética profesional. *Acta Académica: Universidad Autónoma del centro América*, 23, pp.1-28
- Cicourel A. (1982). *La entrevista en el método y la medida en sociología*. Madrid: España. Editora Nacional
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó
- Coll C. y Sánchez E. (2008), El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación Madrid*. Vol. 1 Pp. 15-32
- Cordié, A. (2008). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires. Ediciones nueva visión.

- Cortina, A. O. y Conill, J. S. (2013). *10 palabras clave en la ética de las profesiones*. Madrid, España: Editorial verbo divino
- Cortina, A.,(2000) “Presentación, el sentido de las profesiones”, en A. Cortina y J. Conill, 10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones, *Verbo Divino*, Navarra, España, pp. 13-28.
- Covarrubias P. y Piña M. (2004), “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona, España: Editorial crítica
- Gago, H. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México. Secretaría de Educación Pública.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España. Ed. La Muralla
- González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, y J.A. Bueno: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749- 786). Madrid: Editorial CCS.
- Gómez, M. (2006). *Sistematización de Experiencias pedagógicas en el programa de Ingeniería Financiera*. Colombia. Universidad Piloto de Colombia.
- González, J. (2007). *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica

Flórez , R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia. McGraw Hill.

Francisco A.A. y Molinier L. L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. XIII, No. 4, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, España.

Freud, S. (1932-36/1979). *Lecciones de introducción al psicoanálisis. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis y otras Obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914). *Obras completas. Sobre la psicología del colegial*. (Tomo 2). Madrid, España: Ed. Biblioteca nueva.

Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Editorial Praxis.

Flórez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. McGraw Hill.

Hamre, B.K., Pianta, R.C, Downer, J.T., & Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17 (1), pp.115-136.

Hirsch A. (2003). Ética Profesional como Proyecto de Investigación. *Revista Teoría de la Educación*, vol.15, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2003., "Construcción de una Escala de Actitudes sobre Ética Profesional", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1).

- Hirsch A. y López Z. (2003). *Ética profesional e identidad institucional*, Universidad Autónoma de Sinaloa, ISBN: 970 -660-074-4, p.366
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. España: Ediciones Narcea
- Hortal, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, España: Desclée,
- Howes, C., y Mathenson, C. (1992). Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children´s Lives* (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass publishers
- Howes, C., Hamilton, C.E. y Matheson, C.C. (1994). Children´s relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom. *NY: Teachers College Press*.
- Ibarra L,M, Uribe A. E., Ferrer E. y César Darío Fonseca Bautista. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Education Policy Analysis Archives* Vol. 21. No.60
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. España. Anaya.
- Jover, G. (1991) Ámbitos de la deontología profesional docente en teoría de la educación, *Revista Interuniversitaria*, Vol. III

- Kesner, J. E. (1997). Ethnicity and Gender and the Quality of Teacher-Child Attachment Relationships. *Annual Conference of the NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World*. VA, November pp. 7-10.
- Kutnick, P. y Jules, V. (1997). Students perceptions of a good teaches: the gender perspective. *US National Library of Medicine, National nstitute of Health*.
- Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1998/1963). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- López J.M. y Bárcenas A.(2014). La construcción de las preguntas éticas en la Ibero-Puebla. En López J. M. y Greta M. (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. México. Sigfrido Bañuelos editor
- McLaren, P. (1999). *Pedagogía Crítica*. Colombia. CINDE
- Maldonado, H. V. G. y Marín, B. L. (2003). *Ensayo: Rendimiento Escolar: Implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar*. México. SUA-UNAM,
- Martínez, M. (1997). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México
- Martínez, M. (1996) *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México. Trillas.
- Martínez M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México. Trillas.
- Martínez N. E. (2006). Ética de la profesión: proyecto profesional y compromiso de ciudadanía. *Veritas*, vol. I, (149, 121-139. Chile: Pontificio Seminario Mayor San Rafael.

- Martínez, O. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*, Barcelona, España, Anthropos Editorial.
- Martínez, V. (2008). La relación maestro-alumno como motivación para el aprendizaje, en *Revista Postgrado*, Universidad de Guadalajara.
- Montes G. (2015). La ética en el campo profesional de la psicología: una encuesta. *Enseñanza e investigación en psicología*, Vol. 22, No.1, pp. 135-144
- Morales P. (1998) *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid. España: PPC Ed
- Oren, M (2007). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacherchild interactions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 67(8 A), 2875
- Palmeros G. y Pérez-Castro J. (2014). *Educación Superior y exclusión social. Un acercamiento desde la formación ciudadana. Educación y valores para la educación*. México. Editorial Gernika.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C. London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Postic M. (1982) *Estudios Psicológicos de la Relación Educativa*, Madrid. Ed.Narcea,
- Powell R. A. y Single H.M. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care* 8 (5): 499-504.

- Ramirez L. E. (2010). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol. 2. No. 1. PP. 85-89. Medellín-Colombia
- Real Academia de la Lengua Española (2001). Diccionario de la lengua española (22ª ed.). Madrid: RAE.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Riso, W. (1999). *Amar o depender. Cómo superar el apego afectivo y hacer del amor una experiencia plena y saludable*. Bogotá. Colombia. Editorial Norma.
- Rojas, L. P. (2011). De amore: Sócrates y Abicíades en el Banquete de Platón. *Arete. Revista de filosofía*, vol. XXIII No.1, pp. 159-186.
- Rueda , M. y Canales A. (1991). La relación educativa universitaria. Análisis de casos. *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, Centro de Investigación y Servicios Educativos-UNAM.
- Sánchez, G. A. G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria, *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 4, octubre-diciembre 2005, Universidad de Guadalajara.
- Stubbs, M. y Dalamont S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: OikosTau Ediciones.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós

- Vásquez V. y Escaméz J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, número especial.
- Villar A. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada, España; Universidad de Granada
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565- 580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zepeda, A. S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 43/5 – 25 de julio de 2007, OEI.