

INSTITUTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
BIBLIOTECA

COLECCIÓN

Documentos de Trabajo **2**

Representaciones acerca de la formación.
Literatura y mito

ANAHÍ V. MASTACHE



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

495986

116

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Prof. Luis A. Yanes

Vicedecana

Prof. Edith Litwin

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Arq. María Inés Vignoles

Secretario de Supervisión Administrativa

Lic. Carlos Gustavo Roux

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Luis Yanes

Berta Braslavsky

Beatriz Sarlo

Hilda Sábato

Carlos Herrán

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director

Dr. Ovide Menin

Secretario Técnico

Lic. Daniel Suarez

Coordinadora Programa de Publicaciones

Prof. Susana Lamboglia

Responsable Colección Documentos de Trabajo

Lic. Sergio Meresman

Diseño de tapa

María de las Mercedes Dominguez Valle

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigaciones en curso

**REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION.
LITERATURA Y MITO**

Prof. Anahí Viviana MASTACHE

bajo la dirección de la Prof. Marta Souto de Asch

PRESENTACION

Nuestro Instituto de Investigaciones, lanza a la consideración de los expertos, los investigadores y los becarios de la pedagogía -si es que hablar de ella no constituye pecado vano, ahora que los embates epistemológicos, lógicos y filológicos han decretado muy sueltos de cuerpo que la pedagogía es mala, perversa y desagradecida- la colección "Documentos de Trabajo" cuyo objetivo fundamental es dar a conocer un insumo que las más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo entre sus lectores potenciales. Estos documentos son bien un material a trabajar, o bien ya trabajado desde cierta perspectiva teórico-metodológica que merece ser reconsiderada. Textos de diversa envergadura, entre los que se puede contar ensayos, reflexiones provisionarias o definitivas y hasta traducciones o re-writings" de autores poco frecuentados según sea posible. Material que a juicio de los directores de Programas o Proyectos de Investigación, puede aportar a los interesados en el tema, referencias bibliográficas concretas para ser trabajadas y difundidas. O rebatidas.

El lector se preguntará si estos documentos no podrían haber sido incluidos en la Colección de "Cuadernos de Investigación" que se venían publicando. En realidad, intentan ser otra cosa. Trabajos cortos, en algunos casos menos pretenciosos que aquellos destinados a esclarecer cuestiones puntuales. A diferencia de los Cuadernos, estos Documentos no siempre son escritos por nuestros investigadores. Pueden ser materiales elaborados fuera del Instituto y que consideremos de interés y valor.

Por lo demás, cualquier investigador sabe que al realizar sus indagaciones se encuentra de pronto, con hallazgos imprevistos. Otras veces, ha sentido la necesidad de escribir textos breves como anticipo, ejercicio o respuesta provisionaria y hasta acumulativa en relación con sus propias hipótesis de trabajo. En muchos casos, después de transitar por esas conocidas, inquietantes mesetas intelectuales a las que se ve sometido, le asalta el "síndrome cooperativo y contento". Se siente solidario y empieza a entregar desinteresadamente sus hallazgos. Son documentos para discutir. ¿Por qué no ponerlos en circulación y recibir una buena cantidad de observaciones que los enriquezcan antes de su publicación definitiva? Hay excepciones, esto es incuestionable. De cualquier modo, al tratarse sólo de documentos de trabajo, adquieren la ventaja de toda discusión abierta: esclarece, desacraliza, desmitifica, enriquece las partes. Este sería nuestro propósito.

La Dirección del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras - U.B.A.) agradece al equipo integrado por Susana Lamboglia, encargada del Programa de Publicaciones; a Sergio Meresman, responsable de la Colección "Documentos de Trabajo" y a Andrea Alliaud, responsable de la "Revista del IICE"; el ahínco que ponen en realizar la tarea de la mejor manera posible, con sentido solidario.

De igual modo, a los Directores de Programas y Proyectos de Investigación, para quienes la tarea aparentemente simple de seleccionar el material que será editado, los pone ante riesgos, costos y hasta conflictos imprevistos que asumen con plausible responsabilidad profesional.

Cabe observar que por esta única vez, los tres primeros documentos que integran la colección, son trabajos que esperaron un tiempo prudencial ser publicados entre los Cuadernos de Investigación.

Capital Federal, Mayo de 1993

Ovide Menin
Director IIICE

PROLOGO

Marta Souto de Asch

La problemática de las representaciones es de vigencia actual en la educación. A ella hace referencia este trabajo, que toma específicamente las representaciones de la formación.

Se realiza en primer término un rastreo de los significados atribuidos al concepto de "representación" desde distintas disciplinas y enfoques teóricos para reformularlo con la intención de articular aspectos diversos enfatizados desde cada una de las diversas líneas teóricas.

Es a partir del reconocimiento de niveles de análisis distintos en las representaciones individuales y sociales; de la diferenciación de componentes sociales e individuales en las representaciones y de la configuración de sistemas de representaciones de mayor o menor nivel de complejidad, que se hace posible la articulación.

En segundo término, la autora desarrolla la temática de la fantasmática de la formación siguiendo la elaboración teórica de R. Kaës y sus colaboradores.

La relación entre la práctica pedagógica y las representaciones y fantasmáticas abre la doble posibilidad de elaboración o sumisión; y plantea hipótesis acerca de su incidencia en las prácticas asociadas al cambio.

La referencia continua a lo largo del trabajo a obras literarias y mitos facilita el acceso a las presentaciones teóricas a la vez que permite ejemplificarlas.

Por último las representaciones objetivadas en el mito de Prometeo y en la representación del maestro apóstol permiten un análisis desde distintas perspectivas de las representaciones sociales.

El trabajo intenta abrir la indagación acerca de las representaciones de la formación, centrales en el campo pedagógico, desde la articulación de distintas vertientes teóricas, aunque profundiza la psicoanalítica. El interés por la continuidad del trabajo queda despierto, así como por los resultados de la investigación que se apoya en parte en este marco teórico.

Cabe, por último, expresar que la versión original de este trabajo fue presentada y aprobada como Tesis de Especialización de Posgrado en Ciencias de la Educación en diciembre de 1989.

CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente trabajo fue desarrollado a partir de las indagaciones bibliográficas y la reflexión teórica llevadas a cabo durante la Beca de Pre-Iniciación del CONICET durante el año 1.989, bajo la dirección de la profesora Marta Souto de Asch. Una primera versión fue presentada como tesis de mi posgrado en Ciencias de la Educación en diciembre de dicho año.

Se corrigieron luego aspectos formales y de presentación para facilitar su lectura con vistas a su publicación en la Colección "Cuadernos de Investigación" del IICE, en los primeros meses de 1.990.

Desde entonces las circunstancias económicas y la escasez de recursos por las que atraviesa nuestro IICE, a la par que la Universidad y la educación pública en general, han dificultado su publicación.

Si bien en los tres años transcurridos desde su versión definitiva, hemos avanzado en la investigación sobre esta temática, creemos que los aspectos teóricos aquí expuestos siguen teniendo validez. Posiblemente, hoy escribiríamos distinto algunas frases o reformularíamos algunas concepciones, pero sin duda seguiríamos manteniendo sus tesis centrales. De ahí que sigamos considerando válida su publicación pese al tiempo transcurrido.

Anahí Mastache
Junio de 1.993

INTRODUCCION

En toda organización existen representaciones compartidas acerca de aquellos objetos, hechos, conductas, etc., que la organización valora y considera importantes.

En la escuela las representaciones acerca de la formación ocupan un lugar destacado entre el conjunto de representaciones compartidas, por ser la formación la tarea principal.

El conjunto de representaciones compartidas actúa como un marco de referencia en función del cual los individuos y grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican sus acciones, etc. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influyen en los procesos de cambio de estas relaciones.

Estas características de las representaciones nos llevaron a preguntarnos:

- ¿las representaciones que maestros y alumnos tienen de la situación de enseñanza-aprendizaje y de sus distintos elementos influyen en las acciones concretas que realizan?
- ¿en qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje influyen las representaciones de la formación?
- ¿distintas representaciones acerca de la formación dan lugar a prácticas pedagógicas diferentes?
- ¿las representaciones de la formación inciden en los procesos de cambio en las escuelas?
- ¿actúan como elementos facilitadores o como elementos inhibidores de los cambios?

El presente trabajo intenta empezar a dar algunas respuestas a estos interrogantes.

En el primer capítulo se incluyen diferentes conceptualizaciones sobre las representaciones realizadas por autores pertenecientes a distintas líneas teóricas.

A partir de estos aportes realizamos una reformulación conceptual del proceso de representación y sus productos desde un enfoque interdisciplinario, que incluimos en el capítulo segundo.

En el tercer capítulo presentamos algunas ideas sobre los aspectos latentes o fantasmáticos de las representaciones, por creer que los mismos son importantes en el análisis de las representaciones de la formación. Junto con la presentación teórica se incluyen fragmentos de mitos y obras literarias en los que es posible encontrar objetivadas las fantasmáticas en cuestión.

A continuación se aborda el análisis de la relación entre los aspectos manifiesto y latente de las representaciones de la formación. Se plantean luego algunas ideas que surgen de los análisis realizados en los capítulos precedentes sobre las características que presenta la incidencia de las representaciones de la formación en la práctica pedagógica y en sus posibilidades de transformación.

En el capítulo 5 se incluyen análisis de algunas representaciones objetivadas. Se eligieron determinados mitos y obras literarias para dichos análisis debido a su significancia social, a su carácter ejemplificador de la condensación en una misma representación de distintas fantasmáticas subyacentes y a su posibilidad de análisis desde distintas perspectivas teóricas. Dichas representaciones se ejemplifican además con fragmentos de registros de entrevistas a docentes de escuelas de nivel medio del Gran Buenos Aires.

No creemos que con este trabajo hayamos agotado el análisis de las representaciones acerca de la formación. Por el contrario, esperamos que nuestro intento de empezar a pensar sobre esta problemática sirva para seguir haciéndonos preguntas y buscando nuevas respuestas.

CAPITULO I - EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN DISTINTAS LINEAS TEORICAS

El término "representación" figura tanto en la literatura sociológica y psicosociológica, como en la psicológica y psicoanalítica. No es nuestro propósito hacer aquí un estudio exhaustivo del uso del término "representación" en cada una de las áreas mencionadas. Nuestra intención es sólo dar un panorama de las conceptualizaciones realizadas por algunas líneas teóricas. Desarrollaremos más el concepto de "representación" en algunos pensadores, no sólo porque algunos han realizado análisis más profundos, sino también y principalmente debido a nuestro mayor interés en sus conceptualizaciones.

1.1. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA

La psicología toma de la filosofía el término "representación" para designar aquello que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento; y en especial la reproducción de una percepción o sensación anterior. Por lo tanto la representación aparece ligada por un lado a la percepción y por el otro a la memoria.

Las representaciones se diferencian de las sensaciones porque no requieren de la presencia de un estímulo para presentarse a la conciencia. Además su contenido es más incompleto, vago, indeterminado y cambiante, no teniendo la vivacidad sensible propia de la percepción.

Las representaciones actúan durante el proceso de percepción y puede decirse inclusive que influyen en él. Así sucede, por ejemplo, en el fenómeno de la constancia de la forma o en el proceso de transformación de la forma realmente percibida ante los datos aportados por la representación.

Esta relación entre percepción y representación tiene una importancia básica para la concienciación y la orientación en el mundo.

1.1.1. El concepto de "representación en Freud

Freud (1915) define a las representaciones como investiduras de huellas mnémicas. La huella o imagen mnémica designa más que una impresión que guarda similitud con el objeto, un signo siempre coordinado con otros y sin relación con una determinada cualidad sensorial (Laplanche y Pontalis, 1981). El conjunto de huellas mnémicas (memoria) es pues más que un simple receptáculo de imágenes que reflejan objetos.

Pero la representación no es la imagen mnémica. En la *Carta 52* (1896), Freud establece la distinción, al afirmar que las imágenes se transforman en conceptos del pensamiento inconsciente (es decir, en representaciones) por un peculiar proceso de abstracción. Esta distinción también es remarcada en *La interpretación de los sueños* (1900) al referirse a la transformación de la representación en imagen en el camino regresivo.

Para hablar de "representación" es necesario que la huella mnémica haya sido investida. La investidura alude a la catexia, a la energía psíquica proveniente de la pulsión. Esto significa que en toda representación actúa siempre el deseo inconsciente.

Freud (1915) distingue dos niveles de representaciones: la representación-cosa y la representación-palabra. Esta distinción marca la diferencia entre una representación consciente y una representación inconsciente. "...la representación consciente abarca la representación-cosa más la correspondiente representación-palabra, y la inconsciente es la representación-cosa sola" (Freud, 1915, pág. 198).

La representación-cosa “*es un complejo asociativo de las más diversas representaciones visuales, acústicas, táctiles, kinestésicas y otras*” (Freud, 1891, pág. 211). Se configuran siempre dentro de un contexto humano en el cual los objetos sólo tienen sentido en la medida en que se dan en relación a un otro con el cual el sujeto mantiene un lazo importante.

Una representación-cosa se articula con otras por vías o cadenas asociativas. La causalidad inconsciente que las vincula está basada, según Freud, en la lógica del inconsciente, la cual se basa en la disposición a organizar sentidos instituyentes de la realidad a partir de una teoría explicativa. (Las teorías sexuales infantiles serían un ejemplo de ello.) Así ordenadas, las representaciones-cosa suministran la base para el entendimiento de las percepciones y experiencias ulteriores, las cuales, a su vez, sirven como materia prima de las representaciones-cosa, y también como ratificadoras o rectificadoras de las teorías explicativas inconscientes que ellas constituyen.

En tanto pertenecen al sistema inconsciente, las representaciones-cosa responden a sus leyes, la más importante de las cuales es la de la movilidad de las cargas (proceso primario) que incluye los procesos de desplazamiento y condensación.

La representación-palabra es “*una representación compleja que se demuestra compuesta por elementos acústicos, visuales y kinestésicos*” (Freud, 1891, pág. 207). “*Suelen citarse cuatro ingredientes de la representación-palabra: la <imagen sonora>, la <imagen visual de letras>, la <imagen motriz del lenguaje> y la <imagen motriz de la escritura>*” (Freud, 1891, pág. 208).

La relación entre representaciones-cosa y representaciones-palabra es equivalente a la que se da entre contenido latente y manifiesto en el sueño o entre las representaciones inconciliables y el síntoma en la neurosis.

La condensación hace que una representación-palabra corresponda simultáneamente a varias representaciones-cosa y, a la inversa, una representación-cosa puede participar en varias representaciones-palabra, a la manera de un entrelazamiento. Por el desplazamiento, una representación-cosa no es sustituida por un componente propio, sino por una representación más alejada, por una alusión. Dado el vínculo de las representaciones-cosa con el deseo inconsciente, su articulación con las representaciones-palabra depende de las necesidades de la censura, de las exigencias del proceso secundario, y de la reducción semiótica (Kaës, 1986, pág. 69).

La representación-cosa otorga a la representación-palabra su significado.

La representación-palabra se incluye en una concepción que enlaza la palabra con la toma de conciencia, por eso implica el paso del proceso primario al proceso secundario, de la “*identidad de percepción*”, de la “*alucinación primitiva*”, a la “*identidad de pensamiento*”.

Las representaciones inconscientes pueden hallarse ordenadas en fantasías o fantasmas, en complejos y en imagos.

Freud no analiza el concepto de “*representación*” a nivel social ni grupal. Sin embargo, dice el mismo Freud (1912/13): “*No puede haberse ocultado a nadie que postulamos la existencia de un alma colectiva en la que se desarrollan los mismos*

procesos que en el alma individual” (pág. 1848). “*Si los procesos psíquicos de una generación no prosiguieran desarrollándose en la siguiente, cada una de ellas se vería obligada a comenzar desde el principio el aprendizaje de la vida, lo cual excluiría toda posibilidad de progreso en este terreno.*” (Idem)

Es entonces posible pensar que las representaciones se desarrollan también en el “alma colectiva”?

1.1.2. El concepto de “representación” en Lacan y Laplanche

Antes de desarrollar algunos planteos de Lacan y de Laplanche, mencionaremos brevemente los aportes de Saussure, ya que su teoría sirve de base a aquéllos.

Saussure distingue lengua de habla. La **lengua** es una institución social relativamente fija cuyos elementos tienen una organización sistemática o estructural. El **habla** es individual, de carácter psico-físico y constantemente cambiante.

La unidad constitutiva de la lengua es el signo, que es la asociación del significante (“aspecto material”) con su significado (“aspecto conceptual”).

Hay dos dimensiones relacionadas con el sistema de la lengua. Una “vertical” entre significante y significado denominada “**significación**”; relación que no es natural, sino arbitraria, apareciendo la necesidad sólo a nivel del sistema. Y una dimensión “horizontal” llamada “**valor**” a nivel de cada uno de los órdenes, por la cual cada unidad significante y de significado se determina sólo por sus diferencias con respecto a las demás unidades.

Basándose en la teoría de Saussure, **Lacan** plantea que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. “... *es toda la estructura del lenguaje lo que la experiencia psicoanalítica descubre en el inconsciente*” (Lacan, 1988, pág. 474/5).

Sin embargo la conceptualización de Lacan se diferencia de la de Saussure en varios puntos. En primer lugar, para Lacan la cadena significante es una estructura, pero una estructura peculiar que se diferencia del concepto de estructura en el sentido estructuralista. Porque para Lacan lo que caracteriza a la estructura es la falta. El lugar vacío es justamente lo que permite la permutación posible de los elementos. Por eso el universo ya no será lo universal sino el universo del discurso. Y éste se caracteriza por la paradoja de Russell (si el catálogo de todos los catálogos se incluye a sí mismo). La estructura se cierra en base a un elemento en menos respecto al universo de discurso.

El lenguaje como estructura, dice además Lacan, preexiste a la entrada que hace cada sujeto en él.

Además, Lacan invierte el algoritmo saussuriano, indicando así la primacía del significante sobre toda significación.

Otra diferencia es que para Saussure la arbitrariedad de la significación se debe a que

la relación significante-significado no es natural, pero para él tanto uno como otro preexisten a su relación. Para Lacan, por el contrario, el significante crea la significación (de ahí su primacía). La creencia de que el significante responde a la función de representar al significado es, pues, para Lacan, ilusoria. En tanto no existe la significación propia de un término, toda significación es figurada o metafórica.

La significación es un efecto de la estructura simbólica. Depende de la composición, del lugar que cada uno ocupe en la combinatoria de significantes. La “letra” designa justamente al significante en su combinatoria particular, pero no en su valor de significante. Sólo las correlaciones del significante al significante dan el patrón de toda búsqueda de significación. No hay ninguna significación que se sostenga si no es por referencia a otra.

“De donde puede decirse que es en la cadena del significante donde el sentido insiste, pero que ninguno de los elementos de la cadena consiste en la significación de la que es capaz en el momento mismo. La noción de un deslizamiento incesante del significado bajo el significante se impone pues...” (Lacan, 1988, pág. 482).

Significante y significado son dos órdenes diferentes y separados por una barrera resistente a la significación. Esta heterogeneidad está simbolizada en la barra que los separa; barra que corresponde al concepto freudiano de represión.

La red del **significado** es *“el conjunto diacrónico de los discursos concretamente pronunciados... Aquí lo que domina es la unidad de significación, la cual muestra no resolverse nunca en una pura indicación de lo real, sino remitir siempre a otra significación”* (Lacan, *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*, citado por Maldavsky, 1975, pág. 13). En efecto, en el inconsciente, una representación remite siempre a otra.

La estructura del **significante** es que sea articulado. Ello significa que sus unidades *“están sometidas a la doble condición de reducirse a elementos diferenciales últimos y de componerlos según las leyes del orden cerrado”* (Lacan, 1988, pág. 481). Los elementos diferenciales últimos son los **fonemas**, *“el sistema sincrónico de los acoplamientos de los vocablos en una lengua dada”* (Idem). Estas unidades se componen según las leyes de un orden cerrado en términos de cadenas articuladas, lo cual requiere de un sustrato topológico. Lacan lo expresa como *“anillos cuyo collar se sella en el anillo de otro collar hecho de anillos”* (Idem). Las leyes que determinan las complejas imbricaciones de los significantes son las leyes del inconsciente: condensación y desplazamiento o, en términos lacaneanos, metáfora y metonimia.

En su capacidad de engendrar significación hay dos maneras que la cadena significante tiene de permutarse: una es la elisión, la supresión de un significante, proceso que designa la metonimia; la otra es el reemplazo de un significante por otro, que da lugar a la metáfora.

La **metonimia** designa la sustitución de algo que se trata de nombrar; se nombra una cosa mediante otra que es su continente, o una parte de ella, o que está en conexión con ella. Se trata de un efecto a nivel del nombre, y permite rodear los obstáculos de la censura (tanto la del inconsciente como la social).

En la **metáfora** se produce la sustitución de un significante por otro, transformando al primero en un significado reprimido, el cual sigue presente por su conexión metonímica

con el resto de la cadena. La metáfora se produce en el punto donde el sentido se produce en el sinsentido.

La estructura del significante descubre, por lo tanto, la posibilidad de significar muy otra cosa de lo que ella dice.

Al significante que cumple la función de polarizar, de agrupar a todas las significaciones, Lacan lo denomina "**punto de almohadillado**". Alrededor del mismo todas las significaciones se irradian y se organizan. Es el punto de convergencia que permite situar retroactiva y prospectivamente todo lo que sucede en este discurso. (Ver Lacan 1984, cap. 21)

La significación es, pues, un efecto de la estructura simbólica; pero es un efecto imaginario. La significación pertenece, en la teoría lacaneana, al registro de lo imaginario.

Cabe agregar que a nivel del significante nos encontramos en el campo del inconsciente: significante sin significación; y que al hablar de significado estamos como mínimo a nivel del preconscious.

La separación entre la cosa y el signo que la nombra en la concepción del significado de Lacan se basa en la diferencia entre referente y sentido de un signo (planteada por Frege). El **referente** es el objeto, mientras que el **sentido** corresponde al significado, a lo que captamos cuando comprendemos los signos de un lenguaje, aunque no conozcamos al referente. El referente de un signo, de un significante, no puede ser localizado, porque desde Freud, para el psicoanálisis, el objeto está perdido.

La cuestión de la adecuación del signo, no ya a la cosa, sino a lo que significa, nos coloca ante el enigma de la verdad (Lacan, 1981, cap.21). Lo propio del psicoanálisis es suponer que el discurso del sujeto se desarrolla en el orden del error, del desconocimiento, de la denegación. En este discurso, la verdad irrumpe en la equivocación, en las formaciones del inconsciente.

La palabra del sujeto llega, sin que él lo sepa, más allá de sus límites en tanto que sujeto discurseante. Más allá que se encuentra en la dimensión misma de la palabra. Porque en la palabra pueden distinguirse distintos planos (ya que nunca tienen una única significación). En este sentido, la palabra tiene una capacidad creadora (Lacan, 1981, cap.18 y 19). Es necesario, pues, escuchar en el discurso del sujeto esa palabra que se manifiesta a través, o incluso a pesar del sujeto.

Laplanche también considera que el inconsciente está constituido por significantes pero no de tipo lingüístico, sino de carácter imaginario, en especial visual. Para Laplanche "*en el lenguaje preconscious, la distinción del significante (las palabras) y del significado (las imágenes) existe. En el nivel del lenguaje inconsciente no hay más que imágenes a la vez e indisolublemente en función de significantes y de significados*" (Laplanche y Leclaire, *El inconsciente: un estudio psicoanalítico*, citado por Maldavsky, 1975, pág. 19).

En el inconsciente la imagen significante no remite a otra cosa que a ella misma en lo tocante al significado. Está abierta, así como cerrada, a todos los sentidos. "*En el inconsciente, por tanto, no existe enlace fijo de un significante con un significado, sino deslizamiento prácticamente incontrolable de la energía pura de un significante al otro*" (Rifflet-Lemaire, 1976, pág. 166).

1.2. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA SOCIOLOGIA

1.2.1. El concepto de "representación" en Durkheim

Durkheim eleva las representaciones a la categoría de objeto de estudio autónomo. El mismo Durkheim (1898) afirma que ello no significa considerarlas "cosas en sí" sino que basta con aceptar que son "algo", que son "fenómenos reales" con propiedades específicas.

Las representaciones colectivas nacen de las asociaciones entre los hombres. *"Están hechas con todos los estados mentales de un pueblo, de un grupo social que piensa en común"* (Durkheim, 1913/14, pág. 134). Como las representaciones colectivas llevan el sello de la naturaleza de su sustrato, las características que tenga la agrupación entre los hombres incidirá en las características de las representaciones colectivas, al punto de que éstas serían diferentes en una organización social distinta.

Este planteo lleva a Durkheim a postular la especificidad de las representaciones colectivas respecto de las individuales, lo que fundamenta en tres hechos.

En primer lugar las representaciones sociales se imponen al sujeto desde fuera como obligatorias por la autoridad que nace de los sentimientos colectivos, porque gracias al prestigio con el que están revestidas poseen una energía psicológica más grande que la que emana del individuo.

En segundo lugar, las representaciones colectivas no derivan de los individuos tomados aisladamente, sino de su concurso. El papel que juegan los distintos individuos en la formación de las representaciones colectivas no es posible más que gracias a la acción de la colectividad. *"Sin duda, en la elaboración del resultado común, cada uno aporta su parte; pero los sentimientos privados no devienen sociales más que combinándose bajo la acción de fuerzas sui géneris que desarrolla la asociación; como consecuencia de las combinaciones y alteraciones mutuas que resultan, ellas devienen otra cosa. [...] La resultante que se desprende desborda pues cada espíritu individual, como el todo desborda la parte"* (Durkheim, 1898, pág. 295).

Por último las representaciones colectivas se reagrupan siguiendo sus propias leyes.

Las representaciones colectivas cumplen una importante función en tanto la sociedad necesita de una representación de sí misma para la acción.

Para suscitar actos adecuados a las cosas se requiere que las representaciones guarden relación por un lado con la conducta de los individuos que componen la sociedad y por otro lado con la realidad.

Para Durkheim la sociedad es un "organismo de ideas", en la cual los hombres se encuentran ligados por una conciencia común. El término "conciencia común" o "conciencia colectiva" alude al conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad. Aunque es difusa en toda la extensión de la sociedad, tiene caracteres específicos. La conciencia colectiva no es toda la conciencia social. Esta última abarca también los sistemas de representaciones y acciones especiales

(funciones judiciales, científicas, gubernamentales, etc.) que no se encuentran difundidas en toda la sociedad. La conciencia colectiva es más débil y vaga a medida que se desenvuelve la división del trabajo, debido a que la especialización que ésta trae lleva a la diferenciación de los tipos individuales. La conciencia colectiva da cuenta “*del doble proceso de creación (a veces efervescente) de un universo de normas válidas y de representaciones; y de cristalización (o materialización) de ese universo en instituciones más o menos fijas y en objetos*” (Filloux, pág. 47).

Las tres instancias que componen la sociedad son: “*...representaciones colectivas propiamente dichas (ideales colectivos, valores comunes, leyendas y mitos, creencias religiosas, ideologías); instituciones (modelos acostumbrados, opiniones admitidas, preceptos morales, fórmulas del derecho, formas políticas y económicas, definiciones de roles profesionales); base material (volumen, densidad y distribución de la población, objetos materiales como edificios, vías de comunicación, instrumentos tecnológicos)*” (Filloux, pág. 48). Estas instancias mantienen entre sí relaciones de causalidad recíproca tal como lo evidencia el doble proceso permanente de creación y cristalización.

La diferencia en la velocidad de evolución de los distintos estratos explica los conflictos que se producen en la sociedad entre los valores emergentes y las instituciones existentes. Las representaciones colectivas, aunque susceptibles de cierta inercia, son mucho más lábiles que las instituciones y que la base material. Entran entonces en contradicción con algunas instituciones, que actúan como espacios de inercia que impiden el cambio. De ahí que las representaciones colectivas jueguen un papel importante en los cambios espontáneos; y en especial aquellas representaciones que permiten a la sociedad tomar conciencia de ella misma permitiéndole superar conflictos.

1.2.2. El concepto de “representación” en Bourdieu

Para Bourdieu, las representaciones son un producto del habitus. Empecemos pues por entender el concepto de habitus.

El **habitus** es un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas, es decir, que es un sistema de esquemas prácticos e informacionales (en el sentido de “dar forma”) que incluye principios de clasificación, jerarquización, etc. Principios que son casi siempre implícitos y que sólo se explicitan en la acción misma. Estos esquemas informacionales permiten al sujeto producir pensamientos y prácticas sensatas y reguladas sin necesidad de que medie una intención de sentido o la obediencia consciente a reglas.

La génesis del habitus (y de la representación que es uno de sus productos) es social. De ahí que varíe según la posición social de los sujetos (dada por la distribución del capital económico, cultural y simbólico). Los sujetos o grupos que ocupan posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes y tienen todas las posibilidades de tener intereses y disposiciones semejantes y de producir

prácticas y representaciones también semejantes.

Pero la relación entre habitus y representaciones no es simple. Un mismo habitus puede producir representaciones distintas, y aún contradictorias porque el habitus tiene como principio la lógica de la disimulación.

Los objetos del mundo social pueden ser expresados de distintas maneras porque siempre comportan una parte de indeterminación y de imprecisión. Esto provee una base a la pluralidad de visiones del mundo, a la pluralidad de representaciones. La lucha entre los distintos sectores para imponer una visión del mundo legítima es permanente e implica un problema de poder. El mismo puede tomar dos formas: se puede actuar por medio de representaciones destinadas a hacer valer ciertas realidades, o se puede tratar de cambiar las categorías de percepción y apreciación del mundo social (lucha por el ejercicio legítimo del efecto de teoría). El éxito de una representación dada se relaciona con el poder que poseen quienes la manejan. Al ser legalizada, adquiere un valor absoluto, y se disimula la relatividad que le es inherente como visión tomada a partir de un punto particular del espacio social.

Todo acontecimiento, todo suceso, queda inscripto no sólo en la historia, sino también en el ser social. Por eso cada elección aumenta el peso de lo instituido y dificulta la realización de nuevos posibles cuya realización supondría la destrucción de una parte de la herencia histórica. Al mismo tiempo se vuelven más difíciles de pensar, porque los esquemas de pensamiento y de producción y las representaciones son siempre el producto de elecciones anteriores.

Lo instituido lleva siempre la marca de sus condiciones de producción y tiende a crear las condiciones de su propia reproducción, tiende a reintroducir las estructuras objetivas de las que es producto.

Esto no significa que el cambio sea imposible. El cambio es posible. Y en él las representaciones juegan también un papel importante. Un cambio en las representaciones predominantes podría actuar sobre el mundo social actuando sobre el conocimiento de ese mundo. Esta acción ha de dirigirse hacia la producción e imposición de representaciones capaces de actuar sobre el mundo actuando sobre las representaciones que de él se hacen los agentes (Bourdieu, 1981).

Por otra parte, está también la posibilidad de la toma de conciencia y la reflexión sobre las representaciones imperantes, lo cual ha de tener, en cierta medida, un efecto liberador. En este sentido, la ciencia debe ejercer un efecto de teoría manifestando lo implícito o reprimido.

1.3. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA SOCIAL

1.3.1. El concepto de "representación" en la línea teórica iniciada por Moscovici

En este apartado desarrollaremos el concepto de "representación" tal como es entendido por Moscovici y por los autores que continuaron su línea teórica, como Jodelet y Kaës (en su texto de 1968).

Para Moscovici el término "representación" hace referencia tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad. En tanto que toda realidad es siempre apropiada por el individuo y sólo actúa sobre ella en función de los significados que tiene para él, es posible decir que sólo existen realidades representadas por los individuos o grupos.

Según Moscovici, una representación puede considerarse social cuando: puede señalarse su extensión en la colectividad (criterio cuantitativo); se considera la expresión de una organización social (criterio de producción); y contribuye a los procesos de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales (criterio funcional).

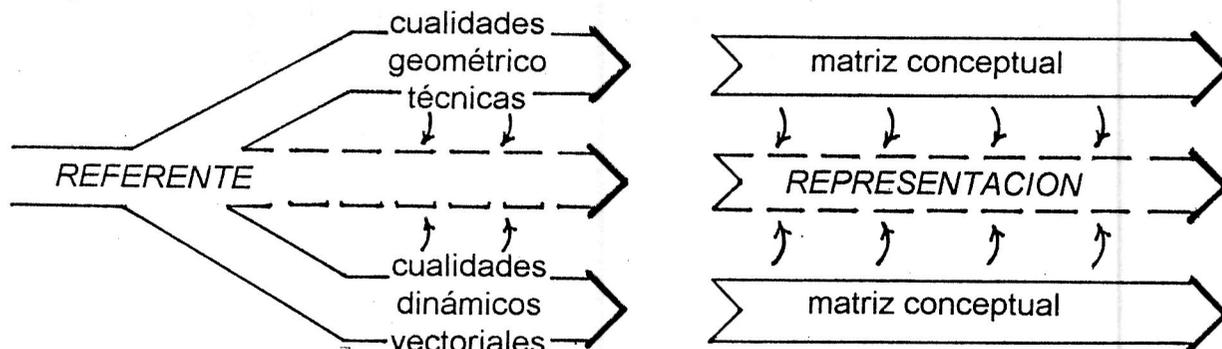
Moscovici establece dos formas de determinación social: central (las circunstancias históricas y sociales determinan las posibilidades de extensión, evolución e interacción de las representaciones y definen las cantidades de información) y lateral (los factores socio-económicos, culturales y los marcos de referencia influyen sobre los elementos expresivos y cognitivos de las representaciones).

El contenido de la representación hace referencia a la representación como producto. En su contenido, la representación está estructurada por una significación que ordena lo percibido en un sistema coherente. Son parte del contenido de las representaciones las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, categorías, sistemas de referencia, etc.

Al hablar de representaciones sociales, a diferencia de lo que sucede al hablar de opiniones, imágenes o actitudes, no se considera la existencia de un corte dado entre el universo externo y el del individuo o grupo. Las representaciones sociales se caracterizan por producir comportamientos y relaciones; no aluden ni a la reproducción de esos comportamientos y relaciones, ni a la reacción ante un estímulo externo, sino a la acción que modifica al sujeto y al medio.

Las representaciones no son meras copias o reflejos de la realidad, sino que incluyen además un proceso de construcción, de creación. Esta se efectúa a partir de todas las informaciones que el sujeto tiene del objeto a ser representado; es decir, a partir de las informaciones que provienen de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto y de su experiencia con otros sujetos y grupos en función del objeto en cuestión. Rimé (1985) considera que las representaciones incluyen aspectos simbólicos y conceptuales correspondientes a las cualidades geométricas y técnicas del objeto y elementos posturales, interoceptivos y motores que son indicios de las motivaciones, actitudes y estados

emocionales que el sujeto experimentó en sus relaciones con el objeto referente y que corresponden a cualidades dinámico-vectoriales. Rimé lo grafica del siguiente modo (pág. 559):



Desde hace unas décadas las representaciones sociales ya no sólo provienen de la sabiduría acumulada, sino además de la ciencia. Pero el pasaje del plano de la ciencia al de la representación social implica una discontinuidad, en el que las experiencias y teorías se modifican cualitativamente en sus alcances y contenidos al subordinar la construcción de la representación a un valor social que nunca es neutro. De este modo, se cambia el objeto social por un instrumento del que se puede disponer. El pasaje de la ciencia a la representación social se elabora de acuerdo con dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje (Moscovici, 1979; Jodelet, 1985; Kaës, 1968).

Pero además estas informaciones no se reflejan pasivamente, sino que son siempre reestructuradas y remodeladas al ser referidas al contexto de valores, normas, reglas y prácticas que posee el sujeto o grupo. En este sentido, las representaciones condensan y sintetizan informaciones acerca del objeto representado y acerca del sujeto que se lo representa. Toda representación es, pues, una representación de un objeto así como de un sujeto.

La representación tiene dos caras: una faz figurativa que es el aspecto de imagen; y una faz simbólica o significativa, en el sentido de que restituye de modo simbólico algo ausente. Ambas faces son inseparables: a toda figura corresponde un sentido y a todo sentido, una figura. La representación tiene la función de sustituir el sentido por una figura, es decir de objetivar; y de sustituir la figura por un sentido, es decir de fijar los materiales que entran en la composición de una representación.

La representación social funciona como un medio para interpretar lo real y también como un ideal a cumplir, como una norma a juzgar. Hace que lo extraño se vuelva familiar, alineando lo desconocido en lo conocido de manera que resulte menos amenazador; y que lo invisible se vuelva perceptible.

La representación lleva al individuo o grupo a actuar sobre la realidad de manera tal que ésta se ajuste a aquélla. Se torna así un instrumento de acción del sujeto o grupo, ocupando un lugar de intermediaria entre éste y la realidad. Es también una "preparación para la acción", no sólo porque guía el comportamiento, sino además porque define la naturaleza de los objetos y situaciones y las respuestas adecuadas. Da sentido al comportamiento al integrarlo en una red de relaciones donde queda ligado a su objeto.

La estereotipia de la representación puede ser mantenida para mantener presentes y activos ciertos rasgos del pasado, protegiéndolo así contra las amenazas del cambio. A la permanencia de la representación se asocia la permanencia de la identidad grupal.

La incorporación social de la novedad puede ser estimulada por el carácter creador y autónomo de la representación social. Los otros sistemas se transforman influenciados por la representación nueva.

1.3.2. El concepto de "representación" en Kaës

Presentamos en un párrafo aparte la postura teórica de Kaës porque en sus textos posteriores incorpora a la conceptualización iniciada por Moscovici, un enfoque psicoanalítico.

Según Kaës los objetos sólo tienen existencia y sentido para el hombre a través de la red de catexias objetales y de representaciones que el sujeto se forma del objeto.

Kaës plantea que en la construcción de un objeto como objeto de representación intervienen organizadores psíquicos y organizadores socioculturales, porque la representación es a la vez tributaria de la realidad endopsíquica y de la realidad externa.

“Los organizadores psíquicos corresponden a una formación inconsciente próxima al núcleo del sueño concebido como imagen; están constituidos por los objetos más o menos escenarizados del deseo infantil, pueden ser comunes a varios individuos y revestir un carácter típico, en el sentido en que Freud y Abraham hablan de sueños típicos” (Kaës, 1986, pág. 40).

Los organizadores psíquicos son capaces de movilizar energía psíquica o cualquier equivalente físico o social de ésta. No deben nada en su estructura invariante a los sistemas de representación colectivos.

“Los organizadores socioculturales resultan de la transformación de ese núcleo inconsciente por el trabajo grupal; comunes a los miembros de una determinada área sociocultural, y eventualmente a varias culturas, funcionan como códigos registradores -tal cual el mito- de diferentes órdenes de realidad: física, psíquica, social, política, filosófica. Posibilitan la elaboración simbólica del núcleo inconsciente de la representación y la comunicación entre los miembros de una sociedad. De esta manera actúan en la transición del sueño al mito” (Kaës, 1986, pág. 39/40).

Los organizadores socioculturales son modelos propuestos por las obras culturales. Tienen funciones sociales en tanto organizan la internalización colectiva de los modelos sociales que regulan los intercambios interpersonales y sociales. Al constituir a la vez un modelo de referencia y un punto de ruptura para la simbolización de las representaciones inconscientes cumplen también funciones psíquicas. Por su estatuto de anterioridad y por su carácter colectivo, constituyen un marco, un código y un contenido disponible y necesario para que los sujetos elaboren su realidad psíquica interna.

La representación se construye por la reintegración de lo proyectado. Pero mientras

la proyección es un mecanismo de defensa, la representación retoma e integra a la proyección dentro de un proceso de desarrollo y adaptación estable.

Hemos dicho ya que para el psicoanálisis el **fantasma o fantasía** es una forma de ordenación de las representaciones inconscientes. Kaës define al fantasma como sigue: *"...sostendremos que el fantasma es el principio organizador de toda actividad y de todo pensamiento, hállese éstos o no reorganizados según los procesos secundarios, o hállese paralizados por otro fantasma. El fantasma moviliza, <organiza> y canaliza la energía pulsional: es la presentación inmediata y repentina del objeto, que garantiza el ajuste intermitente pero pleno de la tensión a su finalidad; de ese objeto que pese a desaparecer por haber sido alcanzado, no cesará de ser representado y reencontrado más adelante"* (Kaës, s/f).

Y entiende por fantasmática un *"conjunto de fantasmas articulados entre sí - vinculados mediante una temática o estructura común..."* (Kaës, s/f).

Para Kaës los fantasmas originarios son especialmente importantes debido a los caracteres que presentan. A nosotros nos interesa destacar especialmente uno: la capacidad del fantasma de representar y representarse, lo que suscita en los miembros del grupo una respuesta como eco a las posiciones asignadas y asignantes de los compañeros. Los intercambios de palabras, bienes, lugares, objetos, etc., pueden interpretarse entonces en función de la estructura fantasmática originaria.

"La representación se halla en una doble relación, de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa y tan pronto defensiva con respecto al fantasma" (Kaës, 1986, pág. 146).

El trabajo de representación, como el trabajo del sueño, recurre al desplazamiento, a la condensación y a la figuración simbólica. El trabajo de representación es pues a la vez un producto de la censura y un intento de salvar las barreras que ésta impone. Las formaciones culturales ya constituidas facilitan el paso de las formaciones inconscientes a los modelos socializados de representación.

El núcleo vuelto imagen de la representación ocupa una posición tópica articular entre lo consciente y lo inconsciente, lo pasado y lo futuro, el sujeto y el objeto. Esta posición lo constituye en una formación de compromiso que expresa el fantasma y suscita la resistencia, movilizándolo las fuerzas de la represión. El yo debe defenderse no sólo del retorno de lo reprimido, sino también de la vuelta al proceso primario y de la manifestación del deseo inconsciente, del cual da testimonio la insistencia de lo imaginario.

Las representaciones se insertan en la realidad constituyendo la cultura. Esta se compone de las prácticas sociales y de los sistemas sociales de representación. Entre éstos se encuentran las ideologías, los mitos, los ritos, las concepciones del universo, las teorías científicas y las doctrinas filosóficas.

Las representaciones sociales en tanto figuran objetos o relaciones socialmente valorizadas aseguran varias funciones psicosociales. Cumplen una función identificatoria al proporcionar modelos. Permiten la sistematización de los pensamientos y de las concepciones del universo. Tienen una función socializadora al posibilitar intercambios e identificaciones mutuas. Tornan eficaz tanto a la defensa contra la ausencia del objeto, como a su reparación cuando se lo dañó real o fantasmáticamente. Permiten la integración

de los conflictos intrapsíquicos y sociales al posibilitar la transición hacia el campo de los intercambios simbólicos por el proceso de comunicación. Cristalizan el saber social y a la vez funcionan como resistencia al saber, como estereotipos, al mantener presentes ciertas huellas del pasado, protegiendo así del cambio; en tanto sirven a la conmemoración, actualizan y refuerzan el objeto o suceso conmemorado.

En tanto Kaës considera a las representaciones sociales como codificación de las representaciones inconscientes, el estudio de las primeras permite el acceso a las segundas.

CAPITULO 2 - LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION

El abordaje de las representaciones acerca de la formación que se presenta en este capítulo surge de una reformulación del concepto de “representación” realizada desde una perspectiva interdisciplinaria.

2.1. EL PROCESO FORMATIVO Y LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION

Al hablar de "formación", "relación formativa" o "proceso formativo" nos referimos a la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (alumnos o estudiantes) y un formador (docente, maestro, o profesor) en un espacio, un tiempo y un contexto sociocultural determinado, y en el cual el primero se apropia de un contenido (conocimiento, hábito, habilidad, etc.) a través de la mediación del segundo.

La relación formativa, como toda actividad humana, pone en juego una dimensión psicológica y una dimensión técnica, material o funcional; de manera que entre los individuos se establece un vínculo doble (Anzieu, 1978).

Entre los vínculos psicológicos son importantes los sistemas de representaciones porque guían el pensamiento y la acción. Y entre éstos, el sistema de representaciones acerca de la formación ocupa un lugar especialmente destacado por ser la formación la tarea principal de la escuela. Parafraseando a Kaës (1986) podemos decir que toda situación de formación actualiza ciertos procesos y ciertos contenidos de representaciones anteriormente adquiridos a partir de las experiencias concretas de formación por las que han pasado los sujetos. Dichas representaciones funcionan como organizadores de las relaciones pedagógicas, condicionando no sólo los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.) sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.).

2.2. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

2.2.1. Niveles de integración

En el estudio de las representaciones pueden reconocerse tres niveles: el neurológico, el psicológico y el sociológico. Cada uno de ellos es a la vez autónomo e interdependiente de los demás. Para explicar esta combinación de especificidad e interdependencia nos resulta útil recurrir al concepto de "niveles de integración" (usado por Bleger, 1963, para referirse a distintos niveles en la conducta individual).

"Se entiende por integración, un desarrollo en el cual hay un progresivo y creciente perfeccionamiento y complejidad en la organización, la estructura y la función, y esta progresiva complejidad y perfeccionamiento se cumple por etapas, planos o niveles. En cada uno de estos niveles la creciente diferenciación, complejidad y perfeccionamiento de la organización funcional coincide con la aparición o surgimiento de nuevas cualidades o características, que no existían en los niveles precedentes" (Bleger, 1963, pág. 62).

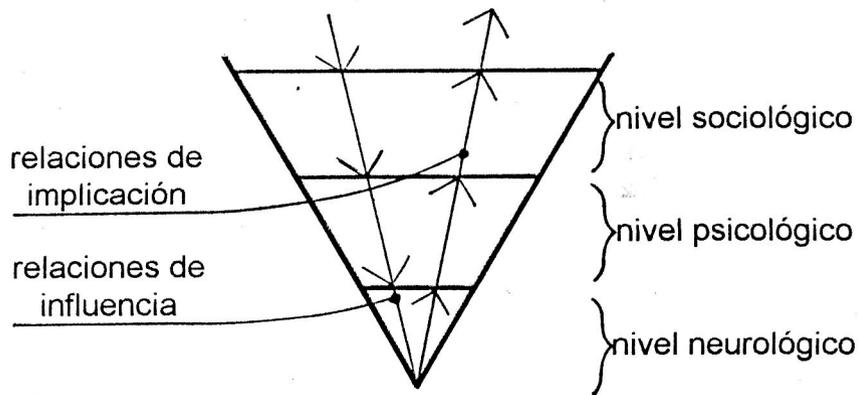
La interdependencia entre los tres niveles está dada, a nuestro entender, por dos clases de relaciones, a las que dimos en llamar relaciones de implicación y relaciones de influencia.

Por **relaciones de implicación** entendemos que cada uno de los niveles integra y sintetiza a los niveles de menor complejidad, de tal manera que, por un lado, comprende los procesos principales de los niveles a los que integra; y por otro lado, al sintetizarlos, les da una especificidad propia. El nivel psicológico integra al nivel neurológico; y el sociológico integra a ambos.

Así, por ejemplo, al analizar las representaciones sociales no se puede dejar de reconocer que éstas son el producto de la interacción de varias representaciones individuales que implican procesos neurológicos.

Con **relaciones de influencia** nos referimos a la influencia que ejerce cada uno de los niveles sobre los menos complejos. Así, la psicología individual no puede desconocer la influencia sobre el individuo de procesos sociales. Esto llevó a Freud a decir que *"la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado"* (Freud, 1921, pág. 2563). Esta afirmación puede aún ser extendida para decir que *"la psicología individual y la psicología social son al mismo tiempo y desde un principio sociología, en un sentido amplio, pero plenamente justificado"*. Porque la psicología individual no sólo debe tener en cuenta *"la influencia simultánea ejercida sobre el individuo por un gran número de personas..."* (Freud, 1921, pág. 2563) (que es lo que define al objeto de la psicología social), sino también las relaciones que el grupo o clase al cual pertenece el individuo mantiene con otros y su ubicación en la sociedad en su conjunto. Así, por ejemplo, el proceso de interiorización de las representaciones sociales por parte de un niño está determinado por sus características psicológicas y neurológicas (nivel que la psicología integra) como por

la influencia que tienen los padres sobre él, pero también por la ubicación de su familia entre los estratos altos, medios o bajos de la sociedad.



La especificidad y autonomía de cada uno de los niveles es tal que sus leyes son diferentes y el abordaje corresponde a distintas disciplinas.

Lo que distingue un nivel de otro, y por lo tanto una disciplina científica de otra, no es el objeto sino la unidad de análisis. El objeto es el mismo en los tres niveles: la representación. Las unidades de análisis son, por el contrario, distintas. Mientras que la unidad de análisis de la neurología es el individuo como ser biológico y la de la psicología es el individuo como personalidad, la unidad de análisis de la sociología es el conjunto de individuos.

Cabe consignar que en el nivel sociológico habría que distinguir diferentes subniveles según el conjunto de individuos que constituye la unidad de análisis sea un grupo, una organización o una comunidad.

2.2.2. Representaciones individuales y sociales: especificidades e interdependencias

Siguiendo la línea teórica iniciada por E. Durkheim (Ver apartado 1.2.1.) consideramos que las representaciones sociales o colectivas son independientes de su sustrato psicológico, así como las representaciones individuales lo son de su sustrato fisiológico. Esta hipótesis es avalada por una serie de hechos que enunciaremos brevemente (varios de los cuales figuran ya en la obra de Durkheim).

En primer lugar, una representación social no puede ser producida por un único sujeto, sino que requiere siempre (y es condición *sine qua non* para su producción) de la interacción de varios individuos. Es justamente por este hecho que las representaciones sociales son más que la suma de representaciones individuales.

En segundo lugar, las representaciones sociales no sólo se reencuentran en el conjunto de los sujetos que componen la sociedad, sino que se evidencian también en sus producciones culturales. (Ver parágrafo 2.2.4.).

Un tercer argumento en favor de esta independencia de las representaciones sociales es que éstas le son, en cierta forma, impuestas a los individuos. El proceso de socialización primaria es sin duda el que más claramente evidencia este hecho. No cabe duda de que durante sus primeros años cualquier niño recibe y asimila (y no puede no hacerlo) las representaciones propias de su medio.

Según Moscovici (1979) pueden seguirse tres criterios para diferenciar las representaciones sociales de las individuales:

- * criterio cuantitativo: una representación es social si se encuentra extendida en la comunidad;
- * criterio de producción: una representación es social si es la expresión de una organización social, si es “producida, engendrada colectivamente” (Moscovici, 1979, pág. 51).
- * criterio funcional: una representación es social si contribuye al “proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (Idem, pág. 52).

Para reconocer una representación social es necesario considerar los tres criterios a la vez puesto que ninguno de los tres por sí solo garantiza el reconocimiento de todas las representaciones sociales y sólo de ellas.

El criterio cuantitativo podría objetarse recordando que muy probablemente ninguna representación social sea común a todos los miembros de una comunidad, al menos en las grandes comunidades actuales. Pero la verdad de esta afirmación no echa totalmente por tierra con este criterio. Para que una representación sea considerada social no es necesario que sea compartida por todos los miembros de la comunidad; es suficiente con que sea compartida por un sector, grupo o clase dentro de la misma.

En cuanto al criterio de producción podría plantearse que es posible encontrar extendida y actuante en una comunidad una representación que ella no creó. Ciertamente ello no sólo es posible, sino que hoy día es incluso un hecho en gran parte del mundo, dada la “universalización” de la cultura, de las costumbres, como consecuencia de la velocidad de las comunicaciones, de los medios masivos de difusión, etc. Pero de todos modos, dicha comunidad ha debido asimilar la representación en cuestión; y al hacerlo, de algún modo tuvo que re-crearla, re-producirla, insertarla en un sistema de representaciones, etc. De esta manera, esta comunidad hizo de aquella representación original que le era extraña, una nueva representación (aunque derivada de la primera) que la expresase mejor. Y si una representación fuese incorporada sin modificaciones al sistema de representaciones de una comunidad, ello indicaría que la misma fue considerada apta por dicha comunidad para expresarla.

Pero, si se consideran sólo estos dos criterios no es posible distinguir una representación social de otras producciones sociales.

Tampoco el tercer criterio está libre de objeciones, si bien es la función lo que diferencia a las representaciones sociales de las demás producciones sociales. En toda sociedad existen siempre representaciones sociales en pugna, y no todas tienen el mismo

poder de influir las conductas y comunicaciones sociales.

Es por esto que nos parece que sólo una consideración global de los tres criterios permite definir a una representación como social.

Representaciones individuales y sociales corresponden a dos niveles de análisis diferentes. Por lo tanto, y según lo ya establecido, presentan caracteres específicos (como los ya mencionados) y también interdependencias.

Podemos plantear ahora algunas ideas, que luego ampliaremos, acerca de las relaciones entre representaciones sociales e individuales.

Los miembros de un grupo (o comunidad) interiorizan las representaciones colectivas propias del mismo a través del proceso de socialización (primaria y/o secundaria). De este modo las representaciones individuales son tributarias de las representaciones sociales.

Las representaciones individuales constituyen la materia prima de las representaciones sociales. Estas son producidas a través de las acciones e interacciones entre los individuos, entre sus representaciones individuales.

Los hombres, en su vida social, producen objetos, se externalizan en producciones sociales. Estas se objetivan de manera de permitir su internalización por parte de las generaciones siguientes. Externalización, objetivación e internalización son tres momentos dialécticos de la realidad social (Berger y Luckmann, 1972).

2.2.3. Componentes individuales y sociales de las representaciones

En las representaciones individuales encontramos, además de componentes propios del sujeto, componentes sociales; y en las representaciones sociales hallamos además de componentes propiamente sociales, elementos pertenecientes a distintos miembros del grupo o comunidad.

Representaciones individuales inconscientes (fantasmas) y representaciones sociales (mitos, cuentos, etc.) pueden ser consideradas como dos fuentes de las representaciones actuantes en un individuo, grupo o comunidad. Corresponderían a las dos series de "organizadores" que postula Kaës (1977): psíquicos y socioculturales.

Tenemos pues que distinguir entre representaciones individuales y sociales, y componentes individuales y sociales de las representaciones. Se trata de dos niveles de análisis diferentes: uno es el de las representaciones como un todo; otro el de los elementos que forman parte de las representaciones. No tener en claro esta distinción puede llevar a falacias al atribuir a los elementos propiedades de las representaciones, o a las representaciones propiedades de sus elementos.

Nuestra opinión es que en cualquier representación (individual o colectiva) es posible localizar elementos de origen individual (psicológico) y elementos de origen social (sociológico), que aunque inseparables a no ser por abstracción, son diferentes. Evidentemente es de pensar que el peso de los elementos individuales será mayor en una obra

individual que en una colectiva, en un cuento de Borges que en una leyenda popular (y lo inverso sucederá con el peso de los elementos sociales), pero de cualquier manera en los dos estarán presentes ambos componentes.

Para ser más precisos habría que decir que en toda representación se entrecruzan variables individuales, grupales, institucionales, sociales. De ahí que cualquiera sea la unidad de análisis que se tome (individuo, grupo, institución, sociedad), un completo abordaje de las representaciones en dicho nivel requeriría de la utilización de diversos enfoques teóricos que permitan dar cuenta de las distintas variables en juego.

2.2.4. Representaciones en "estado incorporado" y en "estado objetivado"

En virtud del sistema de transformaciones, las representaciones acerca de la formación, como cualesquiera otras representaciones, pueden encontrarse:

- * en "**estado incorporado**"¹: es decir en los sujetos, quienes las interiorizan durante los procesos de socialización primaria y secundaria;
- * en "**estado objetivado**"²: es decir, en producciones culturales.

La relación entre cultura y representaciones colectivas es claramente establecida por Kaës, quien define a la cultura como una "*red de representaciones colectivas ordenadas, con las funciones sociales de comunicación, intercambio, identificación y transformación*" (Kaës, 1986, pág. 50).

Entre las representaciones en estado objetivado podemos distinguir:²

- productos materiales: obras de arte y utensilios de uso cotidiano. Entrarían en este grupo todos los materiales y recursos didácticos, los edificios escolares, etc.;
- elementos prescriptivos: normas, valores, costumbres, prescripciones de rol, etc.;
- elementos expresivos: mitos, leyendas, refranes, himnos escolares, etc.;
- acciones y prácticas cotidianas de maestros, alumnos, padres, directivos; el lenguaje.

Contribuyen al proceso de incorporación de las representaciones, tanto las representaciones interiorizadas por las personas con las que el sujeto entra en contacto (especialmente por sus formadores: padres y maestros), como las representaciones objetivadas (en particular en el lenguaje); tanto las representaciones de la sociedad global, como las de los distintos grupos y organizaciones (familia, club, clase social, etc.) de los cuales el sujeto forma parte (los cuales además mediatizan para él las representaciones sociales).

¹ Los conceptos de "estado incorporado" y "estado objetivado" han sido tomados de P. Bourdieu (1979) quien los utiliza para referirse a los "estados" del capital cultural. Nos pareció adecuada su utilización en este contexto puesto que las representaciones pueden considerarse un componente del capital cultural.

² Durkheim considera que las representaciones se cristalizan en instituciones y en elementos de la base material. Kaës ubica entre los sistemas sociales de representación las ideologías, los mitos, los ritos, las concepciones del universo, las teorías científicas y las doctrinas filosóficas.

En el alumno, las representaciones acerca de la formación se encuentran mediatizadas especialmente por su familia (primer lugar de socialización y de formación). Estas representaciones, en tanto son incorporadas en la socialización primaria, tienen efectos duraderos y difíciles de cambiar debido a que el sujeto las interioriza como las únicas posibles. Por eso el cambio del sistema de representaciones es siempre dificultoso.

Sin embargo, todo proceso de socialización secundaria produce en las distintas representaciones ya existentes un grado variable de modificaciones. Tal es así que en los formadores, las representaciones acerca de la formación se encuentran mediatizadas no sólo por su proceso de socialización primaria, sino también y en gran parte, por su proceso de socialización secundaria como educador. La institución que lo forma le transmite no sólo conocimientos, sino también representaciones, como un medio de prepararlo para el ejercicio de su rol.

En síntesis, podríamos decir que una determinada representación, por ejemplo que el maestro es el portador del saber, se manifiesta no sólo en lo que piensan maestros, alumnos, padres, en sus representaciones acerca del maestro; sino también, en la disposición espacial, en las prescripciones de rol, en los himnos escolares, en las costumbres, en los mitos, en las novelas pedagógicas y otras obras literarias, etc.

2.3. ANALISIS ESTRUCTURAL DEL SISTEMA DE REPRESENTACIONES ³

2.3.1. El sistema de representaciones

Si bien es posible pensar y teorizar sobre una determinada representación, en realidad las representaciones aisladas no tienen existencia empírica. En cualquier sujeto, grupo o comunidad, las representaciones no se mantienen aisladas unas de otras, sino que, por el contrario, se encuentran relacionadas entre sí de diversas maneras. Esta idea puede encontrarse en Freud así como en Durkheim.

Las **representaciones-elemento** conforman **sistemas de representaciones** siguiendo distintas operaciones y leyes de agrupamiento.

Las representaciones-elemento sobre un mismo objeto social (por ejemplo, el maestro) se hallan agrupadas en un sistema. A su vez estos sistemas de representaciones sobre objetos distintos pero relacionados entre sí (por ejemplo, el maestro y el proceso de enseñanza-aprendizaje) conforman sistemas de representaciones más amplios. Nos encontramos entonces con que los sistemas de representaciones pueden considerarse a su vez representaciones-elemento respecto de sistemas de representaciones más vastos. ⁴

Podríamos decir que el sistema de representaciones acerca de la formación es un sistema de representaciones de segundo grado que integra sistemas de representaciones acerca de los diversos aspectos de la formación: el rol, las características y funciones del maestro; el rol, las características y funciones del alumno; la relación maestro-alumnos; la tarea de formación (enseñar-aprender); la relación con el conocimiento y con la tarea; el grupo escolar; las características y funciones de la escuela; los efectos de la educación; los problemas de la educación y del sistema educativo. ⁵

³ Kaës utiliza el término "fantasmática" para referirse al "conjunto de fantasmas articulados entre sí".

Desgraciadamente no disponemos de un término equivalente para el conjunto de representaciones. Utilizaremos pues la palabra "representación", como hemos venido haciendo hasta ahora, en el sentido de un conjunto de representaciones. Sin embargo, y para facilitar la comprensión, en los párrafos que siguen diferenciaremos entre representación-elemento y sistema de representaciones. Más adelante, y teniendo en cuenta que se trata de una diferenciación relativa, volveremos al uso indistinto del término "representación" o "sistema de representaciones".

⁴ Se presentaría aquí la misma relación que en la lógica de clases entre elementos, clases y clases de clases.

Esta relación presenta también similitudes con la idea de Piaget (1969) de que no existen contenidos ni formas en sí, sino que todo elemento desempeña simultáneamente el papel de forma respecto de los contenidos que subsume, y de contenido respecto de las formas superiores. Un sistema de representaciones sería entonces una forma respecto de las representaciones-elemento que contiene, y un contenido del sistema de representaciones que lo abarca.

⁵ Se tomó como base para la elaboración de los diversos aspectos, los mencionados por Brusilovsky (1987).

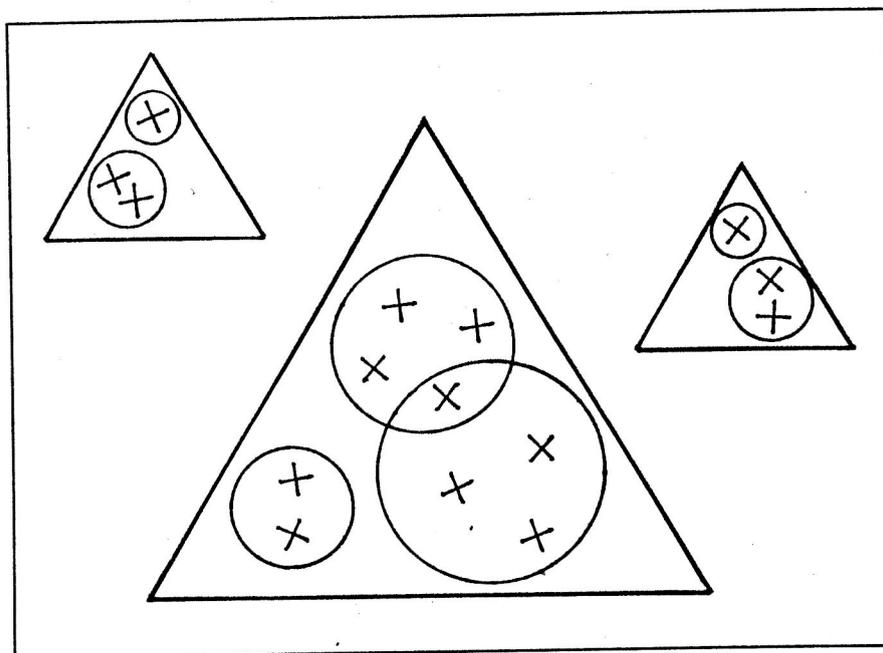
Un sistema de representaciones dado puede incluir representaciones acerca de todos estos aspectos; pero puede también negar o denegar uno o más de ellos.

Por ejemplo, el sistema de representaciones acerca de la formación como creación implica un conjunto de representaciones acerca del maestro como “creador”, “dador de vida” y “fecundante”; un conjunto de representaciones acerca del alumno como “pasivo” y como “sujeto a ser formado”, etc..

Por otra parte, una misma representación-elemento (ya sea una representación aislada o un grupo de representaciones) puede hallarse formando parte de más de un sistema de representaciones (por ejemplo, la representación-elemento de la madre arcaica puede estar formando parte del sistema de representaciones sobre la madre y del sistema de representaciones sobre el maestro).

Por último, los distintos sistemas de representaciones se hallan subsumidos en un sistema de nivel superior, que engloba todas las representaciones que posee un determinado individuo, grupo o comunidad.⁶

Lo dicho podría graficarse del siguiente modo:



⁶ Este concepto teórico de “sistema de representaciones de nivel superior” puede ser relacionado con el concepto de “universo simbólico” de Berger y Luckmann (1986), aunque ambos forman parte de marcos teóricos distintos.

Para Berger y Luckmann el universo simbólico es la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. El universo simbólico actúa como un marco de referencia general; toda la sociedad y la propia vida son vistos como hechos que ocurren dentro de ese universo simbólico.

Para nosotros, el sistema de representaciones de nivel superior es la matriz de todas las representaciones existentes en el individuo o comunidad; su función sería análoga a la planteada por Berger y Luckmann respecto del universo simbólico.

Las cruces representan las representaciones-elemento (por ejemplo, la representación del maestro-dador de vida o del alumno como ser pasivo); los círculos indican los subsistemas de representaciones (acerca del maestro, del alumno, de la tarea, etc.); el triángulo grande figura el sistema de representaciones acerca de la formación. A su vez, éste está inserto en el conjunto de representaciones que posee el sujeto, representado en el gráfico por el rectángulo. Los triángulos pequeños indican la existencia de otros sistemas de representaciones acerca de otros objetos sociales (la vida económica, la religión, etc.).⁷

2.3.2. Características del sistema de representaciones como estructura

Todo sistema de representaciones puede ser considerado como una estructura.

“...la noción misma de estructura que no es otra que la de la organización de las partes en un todo, según ciertas reglas de condicionamiento funcional y mutuo. [...] El que sus partes están ellas mismas estructuradas, significará, por tanto, que son asimismo capaces de simbolizar todas las relaciones que pueden definirse por el conjunto...” (Rifflet-Lemaire, 1976, pág. 30/1).⁸

La estructura tiene, según Piaget (1969), tres características: totalidad, sistema de transformaciones y autorregulación.

Totalidad

“Una estructura está formada, en verdad, por elementos, pero éstos se encuentran subordinados por leyes que caracterizan al sistema como tal; y dichas leyes, llamadas de composición, no se reducen a asociaciones acumulativas, sino que confieren al todo, como tal, propiedades de conjunto distintas de los elementos” (Piaget, 1969, pág. 12).

Ello significa, en primer lugar, que las representaciones - elemento no tienen existencia independiente unas de otras. No es que primero hayan existido las representaciones-elemento aisladas y luego se las haya reunido en un todo; sino que el todo existe desde un principio como la resultante de las relaciones o composiciones entre dichas representaciones - elemento.

⁷ Como todo esquema, el presente resulta extremadamente simplificador de la realidad. En los hechos es posible identificar muchos más niveles e interrelaciones que los aquí dibujados.

⁸ Esto significa que el concepto de estructura puede aplicarse tanto al sistema de representaciones como a los elementos que lo componen.

Es decir que las representaciones acerca de los distintos aspectos de la formación no tienen existencia independiente unas de otras.

En segundo lugar, ello significa que el sistema de representaciones tiene propiedades diferentes que sus representaciones-elemento, en tanto las integra y sintetiza.

Además, si cambia el contenido de alguno de los subsistemas, el sistema global presentará propiedades diferentes. Por ejemplo, el sistema de representaciones acerca de la formación como creación será distinto si el maestro es representado como un "dios-creador" o como una "madre formadora". Y lo que tiene efecto en la conducta de maestros y alumnos no es una representación o un subsistema aislado, sino el sistema de representaciones como un todo.

Sistema de transformaciones

Según Piaget las "estructuras", en el sentido contemporáneo del término, son un sistema de "transformaciones" y no una "forma" estática cualquiera. Esto significa que las estructuras son, por naturaleza, a la vez estructuradas y estructurantes. Y una actividad estructurante sólo puede consistir en sistemas de transformaciones. Estos sistemas pueden ser atemporales (como en los "grupos" matemáticos) o temporales (como los que regulan el parentesco).

Nuestra hipótesis es que el sistema de transformaciones que rige a la estructura de representaciones está conformado por una serie de procesos y de leyes.

La estructura de representaciones puede sufrir diversos tipos de modificaciones.

Por un lado, puede modificarse al cambiar alguno/s de los contenidos que expresa. Así, por ejemplo, la representación del maestro se verá alterada si pasa de representárselo como un apóstol a representárselo como un trabajador.

Puede también modificarse al cambiar la relación entre los diferentes contenidos expresados, sin que éstos mismos sufran alteración alguna. Podría, por ejemplo, variar la importancia relativa atribuida a los aspectos maternos en la representación del educador.

Por otro lado, una representación puede alterarse al cambiar la relación que el sujeto (o grupo) mantiene con ella. Tal es el caso de las modificaciones provocadas por los procesos de reflexión y de toma de conciencia.

Desde otra perspectiva, la estructura de representaciones puede sufrir dos tipos de modificaciones reversibles. Puede transformarse, por un lado, de individual en social, o bien de social en individual; y por otro lado puede pasar de un "estado incorporado" a un "estado objetivado", o bien de un "estado objetivado" a un "estado incorporado". Este sistema de transformaciones estaría entonces conformado por dos pares de procesos que si bien son analíticamente diferentes, en la práctica suelen darse juntos.

Tanto los procesos como las conexiones entre representaciones (o sistemas de representaciones) están sujetas a leyes.

Las representaciones inconscientes y los aspectos inconscientes de toda representación (individual o social) están sujetas a las leyes postuladas por Freud (1915) para el

sistema inconsciente: las representaciones se ligan entre sí siguiendo el principio de placer, por condensación, desplazamiento y figuración simbólica, en forma atemporal y sin tener en cuenta las contradicciones existentes.

Los aspectos conscientes de las representaciones (individuales o sociales) se ven sujetas, por un lado, a las leyes del pensamiento consciente (a las necesidades de la censura y de la reducción simbólica y a las exigencias del proceso secundario, regido por el principio de realidad y por los principios de la lógica). Por otro lado, están regidas por las leyes propias del orden social: la necesidad de adecuarse a normas y valores socialmente aceptados; la lógica de la disimulación (Bourdieu, 1977); la deformación funcional de intereses sociales no explícitos (postulado por la orientación marxista); los condicionamientos que impone la lucha por el predominio de un sistema de representaciones.

Autorregulación

La autorregulación implica la conservación de las estructuras y cierto cierre. Esto significa que las transformaciones inherentes a una estructura engendran siempre elementos que pertenecen a la misma y que conservan sus leyes.

Los procesos mencionados anteriormente dan siempre por resultado otra representación (o sistema de representaciones), con lo cual

se cumple la ley del cierre. Estas nuevas representaciones se rigen además por las mismas leyes mencionadas.

2.3.3. Génesis de la estructura de representaciones

Para Piaget, entre génesis y estructura hay una interdependencia necesaria: la génesis es siempre el paso de una estructura a otra; y la estructura es siempre un sistema de transformaciones, cuyas raíces son operatorias y derivan de una forma previa.

“En realidad, la idea de estructura como sistema de transformaciones se vuelve así solidaria de un constructivismo de la formación continua” (Piaget, 1969, pág. 34).

Piaget muestra que lo determinante son las operaciones, que constituyen el medio de construcción de las estructuras.

La función esencial que conduce a la formación de estructuras es para Piaget la “asimilación”, que es el factor de permanencia y de continuidad de las formas del organismo (mientras que la acomodación es el factor de cambio).

Las representaciones son construcciones subjetivas. No son meras copias o reflejos de la realidad, son producto de un proceso de construcción a partir de todas las informaciones que el sujeto tiene del objeto a ser representado.

Según Rimé (1985) las representaciones incluyen aspectos simbólicos y conceptuales

correspondientes a las cualidades geométricas y técnicas del objeto; y elementos posturales, interoceptivos y motores que corresponden a las cualidades vectoriales. (Ver apartado 1.3.1.)

La estructura de representaciones es el resultado de un proceso de construcción permanente. La adquisición de nuevas representaciones se realiza siempre por su incorporación al sistema de representaciones ya establecido, al que a su vez modifica en cierto sentido. Esta hipótesis tiene evidentes puntos de contacto con el concepto piagetiano de “asimilación”.

En cuanto a las representaciones sociales, su génesis es colectiva y no individual, ya que su sustrato no son los individuos tomados aisladamente; sino el conjunto de individuos. En esta génesis es necesario tener en cuenta distintos factores: los procesos de representación individual, las acciones e interacciones entre individuos y grupos y sobre el objeto; las características de la comunidad y las del objeto.

2.3.4. *El sistema de representaciones como estructura lingüística*

El sistema de representaciones tiene dos caras: una **faz figurativa**, que es su aspecto de imagen; y una **faz simbólica o signifiante**, en el sentido de que restituye de modo simbólico algo ausente. Ambas caras son inseparables. Mientras que la faz figurativa alude a la posibilidad de objetivación, a la traducción de un sentido en una figura; la faz simbólica hace referencia a la posibilidad inversa, a la traducción de una figura en un sentido.

Estas dos caras de la representación aluden a su carácter de **signo o símbolo**.

Los lingüistas distinguen el símbolo del signo, por ser personal el primero y arbitrario y convencional el segundo.

Por un lado, toda representación es motivada, es decir que tiene un **carácter simbólico**. La representación sería un símbolo en tanto comporta una significación diferente de su contenido inmediato y en tanto existe una relación entre signifiante y significado dada en general por los procesos de metáfora y metonimia.

Por otro lado, en la medida en que una representación se hace colectiva, el carácter personal que la caracteriza va siendo reemplazado por significados compartidos, con lo cual adquiere características que hacen pensar que se acerca más al concepto de **signo** que al de símbolo. Sin embargo no pierde por completo en ningún momento su carácter motivado, es decir, simbólico.

Esta doble referencia de las representaciones al signo y al símbolo se explica por la

presencia en toda representación de componentes individuales y sociales, es decir, de componentes motivados y convencionales.

Tanto el signo como el símbolo implican una relación entre un **significante** (figura que expresa la representación) y un **significado** (sentido de la representación). Podemos pues considerar al sistema de representaciones como similar a una estructura lingüística.

Saussure plantea que en la estructura de la lengua es posible reconocer dos dimensiones: vertical y horizontal. En la estructura de representaciones también es posible.

La **dimensión horizontal** alude a que cada unidad significativa se determina sólo por sus diferencias con respecto a las demás.

La **dimensión vertical** alude a la relación entre significante y significado. Este enlace, denominado **significación**, no es fijo.

Lacan plantea que el significado de las representaciones se define por el uso y que surge por la captación global de los elementos del discurso sin que pueda relacionarse con ningún significante determinado. Postula además que toda significación se sostiene sólo por la referencia a otra significación; es decir, que toda representación remite siempre a otra. (Ver apartado 1.1.2.)

El **significado** de una representación es su **sentido**. Estamos pues haciendo referencia a la diferencia entre referente y sentido, señalada por Frege. El referente de una representación, el objeto o cosa a que se refiere, no es localizable. Esta hipótesis ha sido extensamente tratada por Freud y por Lacan.

2.4. ASPECTOS MANIFIESTOS Y LATENTES

2.4.1. La significación

Toda representación (y por lo tanto, también las representaciones acerca de la formación) comporta un aspecto manifiesto y un aspecto latente. El aspecto manifiesto o consciente de las representaciones oculta siempre, en mayor o menor grado, significaciones inconscientes.

Si el sistema de representaciones puede ser considerado como una **estructura lingüística**, la relación entre representaciones conscientes e inconscientes, entre los aspectos manifiesto y latente de una representación, entre representación-palabra y representación-cosa, entre representación y fantasma, podría ser considerada como equivalente a la relación entre una cadena de significantes y una de significados.

La representación-cosa otorga a la representación-palabra su significado. Basándonos en esta afirmación de Freud, planteamos que las representaciones conscientes encuentran su significado, su referente, en las representaciones inconscientes que expresan.

Esta hipótesis se basa también en la idea de Lacan de que la sustitución de un significante por otro transforma al primero en significado reprimido. Las representaciones inconscientes ocuparían el lugar de ese significante sustituido que fue entonces transformado en significado reprimido.

Los **aspectos latentes o fantasmáticos** de una representación se analizarían pues a partir de sus aspectos manifiestos, es decir, a partir de las representaciones objetivadas.

“Tanto Freud como Marx han demostrado que la verdadera significación inconsciente puede ser reconstruida a partir de la conducta, ya que está implícita en la praxis social individual o colectiva y reunidas ciertas condiciones, un observador puede elaborar una reconstrucción objetiva de los sistemas latentes a partir del comportamiento y de los sistemas conscientes de representación” (Verón, 1968, pág 33).

Las **representaciones objetivadas, los aspectos manifiestos de las representaciones**, deben entenderse en su **valor significante**, al igual que las imágenes del sueño. Este valor significante no tiene nada que ver con su significación. Tal como postuló Lacan, la significación no se encuentra en ningún elemento particular de la cadena significante, como consecuencia de las dos vertientes de la incidencia del significante sobre la significación: condensación y desplazamiento, o metáfora y metonimia. Por eso el sentido sólo surge a partir de la interpretación del conjunto de significantes dentro de la situación. Para eso es necesario ubicarse a nivel de lo que Saussure llama la masa amorfa de los pensamientos, es decir, es necesario ir más allá de los significantes mismo.

“...sacar algo válido del discurso humano no es una cuestión de lógica. Es detrás de este discurso, que tiene su sentido, donde buscamos, en otro sentido, el sentido, y

precisamente en la función simbólica que a través de él se manifiesta'' (Lacan, 1984, pág. 451).

Del hecho de que el sentido de las representaciones, tanto individuales como colectivas, se encuentre en sus aspectos inconscientes o fantasmáticos se desprenden varias consecuencias.

En primer lugar ello nos lleva a plantear que existen similitudes entre los sentidos de las representaciones individuales y colectivas (aunque no en sus formas de expresión). Esta hipótesis se ve avalada también por el hecho de que las representaciones colectivas son producidas por las interacciones entre individuos; así como por el hecho de considerar sociales aquellas representaciones que se hallan extendidas entre los individuos de la comunidad (es decir, aquellas representaciones individuales comunes: primer criterio de Moscovici).

Por otra parte, ello nos lleva a considerar que es posible identificar algunos sentidos de las representaciones acerca de la formación que serían relativamente universales y que remitirían a los aspectos fantasmáticos. La universalidad estaría dada, para el psicoanálisis, por la universalidad de los fantasmas originarios y de las imagos. La incidencia de las características del objeto en la construcción de la representación contribuye también a la universalidad de algunos de sus aspectos.

Que en las representaciones acerca de la formación puedan identificarse fantasmas con características universales no quiere decir que en la práctica sea posible encontrar representaciones universales.

En primer lugar, porque los distintos fantasmas no se encuentran aislados sino imbricados unos con otros.

En segundo lugar, porque en la expresión de una representación intervienen mecanismos diversos que modifican de distinto modo los aspectos fantasmáticos (por las exigencias del lenguaje o medio de expresión utilizado, por las exigencias de la censura, por las exigencias sociales, etc.).

Además, porque en la medida en que toda representación es un símbolo, conlleva siempre necesariamente una motivación secreta, única y particular, que sólo es posible conocer por interpretación.

2.4.2. *Relación entre representación y fantasma*

Una representación no necesita ser consciente para ser eficaz, entendiéndose por eficaz su capacidad para guiar la acción, para exteriorizarse en la práctica.

Freud señaló esto respecto de las representaciones inconscientes individuales.

En cuanto a la vigencia de esta hipótesis en lo que hace a las representaciones sociales, nos parece que el análisis de Kaës (1986) del cuento de los Hermano Grimm '*Los siete suabos*' puede ser un buen ejemplo de ello. ¿Acaso los hombres eran

conscientes del conjunto de representaciones que este cuento popular expresa?

El grado de conciencia de las representaciones es diferente en los distintos sujetos.

Tenti Fanfani (1987) sostiene que la variación en cuanto al grado de conciencia depende en parte del capital cultural que posee el sujeto. Un mayor capital cultural permite al individuo verbalizar y objetivar representaciones que aquellos que tienen un capital cultural menor sólo poseen en estado práctico.

Una parte del aspecto latente puede hacerse consciente por el proceso de reflexión o toma de conciencia.

Sin embargo, aún en el mejor de los casos, siempre queda un resto inconsciente. Este resto se debe a la relación de la representación inconsciente, de la representación-cosa, con el deseo inconsciente. Corresponde pues a lo no-reconocido.

En el caso de las representaciones sociales el resto inconsciente tiene relación además con aquello que las representaciones disimulan, con los intereses sociales a los que sirve, con su carácter de arbitrariedad (en el sentido en que usa el término Bourdieu, 1977).

La relación entre los aspectos manifiesto y latente de la representación correspondería a la relación establecida por Kaës (1986) entre representación y fantasma.⁹

Para él *“la representación se halla en una doble relación, de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa y tan pronto defensiva, con respecto al fantasma”* (Kaës, 1986, pág. 146).

La representación lleva en sí tanto al fantasma que la dinamiza (y que remite al deseo inconsciente) como a las defensas que emplea el sujeto contra la irrupción del fantasma.

Ello permite distinguir las representaciones según la relación que mantienen con el fantasma, es decir, según la relación entre sus aspectos manifiesto y latente. Las representaciones se ubicarían en un continuum que va desde la sumisión total al fantasma hasta la total ruptura con el mismo. Por supuesto que ambos extremos son sólo ficciones teóricas, no teniendo ninguna existencia empírica. En cualquier representación se dan simultáneamente ambos procesos, variando sólo el grado de predominio de cada uno de ellos.

⁹ Recordemos que para el psicoanálisis el fantasma es una organización de representaciones-cosa, de representaciones inconscientes.

2.4.3. Sumisión - ruptura de los aspectos fantasmáticos

La preeminencia, tanto de la **sumisión**, como de la **ruptura defensiva** con las fantasmáticas subyacentes, implicaría el predominio de los aspectos inconscientes de la representación. Esta se encontraría entonces especialmente ligada al proceso primario, a la identidad de percepción y a lo emocional.

La diferencia entre sumisión y ruptura defensiva estaría en el modo en que cada una se expresa. Así, la sumisión se reconocería en el *acting out*, en la identificación de la representación objetivada con la fantasmática que le subyace. Por su parte, la ruptura defensiva se expresaría principalmente en la denegación de los aspectos fantasmáticos.

La preponderancia de la **ruptura elaborativa** con el fantasma, en cambio, da cuenta de un grado mayor de elaboración de los aspectos inconscientes. La representación aparecería entonces ligada sobre todo al proceso secundario, a la identidad de pensamiento y al razonamiento.

La **sumisión** de la representación de los aspectos fantasmáticos (al igual que la ruptura defensiva con los mismos) implicaría la pérdida de la distanciaci3n con relaci3n al significante, al representante, en cuanto que 3ste no es sino esto: representante. La denegaci3n y el *acting out* ponen de manifiesto el desconocimiento. Se trata pues de la captaci3n imaginaria, de la alienaci3n del sujeto.

Nos encontramos aqu3 con un simbolismo que en tanto no ha sido descifrado, desciende al nivel de lo imaginario.

“El s3mbolo es una figura imaginaria donde la verdad del hombre se halla alienada. La elaboraci3n intelectual del s3mbolo no puede desalienarla. Tan s3lo el an3lisis de los elementos imaginarios considerados individualmente manifiesta el sentido y el deseo que el sujeto ha incluido en 3l” (Lacan, citado por Rifflet-Lemaire, 1976, p3g. 126).

La **ruptura elaborativa** respecto de la fantasmática implica entonces el descubrimiento del sentido y del deseo que el sujeto ha puesto en ella, por medio de la interpretaci3n, del an3lisis de los elementos imaginarios. Se trata entonces del paso de lo imaginario no simbolizado a lo imaginario simbolizado; es decir, del acceso a la verdad del c3digo personal del sujeto.

La estructura l3gica de la alienaci3n es la del *vel*, o m3s exactamente la del *aut*, que impone la elecci3n de uno de sus t3rminos eliminando al otro. Ello hace que s3lo sea posible la oscilaci3n entre los dos t3rminos, imposibilitando toda s3ntesis, por la reducci3n a una binariedad.

La elaboraci3n, en tanto requiere de un tercero, permite la salida de la binariedad y el acceso a la s3ntesis dial3ctica.

Las variaciones en los aspectos conscientes o manifiestos de las representaciones estar3n dadas por los distintos fantasmas que expresan, por las combinaciones entre dichos fantasmas y por el grado de sumisi3n, defensa y/o elaboraci3n de los mismos.

Ya hemos hablado de las diferencias que implica el predominio de la sumisi3n, la defensa o la elaboraci3n.

Refir3monos ahora a los distintos fantasmas de la formaci3n que subyacen a las representaciones conscientes.

CAPITULO 3 - LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION ¹⁰

Las fantasmáticas de la formación corresponden a los aspectos inconscientes o latentes de las representaciones acerca de la formación.

El término “**fantasmática**” hace alusión a un conjunto de fantasmas. En este sentido, la fantasmática debe ser entendida como un sistema de representaciones inconscientes o de los aspectos latentes de una representación. Por lo tanto, las fantasmáticas presentan todas las características anteriormente atribuidas al sistema de representaciones.

Los aspectos fantasmáticos o latentes de una representación pueden inferirse de sus aspectos manifiestos, de las representaciones objetivadas que los expresan. Las representaciones acerca de la formación expresadas en mitos, obras literarias, discursos y prácticas de maestros, alumnos, directivos, padres, nos permiten inferir los fantasmas que las dinamizan y que les otorgan sentido.

Los ejemplos que se intercalan en la descripción de las fantasmáticas deben entenderse en su doble sentido de ilustraciones de los fantasmas desarrollados, y de manifestaciones objetivadas de representaciones que comportan estos fantasmas y que permiten inferirlos.

¹⁰ El desarrollo teórico de este apartado se basa principalmente en la obra de René Kaës “Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar” que integra el libro de Kaës y otros Fantasma y formación, por lo que omitiremos la constante referencia al mismo.

3.1. LA FORMACION COMO FORMACION-DEFORMACION

El deseo de “formar”, de “ser formado” o de “formarse” se presenta como una expresión de la pulsión de vida. Pero la formación, a la vez que expresión de la pulsión de vida, es expresión de la pulsión de muerte.

En todas las fantasmáticas de formación se encuentran, además de la dimensión libidinal en su doble manifestación objetal y narcisista, las tendencias destructivas.

El educador no sólo invoca el amor y el bien del niño, no sólo desea orientarlo, darle forma, crearlo; también, y al mismo tiempo, desea presionarlo, exigirlo, de-formarlo. De este modo, el niño se ve enfrentado al amor y a la formación; pero también a la violencia, al sadismo, a la manipulación.

De ahí el enfrentamiento permanente entre el deseo de “formar”, sostenido por la pulsión de vida, y el deseo de “de-formar”, sostenido por la pulsión de muerte.

Este enfrentamiento es inherente al deseo de enseñar y al de aprender, en tanto aprender implica cambiar, perder algo para adquirir otra cosa, morir de algún modo para vivir de algún otro.

Este conflicto determina a la formación en cualquiera de sus dimensiones: en la dimensión psicológica aparece como formación-deformación del sujeto; en la social, se manifiesta como adaptación-desadaptación social; en la política, se evidencia como educación como cambio - educación como reproducción social.

3.2. LA FORMACION COMO AUTOFORMACION

Si bien esta fantasmática se encuentra especialmente en las situaciones de autodidaxia debido al predominio de la dimensión libidinal narcisita, suele aparecer también como componente del sistema de representaciones de la formación escolar.

Se trata de una fantasmática necesaria, aunque insuficiente para la elaboración personal y la creatividad, elementos esenciales del proceso formativo. Su principal limitación es su vasallaje del autoerotismo.

Los fantasmas de autoformación son una defensa contra la angustia de desintegración que acarrea el reconocer la separación, la diferencia; y contra la angustia de ser envenenado o deformado por el formador. Esta última angustia es propia de todo aprendizaje, o más exactamente, de todo proceso de identificación, porque fantasmáticamente es vivido como un deseo de destrucción del otro, lo que hace surgir el temor a su venganza (temor que corresponde a los fantasmas de castración).

Lo propio del autodidacta es la imposibilidad de tolerar esta ambivalencia porque la intensidad de sus tendencias agresivas amenaza con destruir fantasmáticamente al otro.

Entonces niega la identificación, negando así que quiera crecer en detrimento del otro, por lo que ya no debe temer su venganza. Su única posibilidad es el repliegue sobre sí mismo para obtener de sí el saber que desea. De este modo busca reconstruir el *“universo paradisiaco anterior al nacimiento”*. En su fantasma busca reproducir en sí esa figura completa, autosuficiente, todopoderosa que le garantiza contra todas las separaciones. La omnipotencia y la autarquía le garantizan además que nada queda excluido de su poder, que domina su deseo.

Todo esto sólo es posible en un círculo permanente de muerte y resurrección, de autoformación y autodeformación; lo que expresa claramente el conflicto entre pulsión de vida y pulsión de muerte.

Esta formación-creación a partir de sí mismo niega el papel de los padres en el propio nacimiento, lo cual puede considerarse un intento por desalienar su propio deseo (en tanto el niño ocupa siempre e inevitablemente un lugar en el deseo de sus padres ya antes de su nacimiento, por lo que su deseo está alienado desde el comienzo). Pero este intento está condenado al fracaso ya que no hay más deseo que el deseo alienado.

Al negar la historia, las diferenciaciones, el origen a partir del deseo del otro, se anula la distancia entre demanda y deseo.

La demanda de formación se vuelve entonces in formulable; ya no puede haber formación, sólo ilusión de autoformación. La formación sólo puede concebirse como un resultado, como una creación perpetua y eterna, como una constante automutación.

El mito del ave Fénix que se crea a sí misma de su propio cuerpo, renaciendo a partir de sus cenizas, expresa claramente esta fantasmática.

Las angustias que provoca esta fantasmática sólo pueden superarse por la constitución de la identidad, lo que requiere el reconocimiento de la historia y del límite, es decir, la renuncia al ideal autárquico y la aparición de un tercer término.

La **ilusión grupal** puede ser considerada como una situación que objetiva, en parte, la fantasmática de la formación como autoformación en situación grupal, ya que comparte sus principales características: el predominio de la dimensión libidinal narcisista; y la instauración de defensas frente a la escena primaria, frente a la separación de la madre, frente a la distinción de los sexos y frente a la angustia de castración.

La ilusión grupal se manifiesta, o bien en la negación del educador y la erección de un contragrupo en el que los educandos se dan sus propias leyes; o bien en la consideración del maestro como un "buen maestro", al mismo tiempo que éste considera al grupo como un "buen grupo".

En la ilusión grupal, el grupo funciona como un Yo Ideal común que sustituye al yo ideal de cada uno. Esta fusión fantasmática permite el surgimiento de la ideología igualitarista (característica que comparte con los ritos de iniciación), negando así la rivalidad fraterna entre los seres en formación. Rivalidad que se expresa, ante la ausencia de la ilusión grupal, en la competencia por lograr el reconocimiento y el amor del maestro, que cada uno quiere sólo para sí.

La ilusión grupal requiere de la escisión de la transferencia, para lo cual es necesaria la separación de la realidad externa, de manera que la catexis objetal así liberada se vuelque sobre el grupo, en tanto que es la única realidad existente aquí y ahora.

Desde lo social estas representaciones se ven facilitadas por la separación de la escuela del mundo familiar y cotidiano, como forma de permitir el "paso" de los niños del mundo familiar al societal. La separación da lugar a sentimientos característicos del ingreso a la escuela: curiosidad, temor a lo desconocido; y también pena, nostalgia, tristeza por la pérdida de los lazos afectivos habituales.

En *Juvenilia* de M. Cané y en *Shunko* de J. Abalos encontramos ejemplos de estos sentimientos:

*"Y llegó -todo llega- el jueves, terrible día de su ingreso a la escuela. (...) Luchaban en él dos sensaciones. Una, la curiosidad por saber qué era la escuela, y la otra... La otra le oprimía las tripas y hacía correr un ligero estremecimiento por el uasa tuyo [espinazo]; era miedo, un miedo enorme por el maestro."*¹¹

*"Silencioso y triste, me ocultaba en los rincones para llorar a solas, recordando el hogar, el cariño de mi madre, mi independencia, la buena comida y el dulce sueño de la mañana."*¹²

¹¹ ABALOS, Jorge. *Shunko*. Buenos Aires, Losada, 1975, pág. 62.

¹² CANE, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, pág. 54.

*“He dicho ya que mis primeros días de colegio fueron de desolación para mi alma. La tristeza no me abandonaba y las repetidas visitas de mi madre, a la que rogaba con el acento de la desesperación que me sacara de allí, y que sólo me contestaba con su llanto silencioso, sin dejarse doblegar jamás en su resolución, aumentaban aún más mis amarguras.”*¹³

Estos sentimientos son propios del proceso de duelo. Kaës considera que el ingreso a todo grupo de formación va acompañado de un trabajo de duelo, al que denomina **“duelo liminar”**.

Los grupos organizados contribuyen a su superación facilitando la incorporación al grupo y la introyección de un objeto bueno.

En las novelas citadas, como también en *El Juego de Abalorios* de H. Hesse se encuentran ejemplos de estos mecanismos de defensa:

*“...anduvo sin saber donde ubicarse, hasta que lo llamó Felipe. [...] Felipe, que se convirtió en su <padrino>, lo tomó de la mano y Shunko fue con él.”*¹⁴

*“A su llegada ... lo recibió un camarada ... que le tendió la mano y le dijo: <Soy Oscar, el mayor de la Casa Hellas, donde residirás, y mi misión es darte la bienvenida e introducirte. Te esperan apenas mañana en la escuela, tenemos bastante tiempo para reconocerlo todo; te orientarás en seguida. Te pido también que durante los primeros tiempos, hasta que te hayas adaptado, me consideres tu amigo y mentor, y aún como tu protector...>”*¹⁵

Tras la inversión del grupo, su desintegración o el verse expulsado de él, conllevan el temor a perder no sólo el objeto real, sino también las partes del Yo identificadas con el objeto- grupo. La separación del grupo origina así otro proceso de duelo. Kaës lo llama **“duelo terminal”**.

También aquí encontramos abundantes ejemplos en la literatura:

*“¡Y sin embargo cuántas cosas dejaba allí dentro! Dejaba mi infancia entera...”*¹⁶

*“Llegó el día de mi partida. Esa mañana, la presencia escurridiza de ustedes me hacía sentir terriblemente culpable. [...] En el sulky que me llevaba a la estación tenía dolorosamente dentro de mí la mirada de estupor de todos ustedes al ver que me alejaba cierta y definitivamente.”*¹⁷

¹³ CANE, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, pág. 63.

¹⁴ ABALOS, Jorge. *Shunko*. Buenos Aires, Losada, 1975, pág. 65.

¹⁵ HESSE, Hermann. *El Juego de Abalorios*. Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1978, pág. 55.

¹⁶ CANE, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, pág. 168.

¹⁷ ABALOS, Jorge. *Shunko*. Buenos Aires, Losada, 1975, pág. 138.

*“...le invadía otra vez la seriedad, la seriedad de la despedida. El despedirse despierta siempre remembranzas, y mientras caminaba...sintió honda y dolorosamente que veía todo eso por última vez...”*¹⁸

Para el educando este proceso es una condición de su desprendimiento del formador y de la apropiación de su formación.

La ilusión grupal es un momento fundamental e inevitable de todo grupo. El problema se presenta cuando el grupo queda estereotipado en esta fase y no puede reconocer, y por ende, superar, las angustias subyacentes, lo que sólo se da con la constitución del objeto total simultánea a la elaboración de la posición depresiva.

¹⁸ HESSE, Hermann. El Juego de Abalorios. Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1978, pág. 311.

3.3. LA FORMACION COMO RELACION MATERNA

La importancia de la familia, y en especial de la madre, en la formación inicial (la que es determinante de toda formación posterior) explica el papel preponderante del universo materno en las representaciones acerca de la formación.

La fantasmática materna reaparece en varios sistemas de representaciones diferentes: en la representación del saber como alimento; en la representación de la formación como cuestión de control (lo que se vincula con el adiestramiento inicial); en la representación de la formación como “traer al mundo”, como “creación” o “modelado” del ser en formación, etc. Se encuentra también en el modelo de enseñanza tutorial, en el cual se alude a una relación que escapa a lo meramente “académico” entre un educador y “su” discípulo (o pequeño grupo de discípulos).

En esta fantasmática, espacio y tiempo asumen características propias.

Según Kaës (1973, pág. 61) *“el grupo es una metáfora del cuerpo o de parte de éste, tal cual el cuerpo propio es una representación del <cuerpo> o parte del cuerpo grupal”*. De ahí el reconocimiento en el grupo de elementos a los que se identifica con partes del cuerpo (cabeza, miembros, seno, etc.) y el pensarlo como estando animado por un *“espíritu de cuerpo”* que tiende a la unificación. La representación del grupo como cuerpo refiere siempre, según Kaës, al cuerpo materno, o a parte de éste.

El tiempo también está investido con significaciones relacionadas con la maternidad. Así, el ciclo lectivo de nueve meses condensa los goces e inquietudes del embarazo y el parto (representado por el examen final). Se trata de la abolición del tiempo cronológico y su reemplazo por el tiempo del eterno retorno.

La identificación del formador con la madre o con distintas partes de ésta, determina diferentes fantasmáticas, que estructuran de distinto modo el proceso de formación. Pero todas tienen en común el desconocimiento del tercero, del padre. La angustia correlativa es la de fusión con la madre. Es una angustia de muerte que, sin embargo, en el fantasma está muy próxima al placer; el predominio de la felicidad o del terror depende de si prevalece la imago de la madre “buena” o de la madre “mala”.

3.3.1. Formar como la madre

Si el formador se identifica con el ideal de la madre buena, se siente lleno de hijos a los que alimenta, cuida y protege, y a los que desea hacer nacer, arrojarlos al mundo. La faz destructiva de esta fantasmática corresponde al deseo de querer conservar al niño no permitiéndole nacer, no dejando aparecer al tercero, porque ello se vive como una pérdida insoportable.

De este modo, no traer al mundo es dar muerte real al educando; mientras que permitirle nacer sólo es posible por la aceptación de la muerte simbólica del ser en formación fantaseado, por la aceptación de la separación. Por eso las tendencias agresivas (si no son paralizantes o se expresan en *acting out*) son una condición importante de la formación porque permiten aceptar la separación y la muerte simbólica del educando, lo cual es indispensable para que éste descubra su identidad y su poder.

En el ser en formación, el fantasma complementario es el de ser formado-deformado por la madre. Ello presenta una doble amenaza: la de ser de-formado, o aún muerto si no se le permite acceder al mundo; y la del enfrentamiento con el mundo si ello se le permite.

También la escuela o el grupo de alumnos pueden ser representados como una madre a la que se pide amor y protección y a la que a la vez se agrede, porque amenaza con retirar este amor y protección.

3.3.2. La madre-máquina

Si el formador se identifica con ambas imagos maternas, se lo fantasmaliza como una madre todopoderosa y destructiva, una madre-máquina que tiene el poder de controlarlo todo en una situación aseptizante.

En el educando, la angustia correspondiente es la de ser devorado o matado por esta madre-máquina (formador, grupo o institución) o la de emerger de esa madre-fábrica deformadora. Se tiene la impresión de ser arrastrado por un proceso desatado por el formador omnipotente cuyo desarrollo es vivido como inexorable.

Al respecto dice D. Anzieu (1978, pág. 239):

“Es una maquinaria cuyos engranajes terminan por arrastrar a la mayoría de los miembros; es también una maquinación preparada por los monitores contra los participantes, para hacerles salir de ellos mismos, para ponerles al desnudo, espiarles, desmontarles, transformarles en cobayas, en objetos, en cosas, reducirles a pura mecánica.”

La bipolaridad se expresa en los afectos de los sujetos entre un polo de desconfianza ante esa máquina inhumana; y un polo de sumisión pasiva ante algo que se reconoce más fuerte que uno, en la creencia de que quizás así se pueda llegar a participar de su poder.

También se puede identificar al educador con un robot que intenta formar a los alumnos a su imagen y semejanza, volverlos autómatas, esclavizarlos.

Este fantasma se encuentra también en la representación de la formación como reducida a su dimensión técnica, depurada de todo contenido fantasmático, en tanto lo que se busca en estos casos es formar seres reducidos a una función, mecanismo o engranaje.

La representación de la escuela como “Aparato”, tal como aparece especialmente en Althusser, así como las teorías organicistas y cibernéticas de la organización escolar serían expresiones de esta misma fantasmática.

Esta fantasmática puede considerarse una expresión de lo que Mendel (1975) denomina el “**Ideal Tecnológico**”. El ideal tecnológico actual tendería, según este autor, a considerar a las instituciones -y por lo tanto, también a la escuela- como una máquina y a los individuos como piezas al servicio de la maquinaria.

3.3.3. *El formador padre-uterino*

El formador padre-uterino busca procurarse y brindar a la clase gratificaciones edénicas.

En este fantasma el formador es representado como una combinación de las imagos materna y paterna en sus aspectos positivos y negativos.¹⁹ Se trata de una imagen combinada que remite al fantasma de omnipotencia, al deseo de tenerlo todo. Expresa la búsqueda de un compromiso entre figuras conflictivas.

Como esta imagen resulta aterradorante para el ser en formación, el maestro busca entonces defenderse de ella.

Una forma es afirmar su neutralidad por medio de su identificación con la ciencia, la técnica, la materia o la institución. Esta es la defensa subyacente en las teorías pedagógicas que se centran en la técnica desconociendo o no valorando las otras dimensiones de la pedagogía. Tal es la propuesta de La Salle, según A. Grosrichard:

*“Pero no es el Maestro el que rectifica, ni su voz, sino que a través de ella, es la Regla (el Francés) lo que regulariza, poda, domina.” “O, más aún, la voz del Maestro es la voz del mismo Dios.”*²⁰

Pero la “neutralidad” es imposible; el inconsciente, los fantasmas del maestro vuelven ilusoria toda “neutralidad”.

Otra medida defensiva es la elaboración de un ideal de bondad incondicional e inagotable para un educando completamente bueno, creyendo así suprimir las tendencias agresivas del educando. Este es el planteo de Rousseau. También aparece este ideal en *Juvenilia*:

¹⁹ Cabe mencionar que la imago del maestro combina siempre elementos maternos y paternos, positivos y negativos, los que pueden aparecer unidos o disociados, e incluso en diferentes objetos o personas del grupo.

²⁰ GROSRIKARD, Alain. *El Santo Pedagogo*. (Versión mimeografiada)

*“El doctor Agüero estaba ya muy viejo, bueno y cariñoso, vivía en un optimismo singular respecto de los estudiantes, ángeles calumniados siempre, según su opinión.”*²¹

La superación de esta fantasmática se dificulta por la amalgama entre las imagos de la madre mala y del padre castrador.

3.3.4. La formación como gestación y como parto

En el fantasma de la formación como parto, el formador puede identificarse con el partero, la parturienta o el recién nacido.

La identificación del formador con el partero está presente en Sócrates y en las teorías pedagógicas que proponen trabajar con lo que el alumno trae. Al identificarse con un técnico neutral (hábil y benévolo o sádico y salvaje) se defiende de la imagen ambivalente del formador.

Si se identifica con la parturienta, la formación es considerada como un “traer al mundo” (o un impedir el nacimiento de) seres en formación que lleva en sí. Junto al placer narcisista de omnipotencia, aparecen en el formador temores de ser deformado por los seres en formación que contiene.

3.3.5. El formador-seno o formador madre-nutricia

En este fantasma prevalecen los mecanismos de proyección e introyección, en tanto el maestro cree que debe dar de sí para que la formación no caiga en el vacío. La formación se representa como un acto de dar amor. Pero como la satisfacción de los impulsos amorosos en la relación pedagógica está prohibida, también lo está el dar de sí.

Narciso expresa este sentimiento respecto de su discípulo Goldmundo:

*“Veía cuán seductor sería amar al hermoso Goldmundo, provocar su risa encantadora, acariciar con tierna mano su cabello rubio. Pero jamás lo haría, nunca jamás. [...] No; por seductora que fuese la amistad con Goldmundo, constituía un peligro y no debía permitir que rozara la médula de su vida.”*²²

²¹ CANE, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, pág. 72.

²² HESSE, Hermann. *Narciso y Goldmundo*, Buenos Aires, Sudamericana, 4a. ed., 1952, pág 27.

En vez del reconocimiento de los sentimientos experimentados, se tratará entonces de una obligación de amar, la cual se separa de la función técnica de instruir (Filloux, 1988, pág. 276).

En este fantasma el educando ocupa el lugar del lactante que debe consumir la ciencia que se le da (se relaciona así con el fantasma del formador como poseedor del saber y encargado de transmitirlo).

En el alumno, el fantasma complementario es el de desear ser nutrido, donde el placer de absorber se corresponde con la angustia de ser mordido, devorado por el formador. A la vez el alumno desea devorarse al educador para incorporárselo, pero también para destruirlo. La ilusión subyacente es que devorándolo absorberá su poder, su saber o su inmortalidad; acto canibalesco vivido como prohibido y culposo.

3.3.6. *La formación envidiosa*

Este fantasma es la faz negativa del anterior.

Cuando el formador ocupa la posición fantasmática de nutrir abundantemente y el educando la del lactante que desea poseer y agotar el seno, están dadas las condiciones para el establecimiento del “**fantasma del pelícano**”. Este nutre a sus pequeños con su propia carne y es feliz de ofrecerse para ser devorado por ellos.

Si el alumno es para el educador sólo una boca devoradora, surgen en éste las angustias de ser mordido, devorado, agotado o vaciado por aquél, lo cual se intensifica ante el rechazo o la intensidad de la demanda. Celoso de su saber o con miedo de vaciarse, el docente se defiende por el silencio o el aislamiento. Ello refuerza en el alumno la creencia de que el saber le es negado, y surge la envidia. Aparece entonces, o bien la intensificación de la demanda, junto con la angustia y la culpabilidad por querer apoderarse del educador y sus contenidos; o bien el saber se convierte en veneno y lo rechaza. Ambas respuestas se corresponden con las dos actitudes posibles del maestro (nutrir abundantemente o privar sádicamente del saber-alimento) y refuerzan en él el deseo de destruir o deteriorar al ser en formación.

En esta situación el proceso alterna entre relaciones fusionales e idealizadas y relaciones de ataque y destrucción.

La movilización de las tendencias agresivas es necesaria y la envidia oral es la base de la curiosidad. Por eso una defensa excesiva contra ella inhibe la actitud de apropiación y exploración. El problema se presenta cuando el sadismo oral atrapa al formador y ser en formación en la formación envidiosa, la que se supera por la presencia en el educador del sentimiento de gratitud, que requiere la seguridad de haber sido amado por sus formadores.

3.3.7. *El grupo-hidra*

En este fantasma se manifiesta el miedo de ser comido por los otros si se abre la boca para hablar. Se trata del miedo a la venganza de los otros por la propia pulsión reprimida de destruirlos, devorándolos. La defensa más usual es el silencio. La equivalencia entre la mirada y la palabra se evidencia en el paralelo entre el temor a mirar-ser mirado y el temor a devorar-ser devorado si se habla. En el formador, la atracción de estas situaciones para dominarlas por la repetición es un elemento de su vocación.

3.4. LA FORMACION COMO CREACION O MODELADO

El término “formar” se relaciona con “forjar”, “amasar” y “modelar”, según se observa tanto en sus respectivas definiciones como en el uso del lenguaje: el formador es el encargado de “forjar” el carácter, de “modelar” el espíritu, etc.

De ahí que el formador sea representado con características propias de las figuras arquetípicas del herrero y la alfarera. El herrero es el forjador del mundo y del hombre, el que constituye el ser a partir del no-ser (es el caso de Hefaiostos y también de Vulcano). La alfarera es quien crea a partir de la tierra y de la arcilla.

En este registro fantasmático, los seres en formación son considerados objetos por crear, modelar, amasar y reparar. O, más exactamente, como objetos ya creados, modelados y amasados, dado que la formación aparece como un resultado, más que como un proceso.

La formación-creación puede hacerse:

- * a partir de la tierra o la arcilla (como se narra en el Segundo Relato de la Creación en el *Génesis*, en el mito maya-quiché del *Popol Vuh*, en el relato de la creación de Pandora por Hefaiostos, en la leyenda del *Golem*, etc.);
- * a partir del soplo (como se cuenta en el Primer Relato de la Creación en el *Génesis*, en el mito chino del *Día y la Noche*, en la narración de la creación de Hefaiostos por Hera, etc.);
- * a partir de la palabra (como relata el mito maya del *Popol Vuh*, el mito persa de la creación del mundo, el *Génesis*, etc.);
- * a partir del hierro (como se menciona en muchas novelas de ciencia ficción).

Pero tanto el barro como la arcilla y el soplo son símbolos bifaces. Expresan la creación, el poder fertilizante, y también la mancha, la corrupción, el poder destructivo. El mito chino del *Día y la Noche* expresa esto con claridad:

“Pero ya la serpiente había soplado sobre el hombre su hálito emponzoñado y maligno.”

En la formación esta ambivalencia se expresa en el clivaje entre “buenos” y “malos” alumnos.

La palabra-formadora ocupa un lugar destacado como símbolo de la creación en nuestras representaciones acerca de la formación. Su lugar central es consecuencia de su importancia como medio de transmisión de la cultura. La omnipotencia del pensamiento y la palabra se relaciona con el poder de lo simbólico en la formación de la cultura y en su transmisión (la cual da origen a los procesos sistemáticos de formación). La palabra permite formar, controlar y dominar al ser en formación.

En la formación-creación se trata de un segundo nacimiento, del nacimiento del espíritu. La relación pedagógica es una relación de filiación simbólica.

Si el deseo del pedagogo es el engendramiento, su deseo es la identificación

especular; busca formar al educando a su imagen, o más exactamente a imagen de su deseo, tal como sucede en el mito de Pigmalión. Gargantúa expresa este deseo a su hijo Pantagruel en una carta:

*“No sin justa razón doy gracias a Dios, mi conservador, por haberme permitido poder ver como mi vejez florece en tu juventud; porque cuando sea su voluntad, que rige y modera todo, que mi alma abandone esta morada humana, no creeré que muero totalmente, sino que paso de un lugar a otro, en vista de que tú serás mi imagen y a través de ti permaneceré en este mundo...”*²³

El alumno toma entonces el valor de espejo donde se refleja la imagen del educador: el éxito del alumno será “su” éxito y el fracaso del mismo, “su” fracaso.

En tanto la creación corresponde a los dioses, el deseo de crear al educando, iguala fantasmáticamente al formador con el dios-creador. Es un deseo “culpable” ya que se desea ocupar el lugar del dios y arrebatarle sus atributos. Deseo prohibido y cuya transgresión es castigada. Aparece así el tema de la legitimidad de su obra.

La formación sólo le es permitida al hombre por delegación de los dioses y tras salir airoso de las pruebas. (Ver apartado 3.7.)

La representación del maestro como delegado de los dioses se ve en La Salle, para quien la voz del Maestro es la voz “*del mismo Dios*”. Luego, el maestro se transforma en “representante” de la sociedad, en delegado del Estado (Ver Bourdieu y Passeron, 1977). Pero el fantasma subyacente es el mismo: el maestro no educa por derecho propio, sino en nombre de otro y después de pasar las pruebas (ahora institucionalizadas en el proceso de formación docente).

La relación entre formador y ser en formación, como entre el creador y la criatura, es asimétrica, y el fantasma se propone mantenerla así. El hombre fue creado para alabar a los dioses, no para igualárseles. También el deseo del formador es ser admirado y alabado por los alumnos; lo cual se manifiesta en el deseo de ser escuchado, atendido y obedecido. De ahí la prohibición que los dioses imponen a sus criaturas de querer igualarse a ellos y de querer conocer sus secretos. Prohibición que, a su vez, el educador impone a los educandos.

*“Y dio al hombre este mandato <Puedes comer de todos los árboles del jardín; mas del árbol de la ciencia del bien y del mal, no comerás en modo alguno, porque, el día que comieres, ciertamente morirás>.” “Después dijo <He ahí que ha llegado a ser como uno de nosotros por el conocimiento del bien y del mal>. [...] ...porque has comido del árbol que te había prohibido comer, maldita sea la tierra por tu culpa. [...] Por ello le arrojó del jardín del Edén...”*²⁴

²³ RABELAIS, François. *Gargantúa y Pantagruel*. Barcelona, Brughera Editorial, pág. 244.

²⁴ La Santa Biblia, Génesis, 2,16 y 2,2.

En los mitos y leyendas de formación, el castigo por transgredir esta prohibición se tamatiza de dos maneras: o bien la “marca” del castigo la lleva el formador, o bien la criatura.

La “marca” tiene un significado doble: es la sanción por haber intentado igualarse a los dioses realizando una creación artificial, es el signo de la restricción al deseo de omnipotencia; a la vez, indica la marca divina, la superación de las pruebas.

En muchos mitos, el formador es cojo, tuerto, manco, deforme. El herrero Hefaistos (creador de Pandora) era feo, deforme y cojo de ambos pies. Prometeo, el héroe que enseñó el fuego a los hombres, fue obligado por Zeus a llevar siempre consigo una sortija como “marca” y recuerdo de su castigo.

Si la marca la lleva el ser en formación, éste es vulnerable o monstruoso, indicando el desplazamiento de la vulnerabilidad o monstruosidad del formador.

El castigo se manifiesta también en la rebelión de la criatura frente a su formador-creador. De este modo, el hombre que intentó igualarse a los dioses, es manipulado por la criatura que creó y que tiene poder sobre él. El mito del *Popol Vuh* lo expresa del siguiente modo:

“Se produjo entonces la rebelión de los animales y de los muñecos de madera, que aprovecharon la ocasión para vengarse de los malos tratos que éstos les habían infligido.”

El *Golem*, humanoide creado por un rabino de Praga, se rebela y convierte en tirano de su creador. Más recientemente, varias novelas de ciencia ficción relatan la rebelión de los robots ante sus creadores humanos. O bien se rebelan los animales (no creados, pero sí “formados” por el hombre) como en la novela *El planeta de los simios*, donde éstos terminan por dominar a los hombres de los que en principio eran sirvientes.

En la escuela, la rebelión de los alumnos pareciera centrarse en el no cumplimiento de lo que los docentes esperan: no estudiar, no leer, no saber, y especialmente, no obedecer, no ser “disciplinados”. En el enfrentamiento con el maestro o institución, el alumno puede ser considerado por los otros como un héroe.

Ante esta situación, el educador/creador puede dejarse dominar por la criatura, dominarla o destruirla, o evitar la rebelión creando algún dispositivo que la impida.

3.5. LA FORMACION COMO CONTROL

Formar a otro implica cambiarlo, modelarlo, darle la forma que uno espera que asuma. Ello supone supervisarlo, controlarlo, dominarlo, para que se desarrolle en el sentido deseado.

Pero en la formación no se trata sólo del control sobre el ser en formación; el formador debe controlar también las tendencias agresivas que vienen del exterior y del interior de sí mismo.

La representación de la enseñanza y de la educación como cuestión de "control", de "dominio" y de "dirección" pareciera ser uno de los elementos presentes en el surgimiento y desarrollo de la escuela como institución. Así, La Salle, el fundador de las Escuelas Cristianas, desarrolla un proyecto de generalización de la escuela como institución de dominio. El mandato social de la escuela en la época de la conquista expresa igual representación: "someter para liberar".

El deseo de atraer a los demás, de tener poder sobre ellos, es un elemento del deseo de formar. Este deseo es vivido por el formador como fuente de placer, y a la vez como fuente de peligros. Hesse expresa ambos sentimientos respecto del *Magister* de *El Juego de Abalorios*:

*"Aprendió a sentir que algo de este poder de atraer a otros e influir sobre ellos pertenecía esencialmente a las facultades del maestro y del educador y que tal poder oculta peligros e impone responsabilidades."*²⁵ *"Ello tenía su lado sumamente agradable y halagador, acariciaba el orgullo y robustecía la conciencia de sí mismo. Pero tenía también su reverso oscuro y temible, porque ya de por sí la tendencia a mirar de arriba abajo ... hasta el deseo secreto que brotaba en ciertas ocasiones de convertirlos (por lo menos en la fantasía), en acomodaticios esclavos, tenía algo prohibido y odioso. [...] Era hermoso y poseía un 'quid' tentador el tener poder sobre seres humanos y brillar delante de los demás, pero contenía también algo diabólico y peligroso."*²⁶

El ejercicio del control por parte del docente está avalado social e institucionalmente por las funciones que se le asignan. El educador tiene el poder de expresar las reglas y de determinar las instituciones internas. Tiene el poder de sancionar. Tiene el poder que da la posesión del saber. Se trata pues de un poder real. La autoridad pedagógica es una condición necesaria de la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1977). Pero es también un poder ficticio que emana del lugar que ocupa el maestro en las representaciones: el lugar del padre.

²⁵ HESSE, Hermann. *El Juego de Abalorios*. Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1978, pág. 127.

²⁶ HESSE, Hermann. *El Juego de Abalorios*. Buenos Aires, Santiago Rueda Editor, 1978, pág. 112.

Esta posición del educador se expresa en las representaciones de éste como autoritario, tiránico y poderoso. El alumno es representado entonces como desobediente, perezoso y ubicado en una categoría inferior. Se establece así un vínculo jerárquico que determina un tipo de relación de dominación-sumisión. Esta puede manifestarse por la dependencia o la rebelión (contradependencia). Esta relación tiene connotaciones sádicas en tanto todo sujeto en situación de poder puede ceder a la tentación de abusar de él.

En la relación pedagógica el **sadismo** se evidencia en los abusos de poder y autoridad, contra la libertad y la identidad de los alumnos, y puede expresarse de distintas formas.

El control sádico puede ejercerse desde una posición fuerte, la que se expresa en el excesivo control de todo lo que sucede en el aula, en la gran exigencia, el detallismo, la preocupación exagerada por lo formal, la incapacidad para tolerar desvíos del plan original. Esta posición es típica en los docentes con estilo autoritario. El alumno puede someterse o enfrentarse. En este último caso el docente suele reaccionar de modo brutal. La desigualdad se ve acentuada porque la actitud del educador coincide con las exigencias de la burocracia escolar (que privilegia el cumplimiento formal y la rigidez) y con la valoración social del orden, el respeto por las formas y el detallismo como integrantes de la "buena" educación.

Otra forma de ejercer el sadismo es la constante desconfianza hacia el alumno o grupo de alumnos.

En la postura demagógica, el maestro busca aliarse con sus alumnos contra algún enemigo externo, negando la distancia maestro-alumno. Pero las distancias objetivas no desaparecen, su denegación simbólica implica su reconocimiento ("es muy buen compañero" -por ser el maestro). Se unen así las ventajas de la proximidad y las del reconocimiento de la distancia por su denegación. También en este caso el maestro somete al alumno, a quien culpa y reprime ante cualquier fracaso o ante el no reconocimiento de su papel de "líder". Llevada al extremo, esta posición cae en la manipulación y el control de la afectividad.

También el saber puede ser usado para el control sádico de los alumnos. (Ver apartado 3.6.)

Éstas actitudes despiertan en el educando el temor a ser destruido si no cumple con las expectativas del educador. Lo mejor que puede hacer entonces es tratar de pasar desapercibido y dejar que los ataques se dirijan a otro/s. Estas actitudes se manifiestan con claridad en las lecciones orales, en las que cada uno trata de pasar desapercibido para no ser interrogado y espera que el "ataque" de la interrogación se dirija a otro.

La aceptación o no del control del maestro por parte del alumno permite a aquél diferenciar entre "buenos" y "malos" alumnos. Para el formador estos últimos son aquéllos que escaparon a su control omnipotente. La alternativa es destruirlos por medio de exámenes y aplazos. Por eso su amenaza funciona como medio de control.

Los **exámenes** presentan similitudes con lo que en la mitología se conoce como "puente" o "paso difícil", el cual sólo puede ser atravesado con éxito por los "buenos" e "iniciados".

Los "buenos" alumnos logran atravesar el "puente-examen" cuyo éxito representaría la superación de la prueba, la resurrección de la muerte simbólica. Por el contrario, los "malos" alumnos fracasan en su intento de cruzar el "puente", siendo aplazados. El aplazo simbolizaría que la muerte simbólica no es seguida por la resurrección.

El examen funciona además como un medio legítimo de selección social, cumpliendo así también una función ideológica.

3.6. LA FORMACION COMO TRANSMISION DEL SABER

En las representaciones de la formación, la posición del maestro es la del padre omnisciente de la infancia, lo cual se expresa en las representaciones de éste como omnipotente y único poseedor de la verdad. Verdad representada, además, como indiscutible y que se impone por su propia fuerza.

Para los alumnos, el maestro no es maestro porque sabe, sino que sabe porque es maestro. Complementariamente, para el maestro, el alumno es alumno porque no sabe, sabe poco o sabe mal. Esto explica la desconsideración y la indiferencia por las opiniones, dudas o preguntas del educando.

Esta representación es posible por la identificación del docente con la autoridad. Gracias a esta autoridad los maestros aparecen automáticamente como dignos de transmitir el saber, de imponer su recepción y de controlar su inculcación.

Al representarse al maestro como el único poseedor de la ciencia y la cultura, al identificarlo con la autoridad, el proceso de enseñanza-aprendizaje se representa como un proceso de transmisión; en el cual el maestro-transmisor es el encargado de hacer fluir el conocimiento a los alumnos-receptores, que no lo poseen y deben aprenderlo. Esto significa considerar al conocimiento como algo ajeno al sujeto, como algo que éste debe adquirir desde el exterior.

Esta adquisición puede representarse como posible sólo para algunos individuos que poseen ciertas condiciones, o como al alcance de todos los sujetos. La primera representación se relaciona con la fantasmática de la formación como superación de pruebas; mientras que la segunda guarda relación con el fantasma del maestro-partero o de la madre nutricia.

El saber puede ser también usado, como ya dijimos, como medio de control. Su posesión le asegura al formador una situación de poder. La valoración social de la acumulación y la propiedad de objetos (entre los que se cuenta el saber) refuerza este fantasma.

El temor de perder el saber surge en el docente, en tanto que transmitirlo o compartirlo es fantaseado como una pérdida del mismo. Y en el fantasma es el ser en formación el que amenaza con vaciarlo. (Ver apartado 3.3.6.)

El maestro se defiende manteniendo una posición fuerte en la ofensiva o por la exhibición seductora. En el primer caso, controla exhaustivamente lo que él transmite y lo que sus alumnos adquieren, adoptando una actitud de indiferencia y guardándose parte de su saber. La seducción, por su parte, le permite mostrarse y mostrar lo que sabe sin dejar de ser su único poseedor.

La comunicación lateral propia de la clase magistral otorga al maestro una protección de su poder y de su saber al mantener la distancia con sus alumnos. Estos pueden acomodarse a la situación para mantener parte de su independencia.

En el fantasma saber y poder van juntos. Y si el saber es un instrumento de poder; si el acceso a un determinado saber hace que el individuo deje de sujetarse al poder que lo

regulaba (que regulaba la situación desconocida), a la autoridad, al no necesitar depender ya de él; si el saber actúa como un elemento disolvente del poder; entonces el saber-poder del formador requiere que el alumno permanezca en la ignorancia y la impotencia. Esto permite que la transmisión del saber asuma características sádicas.

Por otra parte, el conocimiento es representado como un patrimonio de un grupo restringido. Por eso está severamente limitado y su circulación sometida a reglas rigurosas, porque su vulgarización se convierte en signo de su caída.

De ahí la prohibición del saber y la representación del acceso al conocimiento como una transgresión. (Ver parágrafo 3.4.)

En estas condiciones al alumno sólo le queda la pasividad. No puede ser más que un reflejo o copia del formador, y sólo hasta donde éste se lo permita. Las “lecciones” y “exámenes” son muchas veces manifestaciones de ello.

La ambivalencia entre querer saber y no querer saber es permanente. En tanto el saber expone a enfrentarse con la norma cultural, con el deber, y en tanto cuando se sabe no se puede evitar asumir cierta conducta, el saber es vivido como peligroso. M. Souto (1982) plantea la hipótesis de que este conflicto entre aprender y no aprender es el conflicto básico de todo grupo de aprendizaje, siendo la forma específica que adopta en estos grupos el conflicto general cambio-resistencia al cambio.

3.7. LA FORMACION COMO SUPERACION DE PRUEBAS

En esta fantasmática la formación es considerada como un conjunto de pruebas y ritos iniciáticos. A ellas se ven sometidos tanto el educando como el educador durante su formación (exámenes, tesis, concursos, etc.). Lo esencial de las mismas es el enfrentamiento con la propia omnipotencia, con el deseo "culpable" de querer igualarse a los dioses. Buscan el triunfo del deseo de formar por sobre el deseo de deformar, asegurando a educador y educando contra sus tendencias agresivas. En última instancia, se plantean la liberación del objeto fantasmático y el acceso a la dimensión de la técnica, a la dimensión de lo simbólico.

Las pruebas formativas presentan similitudes con las **pruebas heroicas**, por lo que pueden inscribirse entre los **ritos de iniciación, pasaje o transición**. Es a partir de un pasaje que comporta pruebas, muerte y resurrección que el formador obtiene el poder sobre el saber y el ser en formación.

Los ritos de iniciación señalan, en las llamadas "sociedades primitivas", el paso del mundo de la infancia, de la familia y del clan, al mundo societal. En este sentido pueden considerarse ritos de formación. En nuestra sociedad este paso está señalado, según una hipótesis de Béjarano, por el ingreso a la escuela, la cual sería el primer representante de la sociedad a que accede el niño. El ingreso a la escuela marcaría la primera fase esencial en el proceso de socialización, y la primera separación del mundo de los padres y de la familia.

*"Para aquella buena criatura, mi entrada en la escuela era como la entrada en el mundo, la primera de una larga serie de separaciones necesarias y dolorosas: era la sociedad que le arrancaba por primera vez al hijo para no devolvérselo jamás por completo."*²⁷

Los ritos de iniciación comportan un ciclo de muerte, sufrimiento y resurrección.

La **separación** del primer momento es un símbolo de la "muerte" de la infancia y de la vuelta al origen, al caos primordial. Muerte necesaria para permitir una nueva creación, un renacimiento sobrenatural, obra de los brujos o sacerdotes. En los mitos heroicos está representada por el "descenso a los Infiernos". Hércules, Ulises, Gilgamesh, entre otros, debieron realizar este viaje. En la formación está representado por la separación de la escuela del mundo externo.

El segundo momento corresponde a las **pruebas**: circuncisión, dientes arrancados, enfrentamiento con animales, etc. (que a veces lleva a la muerte real del neófito). En la formación se trata de las pruebas de ser destruido, despedazado, devorado, por el otro. Las pruebas están también representadas por las lecciones y exámenes.

Por último, el "iniciado" **renace** y se reintegra a la sociedad como un ser nuevo, diferente. También el héroe es un ser nuevo, ha madurado, obtenido el poder o la

²⁷ DE AMICIS, Edmundo. *Corazón*. Buenos Aires, Acmé, 1971, pág. 163.

sabiduría, ha alcanzado la “epifanía”. El ser en formación (educando o futuro educador) “renace” lleno de buenos objetos. Había sido despedazado y destruido para permitirle ser una “tabula rasa” donde inscribir los nuevos conocimientos, para ser llenado de buenos productos.

3.7.1. El enfrentamiento con el monstruo materno

El monstruo que el formador debe enfrentar y vencer durante las pruebas de formación representa tanto la imago de la madre mala como las propias pulsiones destructivas.

Superar el enfrentamiento con el monstruo devorante implica superar la angustia de ser devorado. Esta angustia se da siempre que el formador se identifica con la madre nutricia y devoradora. Por consiguiente, su superación es también la superación de la identificación con la madre nutriente.

Antes de enfrentar al monstruo, los héroes deben realizar un largo viaje y sortear muchos obstáculos. Debieron pasar por una serie de pruebas, Hércules antes de enfrentar al perro que guardaba las puertas del Infierno; Teseo antes de matar al Minotauro; Jasón previo al enfrentamiento con el dragón que custodiaba el vellocino de oro; Perseo con anterioridad a su encuentro con Medusa; etc.

En la formación del formador esta prueba correspondería al enfrentamiento con el grupo de alumnos. Enfrentamiento que se repite siempre, pero que se presenta con rasgos especialmente angustiosos la primera vez.

Pero antes de verse ante esta prueba, el futuro educador ha realizado ya un “largo viaje” en el que ha debido sortear muchos obstáculos: llámense cursos, exámenes, etc.

El amor juega un papel importante en esta prueba. El formador busca el reconocimiento de sus alumnos y de sus propios educadores. Hesse en Narciso y Goldmundo nos brinda ejemplos de ambos deseos:

*“Anhelaba trabar amistad con aquel joven hermoso, despejado, placiente; adivinaba en él su polo opuesto y su complemento, quisiera atraérselo, dirigirlo, instruirlo, elevarlo y conducirlo a plena floración.”*²⁸

*“El amor le había dado bríos y alas; su celo en el estudio no había sido otra cosa sino el apasionado anhelo de ganarse a Narciso, cuyo amor sólo podía conseguir por el camino de la consideración y del elogio. En aquellos tiempos era capaz de esforzarse durante horas y días para alcanzar una mirada probatoria del amado maestro.”*²⁹

²⁸ HESSE, Hermann. *Narciso y Goldmundo*, pág. 26.

²⁹ HESSE, Hermann. *Narciso y Goldmundo*, pág. 113.

Pero como en este registro fantasmático se trata siempre de formar a la madre, el amor que se busca es, en definitiva, el amor de la madre. Recíprocamente, en la formación de los héroes se da un investimento privilegiado del hijo por la madre.

Además, el amor juega un papel fundamental en el triunfo de los héroes. A Jasón le ayuda Medea, quien, enamorada, le ofrece un ungüento maravilloso. Teseo logra salir del laberinto gracias al hilo que le fuera dado por la enamorada Ariadna. A Perseo le ayudan los dioses "que le quieren mucho".

La importancia de la identificación positiva con sus formadores, pone de manifiesto la importancia del amor, es decir, del predominio en sus educadores de las pulsiones de vida por sobre las de muerte.

3.7.2. *El enfrentamiento con el monstruo fecal*

El formador en formación debe superar también el enfrentamiento con las pulsiones letales, la angustia de recibir los ataques destructivos, las proyecciones del objeto malo por parte del ser en formación. Ello requiere que el objeto bueno se haya interiorizado firmemente. Para el formador se trata de una prueba muy difícil de enfrentar ya que en su fantasía él debe representar para el educando el objeto malo expulsado sin sentirse destruido.

Los siguientes versos dedicados a la maestra expresan esta fantasmática:

*"Porque impides que se devore al hombre.
Porque admities las culpas y las penas.
Porque respetas, dices y preguntas
y avalas con ternura, la impaciencia.
Porque toleras al intolerante
y en síntesis total, rompes la niebla."*³⁰

Otro aspecto de esta prueba es el enfrentamiento con la pérdida del objeto; es una anticipación del destino de la transmisión de todo saber, que no puede ser siempre retenido ni conservado.

Si el formador sale bien de estas pruebas, y la introyección del buen objeto le asegura su bondad, entonces puede aceptar la separación del alumno ya formado, que reemplaza en su fantasía a esa parte de sí cuyo apartamiento pudo aceptar. Puede entonces liberar al educando de los fantasmas de ser destruido y deformado y de las angustias correspondientes.

³⁰ B.E.C. *Maestra* (fragmento).

3.7.3. El enfrentamiento con la castración simbólica

Esta prueba consiste en la lucha contra el temor que despierta el apoderarse de la omnipotencia supuesta del padre. Lucha que deben librar tanto formador como ser en formación, puesto que la posición fantasmática de éste respecto de aquél es análoga a la del formador respecto de los dioses-creadores. Ambos deben enfrentar el temor a la castración por la asimilación fantasmática entre identificación y destrucción.

Esta prueba puede verse en el mito de Prometeo, analizado por Mendel (1975) desde esta perspectiva, y que nosotros incluimos en el apartado 5.1.

La **salida de la prueba** sólo es posible si el amor del hijo hacia el padre es lo bastante fuerte como para resistir la agresividad. Entonces el hijo proyecta sus sentimientos de amor sobre la imago del padre y cree que en éste el amor es más fuerte que su deseo de venganza.

La salida del complejo de Edipo, de la prueba de castración simbólica, está señalada por una marca que simboliza la introyección del aspecto agresivo de la imago paterna, constituyendo la instancia psíquica llamada Superyó. Representa la marca correlativa a la salida de la prueba de castración simbólica; pero también la marca de la supremacía del dios-padre (que es quien la impone) y de la relación de subordinación en que mantiene al hijo.

A través de la superación del complejo de Edipo, el niño se integra al orden simbólico. Por eso la formación, en tanto se propone la transmisión de la cultura y el desarrollo del sujeto, está altamente condicionada por el éxito o fracaso del ser en formación en esta prueba.

La superación del complejo de Edipo, permite además al sujeto la real "posesión" de los elementos adquiridos por identificación introyectiva. La apropiación de lo que se recibe de otro (objetivo de la formación) sólo se logra si se rompe la dependencia con respecto a él, si se mata simbólicamente "*la autoridad de su imagen*" y "*la imagen de su autoridad*".

La literatura provee ejemplos de la muerte simbólica del padre o formador, necesaria para que el sujeto se transforme en hombre. Al respecto, pueden verse las novelas de Hesse, *Demian* y *El Juego de Abalorios*:

*"Fue el primer resquebrajamiento de la divinidad del padre, el primer golpe a los pilares sobre los que había descansado mi niñez y que todo hombre tiene que destruir para poder ser él mismo."*³¹

En el proceso formativo, el formador responde especialmente a las prescripciones de su Superyó, de manera que la formación del niño no se hace tanto a imagen de sus formadores, como a imagen del Superyó de éstos. Por eso el modo en que el educador pasó por esta prueba es en gran medida determinante de su actuación como educador.

³¹ HESSE, Hermann. *Demian*, pág. 28.

3.7.4. *La superación de las pruebas formativas*

La superación de las pruebas formativas implica la introducción del orden simbólico y de la mediación que acaba con la relación dual y fusional entre el ser en formación y el formador. En estas condiciones, el docente puede aceptar que el alumno no es su propia criatura sino un ser que se forma por su mediación. Entonces la formación puede darse como un devenir y como una génesis, gracias a la aparición del tiempo histórico, del espacio local y de la relatividad.

La superación de las pruebas formativas le asegura al formador la constitución de buenos objetos por identificación introyectiva, los que le permiten reemplazar los malos objetos proyectados. Se garantiza así su propia bondad y se asegura contra sus tendencias agresivas. Los buenos objetos le son provistos por sus educadores, quienes, a su vez, los han recibido de otros y han probado la eficacia de su poder formador.

El objeto bueno debe interiorizarse firmemente, puesto que el ser en formación pone a prueba constantemente la preeminencia de las pulsiones de vida, así como la solidez y permanencia del buen objeto introyectado.

La identificación del futuro formador con sus docentes le permite liberarse de su primitiva identificación con el ser por formar, aunque ambos polos identificatorios figuran siempre con distinto grado de importancia en las representaciones de la formación.

Si el formador puede aceptar que es capaz de dar el ser y la vida antes que la muerte y la destrucción sin sentirse culpable, entonces habrá superado las pruebas y será capaz de formar al otro sin destruirlo. Puede ocupar entonces con legitimidad el lugar del formador y someter al ser en formación a las pruebas de las que él salió triunfante.

En cambio, si el formador fracasa en las pruebas y no puede desembarazarse de las pulsiones agresivas, en lugar de crear, destruye, de-forma a los seres en formación.

CAPITULO 4 - REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION Y PRACTICA PEDAGOGICA

4.1. PRECISIONES PREVIAS

Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que maestros y alumnos mantienen entre sí y con la tarea, condicionando tanto los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.) como los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.). Influyen así tanto en la práctica pedagógica como en las actitudes y acciones ante sus transformaciones.

Esto no significa postular que las representaciones de la formación sean la única variable que influye en las prácticas pedagógicas y sus modificaciones; ni tampoco que ella sea más importante o determinante que las demás variables intervinientes. Las variables sociales, materiales, institucionales, políticas, tienen también gran importancia e incidencia; al igual que otras variables psicológicas (como motivaciones, identificaciones, etc.) y otros sistemas de representaciones (religiosos, políticos, etc.). Por otra parte, todas estas variables materiales, sociales, personales, institucionales, influyen en las representaciones de la formación y son influidas por ellas, produciéndose así un interjuego dialéctico.

El considerar solamente la influencia de las representaciones de la formación en la práctica pedagógica implica pues una abstracción, necesaria sólo a los fines del análisis.

Las representaciones acerca de la formación guían la percepción, el pensamiento y la acción pedagógicas de varias maneras:

- definiendo las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a las mismas;
- sirviendo de base para entender las percepciones y experiencias;
- llevando a actuar sobre la realidad educativa para que ésta coincida con la realidad representada.

En tanto guían la conducta y estructuran las interacciones, las representaciones cumplen además otra importante función social.

Al interiorizar las representaciones “adecuadas” a su rol y a su posición social e institucional, docentes y alumnos perciben como adecuadas tanto su conducta como la de los demás, la de aquéllos que le obedecen y la de aquéllos que le mandan.

De este modo, las representaciones sirven a los intereses y grupos dominantes, evitando el surgimiento de conflictos y permitiendo el mantenimiento de las relaciones y situaciones existentes.

Para influir en el proceso educativo las representaciones acerca de la formación no necesitan ser conscientes. Las representaciones pueden ser eficaces y ejercer un considerable influjo en la conducta aún cuando permanezcan inconscientes, tal como ha sido ampliamente demostrado por el psicoanálisis.

Por lo tanto, las características de las relaciones y prácticas pedagógicas dependerán en parte de las características de las representaciones acerca de la formación que predominen.

Las características de las representaciones dependen, a su vez, de las fantasmáticas que expresan, de las interacciones entre ellas y del tipo de relación preponderante entre sus aspectos manifiesto y latente (relación que es siempre a la vez de sumisión y de ruptura-elaborativa o defensiva-, aunque predomina generalmente alguno de ellos, tal como se estableció en el apartado 2.3.5.).

Si predominan distintas fantasmáticas, la formación como objeto representado presentará características distintas. Y, puesto que las representaciones intentan transformar la situación de manera que coincida con la situación representada, al predominar distintas fantasmáticas, la formación tenderá a adquirir características diferentes.

Sin embargo, nuestra hipótesis es que, si bien las relaciones pedagógicas tienden a variar según las fantasmáticas subyacentes que prevalezcan, la principal variación se produciría por el tipo de relación preponderante que mantiene la representación con las fantasmáticas que expresa.

Por esta razón, analizaremos la incidencia de las representaciones de la formación en las prácticas pedagógicas y en sus posibilidades de cambio según predomine la sumisión, la defensa o la elaboración de los aspectos fantasmáticos.

4.2. PREDOMINIO DE LA SUMISION Y DE LA RUPTURA DEFENSIVA RESPECTO DE LA FANTASMATICA

En tanto la representación en la que predomina la sumisión al fantasma presenta características similares a aquella en que predomina la ruptura defensiva con el mismo, consideraremos válido el análisis que sigue para ambos casos.

Las representaciones de la formación en las cuales predomina la relación de sumisión o de defensa respecto de sus contenidos fantasmáticos, es decir, aquellas representaciones en las cuales la elaboración de la dimensión fantasmática es escasa, consideran a la relación pedagógica como una relación dual entre un maestro y un alumno. El contenido, el conocimiento, no ocupan el lugar de un tercero, sino que se ven reducidos a ser una posesión del maestro.

Al no reconocerse al contenido como un tercer término de la relación, en la representación, la dimensión técnica, los aspectos instrumentales de la formación se ven relegados a un segundo plano, dando preeminencia a la dimensión psicológica de la relación y a las fantasmáticas que son uno de sus componentes.

Como en el fantasma el conocimiento es una posesión del maestro, éste es por definición "el que sabe" y el alumno "el que no sabe". Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser concebido como una transmisión por parte del maestro de algunos de los contenidos que posee a los alumnos. El ser en formación sólo puede adquirir los conocimientos que el formador le transmite, no estándole permitido crearlos o re-crearlos, y ni siquiera discutirlos o analizarlos.

En tanto la formación es representada como una relación dual, remite a las primeras relaciones del bebé con su madre, a las relaciones objetales primarias correspondientes a la etapa del Yo-Todo y que, por ende, remiten al nivel pre-edípico. Estas relaciones se caracterizan principalmente por la indiferenciación y la fusión con el objeto.

En estos casos, el vínculo tiende a la no distinción entre sujeto y objeto, interior y exterior, presente y pasado.

"Puede decirse que en esta fase, el niño identificándose con el objeto del deseo del otro, pasivamente sujeto a la servidumbre material, no es un <sujeto>, sino una carencia: el cero absoluto, por cuanto no se sitúa o localiza en la red simbólica" (Rifflet-Lemaire, 1976, pág. 138).

En estas condiciones, el espacio y el tiempo pierden sus características habituales y asumen características míticas.

En estas representaciones el cambio es negado en la medida en que en el espacio utópico y en el tiempo de los orígenes ningún desarrollo o evolución es posible. Por eso, en las representaciones en que prevalecen los aspectos fantasmáticos, el proceso formativo es representado como un resultado, como algo ya acabado e inmóvil y no como un proceso que implica un devenir.

La negación de la historia sólo deja la posibilidad mítica de la eterna repetición de lo

mismo, fantasmaticizada como el retorno a los orígenes y a un nuevo comienzo. Es el tiempo cíclico del nacimiento, la muerte y la resurrección. Nos encontramos pues con la preeminencia de la pulsión de muerte por sobre la pulsión de vida.

En esta situación el proceso de formación alterna entre relaciones fusionales e idealizadas y relaciones de ataque y destrucción, en un movimiento que se da fuera de todo orden simbólico y diferenciador.

Todas estas características: eterno retorno, utopía y ucronía propias de la vida en la matriz, relación dual fusional, negación de la historia y la diferenciación, llevan al fantasma de la reconstrucción del "universo paradisíaco anterior al nacimiento". Pero esta situación genera angustias, en especial, el temor a encontrarse con la propia destrucción.

Las fantasmáticas acerca de la formación como control y transmisión del saber inhiben el cambio en tanto buscan mantener el statu quo, la asimetría entre formador y ser en formación.

También actúan como elementos inhibidores de los cambios aquellas fantasmáticas acerca de la formación como transmisión de la herencia cultural, como conservación y reproducción de la cultura. Al valorar la transmisión y la repetición del saber constituido y poseído por el maestro, por sobre la re-creación y la elaboración por parte del ser en formación, esta fantasmática de la formación obstaculiza el cambio.

Al proyectar el cambio en los alumnos, las fantasmáticas acerca de la formación como creación y como modelado del ser en formación actúan como elementos inhibidores del cambio. Porque el deseo de que cambien los demás sin cambiar uno mismo es una expresión de resistencia al cambio.

La fantasmática de la formación como creación considera al maestro-formador-creador como un delegado de los dioses. En este sentido, las fuerzas instituyentes son ubicadas en poderes externos. De este modo, para esta fantasmática, el cambio no puede tener lugar por iniciativa propia.

El deseo presente en el educador de que el educando se le parezca, el deseo de identificación especular, constituye un elemento de resistencia al cambio al presentarse como una expresión de la búsqueda de la indiferenciación con el ser en formación y de la valoración de la conservación.

Superar la supremacía de los aspectos fantasmáticos requiere superar el temor a la venganza del otro por la identificación fantasmática entre aprendizaje, formación y destrucción del otro en detrimento del cual se aprende o crece. La superación con éxito de esta identificación permite modificar la relación pedagógica unilateral al aceptar que el alumno abandone la ignorancia y la impotencia, al permitirle conocer los "secretos", al aceptar su acceso al conocimiento.

Al sujeto en formación le permite la apropiación de lo que recibe del otro, de los conocimientos y saberes incorporados, terminando con la dependencia del formador y asumiendo su propia formación con autonomía.

4.3. PREDOMINIO DE LA ELABORACION FANTASMÁTICA

La elaboración de la dimensión fantasmática permite tanto la superación de las angustias asociadas a las distintas fantasmáticas como la inclusión del proceso de cambio entre los contenidos de la representación.

Esto no es posible mientras no se constituya la propia identidad, lo cual requiere del reconocimiento de la historia y del límite.

El acceso al tiempo histórico y al espacio local supone la aceptación de la separación de la madre y el reconocimiento de estar situado en una genealogía, abandonando las teorías autogenéticas.

Para ello es necesario admitir la existencia de un tercer término (padre, mundo, contenido, técnicas), único medio de lograr el acceso al orden simbólico. El reconocimiento del tercero se produce por la superación del Complejo de Edipo y la constitución del Ideal del Yo.

El acceso a estas formas de representación está signado por el éxito del formador en la superación de las pruebas formativas, lo cual se logra por la constitución de buenos objetos por una introyección rectificadora de lo proyectado. Los mecanismos de introyección-proyección / rectificación / reintroyección-reproyección son básicos en este proceso (Souto de Asch, 1982). De ahí la importancia de los procesos de concienciación y de reflexión de lo latente a partir de lo manifiesto. La rectificación de lo proyectado se ve especialmente favorecida por la actitud de los otros (en particular, por las características y habilidades del formador) y por una adecuada administración de los procedimientos didácticos.

Las representaciones en las cuales predomina la ruptura elaborativa con los aspectos fantasmáticos incluyen un tercer término, representado por el contenido, el conocimiento.

Este indica el paso del vínculo dual y fusional al vínculo mediado, de las relaciones objetales primarias a las secundarias y del nivel pre-edípico al edípico.

La relación formador-ser en formación no es global y difusa sino que ambos permanecen distintos y diferenciados. Y como cada uno de los componentes puede actuar como mediador entre los otros dos se establece un vínculo de "reciprocidad mediada".

El acceso al tiempo historial y al espacio local da lugar a que la formación pueda ser representada como un proceso que acaece en una realidad concreta, en un tiempo histórico y en un contexto socio-cultural. Ello se expresa, por ejemplo, en la relación con la comunidad y con la problemática del momento; en las relaciones con la sociedad, la política, etc., lo cual evidenciaría que la escuela, la formación, no son consideradas como hechos que se dan en el aislamiento.

Al aceptar la separación, el formador puede reconocer al educando como un ser que

se forma por su mediación y no ya como "su" posesión. El formador puede entonces aceptar, y aún estimular, el desarrollo de la crítica y de la reflexión en los educandos; la recreación y la elaboración de los contenidos (y no sólo su transmisión y repetición); la problematización de las relaciones y de la situación pedagógica en el contexto mismo del aula.

Todo ello da cuenta del reconocimiento y la aceptación del desarrollo y del cambio como procesos necesarios para la formación.

La introducción del contenido como un elemento autónomo en la representación, permite que en ésta los aspectos técnicos adquieran más importancia que en las representaciones en que predomina la sumisión. Remite también a la significación del orden simbólico, del orden cultural en estas representaciones.

Si las representaciones acerca de la formación admiten que el proceso formativo implica un cambio, entonces las ansiedades que predominan son las mismas que caracterizan el proceso de cambio: el temor a lo nuevo y el miedo a la pérdida.

"En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante, tanto ansiedades paranoides como depresivas. Las primeras por el peligro que implica lo nuevo y desconocido, las segundas por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica" (Bleger, 1982, pág. 43).

4.4. OTRAS CONSIDERACIONES

Cuando el sistema de representaciones objetivadas e internalizadas coinciden, se refuerzan mutuamente. En este caso, el sistema de representaciones (objetivadas-internalizadas) puede considerarse como un sistema en equilibrio.

En la medida en que éste se mantiene el cambio es resistido, y lo es tanto más, cuanto mayor sea la coincidencia.

Para que el sistema de representaciones (objetivadas-internalizadas) cambie es necesario, o bien introducir alguna nueva fuerza (por ejemplo, una nueva formación de los educadores), o bien aumentar o disminuir alguna de las fuerzas internas que mantienen al sistema en equilibrio.

Esta coincidencia entre ambos sistemas de representaciones produce un efecto homogeneizador. Efecto que se ve reforzado por el hecho de que maestros y alumnos adquieren sus representaciones acerca de la formación en situaciones objetivamente similares.

Y la homogeneidad de las representaciones tiene un efecto resistencial. Por el contrario, la pluralidad de representaciones actúa como facilitadora del cambio. Al llevar a una lucha por la imposición de una de ellas como dominante, da lugar al surgimiento de nuevas representaciones y/o a la modificación de las actualmente dominantes por las interacciones que implica la confrontación.

La homogeneidad se une a otra característica que también coadyuva a la inhibición de los cambios: el ser compartidas. Las representaciones compartidas son más difíciles de cambiar, en tanto requieren de la implementación de procesos colectivos de cambio (tal como estableciera Lewin).

Por otra parte, esta coincidencia lleva a los sujetos a considerar a dichas representaciones como "naturales", "inevitables", "únicas", etc., disimulando así su carácter arbitrario. Y la disimulación aumenta la tendencia que tienen las representaciones a crear sus propias condiciones de reproducción.

Además, este refuerzo mutuo permite a ambos subsistemas de representaciones establecerse con más fuerza. Y cuanto más se establecen, cuanto más tiempo pasa, más aumenta su peso instituido y más difícil resulta cambiarlas, porque ello implicaría destruir o neutralizar representaciones fuertemente establecidas.

Las representaciones instituidas (objetivadas o internalizadas) son por definición resistentes al cambio. Oponen siempre su resistencia a cualquier intento reformista o revolucionario, ellos mismos definidos en gran parte por las mismas representaciones que quieren combatir. Lo desconocido es así incluido en lo conocido, dando lugar a un proceso de "familiarización de lo extraño".

En este sentido puede decirse que las representaciones ya establecidas funcionan como elementos inhibidores de los cambios, en tanto los neutralizan o distorsionan de

modo inconsciente; y esto incluso cuando conscientemente los sujetos acepten y aún intenten ponerlos en práctica (si no se modifican simultáneamente las representaciones).

Si además el sistema de representaciones coincide con la práctica pedagógica, la fuerza de resistencia al cambio será aún mayor.

La distancia entre las representaciones y las prácticas lleva a los sujetos o grupos a crear las condiciones para cambiar la situación de manera tal de hacerla coincidir con sus representaciones. En este caso las representaciones actuarían como fuerzas impulsoras de cambios.

4.5. PREEMINENCIA DE LAS REPRESENTACIONES DEL MAESTRO

En el aula interjuegan las representaciones que traen maestros y alumnos. En sus interacciones cada uno intentará imponer "su" representación como dominante.

Pero no todos los sujetos están en las mismas condiciones para lograrlo. Aquellas clases institucionales cuyo poder relativo es mayor, tienen más probabilidades de imponer sus propias representaciones como dominantes y legítimas. Tal es el caso del directivo en una escuela y del maestro en el aula. En tanto el maestro (igual que el director) representa el punto de vista oficial, sus representaciones aparecen legitimadas, lo cual le confiere a su perspectiva un valor absoluto y universal que se impone como tal a sus alumnos.

Según la perspectiva funcional (Kaës, 1986, pág. 184) el grupo se organiza en torno del fantasma (sistema de representaciones inconscientes) personal del líder del momento. Y en el aula es el maestro quien ocupa siempre el lugar del líder formal.

Missenard (Kaës, 1986, pág. 185), por su parte, describió el proceso del habla "provocadora" del maestro, que en tanto es el primero (y a veces el único) en hablar, provoca (en el sentido de *vocare*: hablar y llamar) al grupo. Ese habla hace de vehículo a otra que viene del inconsciente del maestro y a la que los alumnos (o algunos de ellos) van a responder en función de su problemática personal. Los alumnos que se articulan con el deseo inconsciente del maestro pasan a ser los portadores del fantasma organizador del grupo.

Por consiguiente, las representaciones del maestro acerca del proceso formativo han de ser determinantes de las características que asuma en el aula el proceso de representación y sus productos.

Ello es fácilmente explicable puesto que el maestro tiene el poder de expresar las reglas correspondientes a la institución externa y de determinar las instituciones internas.

Los tres elementos que conlleva todo sistema de interacción social (comunicación de significados, ejercicio del poder y juicio evaluativo) se encuentran bajo el control del maestro; lo cual le otorga a éste el poder de influir de forma determinante sobre el proceso de interacción que se desarrolla en el aula.

CAPITULO 5 - LITERATURA Y MITO

En este capítulo se abordará de modo exhaustivo el análisis del mito de Prometeo y de dos obras literarias (El *Himno a Sarmiento* de Corretjer y la poesía *Adiós a la Maestra* de Almafuerte) que expresan la representación del maestro apóstol. Se incluyen, además, fragmentos de dos registros de entrevistas a docentes de nivel medio en los que es posible observar la diferencia entre representaciones en las que predomina la defensa al fantasma y representaciones en las que prevalece la ruptura elaborativa.

5.1. EL MITO DE PROMETEO

El mito griego de Prometeo constituye un relato de la prueba de castración simbólica y su superación. Manifiesta además la estructura de los mitos heroicos, en tanto Prometeo es un ejemplo del héroe que se rebela y sale airoso de las pruebas.

Para favorecer a los hombres, de los que era amigo, Prometeo engañó a Zeus. Este, al verse burlado, castigó no sólo a Prometeo, sino también a los hombres. Encadenó a Prometeo primero a una columna y después al Monte Cáucaso. Durante el día un águila le devoraba constantemente el hígado, el cual volvía a formarse cada noche. A los hombres, Zeus les envió a Pandora, quien, en cuanto llegó a la Tierra, abrió por curiosidad la caja que contenía todos los males, los que se extendieron desde entonces por toda la Humanidad. Tiempo después Hércules mató al águila y liberó a Prometeo. Zeus, orgulloso de la hazaña de su hijo, no se enojó. Sin embargo, le obligó a llevar siempre una sortija hecha con el hierro de la cadena que lo había tenido prisionero, en la que estaba engarzado un pedazo de roca del Monte Cáucaso.

Según Mendel (1975) el castigo que Zeus impone a Prometeo (encadenamiento a la roca para que el águila le devore el hígado) representa la forma en que el hijo imagina que el padre va a castigarlo por su deseo de castrarlo. El castigo por la castración del padre sería la pérdida del pene que fantasmáticamente le ha robado. Es decir que el temor a la castración es el temor a perder el pene del padre (simbolizado por el hígado que el águila le devoraba).

La consecuencia de la pérdida del pene-falo paterno es, en el fantasma del hijo, la impotencia motriz, simbolizada en este mito por el castigo de permanecer atado a la roca. Estado que Freud caracteriza como “*estar paralizado sin esperanza*”, “*ser entregado a la cruel naturaleza*”. Es decir, tener que enfrentarse con los propios deseos agresivos hacia la madre (cuya interiorización constituye la imago de la madre mala), sin el apoyo del padre.

De ahí la angustia que esta situación despierta. El temor a la castración es el temor a ser abandonado con la imago de la madre mala, en un estado de fusión “mortal”. Angustia que aparece siempre en el fantasma (o bien éste se organiza como defensa ante la misma) en tanto que en el nivel fantasmático la relación es siempre dual, y por lo tanto fusional.

La salida de la prueba sólo es posible si el amor del hijo hacia el padre es lo bastante fuerte como para resistir la agresividad. Entonces el hijo proyecta sus sentimientos de amor sobre la imago del padre y cree que en éste el amor es más fuerte que su deseo de venganza.

Por ello, el padre (Zeus) no se enoja ante la liberación del hijo (Prometeo), sino que está orgulloso de él y de su hazaña. Este es el deseo que el hijo proyectó sobre el padre.

La liberación de Prometeo testimonia que no está castrado. Al mismo tiempo,

comprueba que su padre tampoco ha perdido su poder y que, por lo tanto, tampoco está castrado. Esto último se expresa en que Zeus le impone una obligación: llevar siempre consigo una sortija.

Este anillo simboliza la introyección del aspecto agresivo de la imagen paterna, que constituye la instancia psíquica llamada Superyó. Representa la marca correlativa a la salida de la prueba de castración simbólica; y también la marca de la supremacía del dios-padre (que es quien la impone) y de la relación de subordinación en que mantiene al hijo.

Prometeo es un héroe que se rebeló contra su padre-formador (arrebatándole el fuego). Por esta razón debió sortear una serie de pruebas (encadenamiento, devoración del hígado) para reconquistar el amor de Zeus. La superación de la prueba gracias a la ayuda de Hércules y al amor de Zeus lo consagra como héroe. La liberación de Prometeo representa así el renacimiento que sigue a la muerte simbólica.

La estructura de este mito se corresponde con muchas situaciones escolares, la más típica de las cuales sea quizás la del alumno rebelde, inteligente pero "vago", que desafiando a los profesores y al sistema, se lleva a examen la mayoría de las asignaturas.

Es el hecho de reprobado por rebeldía, y no por ignorancia o incapacidad, lo que transforma a estos alumnos en héroes ante los ojos de sus compañeros.

El alumno que, siendo capaz de aprobar, reprueba, demuestra con este hecho su enfrentamiento con el sistema, y en especial con el profesor, al que desafía. Si este mecanismo se repite en varias asignaturas, poniendo así en peligro su continuidad en el establecimiento y/o su posibilidad de aprobar el año lectivo, el desafío es aún mayor.

Si la reprobación representa la muerte simbólica, la aprobación del examen en diciembre o marzo da cuenta de su resurrección. El examen mismo correspondería a la "prueba" que debe superar para convertirse en héroe y recuperar el amor (reconocimiento) de sus formadores (su aceptación como alumno en la institución y/o en el curso siguiente). El momento de la aprobación de los exámenes es su momento de "epifanía".

Si, por el contrario, el "amor" del docente, su consideración o buena voluntad no es suficiente, el alumno reprueba. Este hecho hace que la muerte simbólica no se vea seguida por la resurrección. El alumno rebelde se transforma entonces en un héroe fracasado, al que ya nadie admira y que debe sufrir la expulsión de su grupo (ya sea porque repite el año o porque no puede continuar en el mismo colegio).

5.2. EL MAESTRO APOSTOL

Según Nassif (1984) esta representación se origina en el racionalismo y el liberalismo, que veían en la educación la salida para todos los problemas del hombre. En nuestro país esta representación fue expandida por Sarmiento.

El *Himno a Sarmiento* escrito por Corretjer y la poesía de Almafuerde *Adiós a la Maestra*, ejemplifican con mucha claridad esta representación. (Ver Apéndice)

En la representación del maestro apóstol el educador es un *luchador incansable contra la ignorancia*, al que no le importan los sacrificios espirituales y materiales que ello comporta; es un "cruzado" capaz de abnegación y desinterés al punto de olvidarse de sí mismo, de darlo todo por sus alumnos, por "su" escuela, por la "causa" de la civilización.

Esta representación, así descrita, es especialmente tributaria de la fantasmática materna, y en particular, del **fantasma de la madre nutricia**, que debe dar de sí para que la formación no caiga en el vacío. Este "dar de sí" lleva al formador a una sensación de vacío, en tanto y como dice el Himno a Sarmiento "al darle el saber, le diste el alma". Nos encontramos entonces con el **fantasma del pelícano**.

La fantasmática de la madre nutricia aparece pues desde la vertiente del nutrir abundantemente más que desde la vertiente del privar al ser en formación del saber-alimento. Refuerza así la demanda oral del educando, al cual le es asignado el lugar de una boca succionadora que debe consumir el saber que se le da.

El maestro apóstol es un luchador, pero no un guerrero. Es más bien un luchador "pacífico", "espiritual", cuyas armas son el libro, "la pluma y la palabra". Es pues, más que un guerrero, un "santo laico". Curiosa expresión que funde la laicidad con la religiosidad de la santidad. Porque si bien el maestro apóstol no es un sacerdote ni enseña religión, debe actuar como aquél, con su mismo espíritu, con su mismo desinterés. Porque el maestro que lo da todo no debe esperar nada a cambio, no debe aguardar más recompensa que la satisfacción espiritual por la gratitud de sus alumno. Actitud que responde además a la representación del amor materno como incondicional.

La lucha incansable, la abnegación y el desinterés llevan al maestro a la "santidad", a la "inmortalidad". Inmortalidad que obtiene en virtud del amor y del recuerdo agradecido de sus discípulos; y de la identificación especular con los alumnos, la cual le permite sobrevivirse en ellos.

El fantasma del formador como madre nutricia se relaciona con el del **formador como poseedor del saber y como encargado de transmitirlo**. El alimento con el cual el formador nutre a sus discípulos es el saber. Saber socialmente valorado y reconocido y que es representado como una posesión del maestro.

En tanto la adquisición de este conocimiento se supone al alcance de todos (piénsese en el deseo de universalización y obligatoriedad de la educación primaria) se relaciona con el **fantasma del maestro-partero**. El educador es el encargado de "iluminar" la conciencia de los seres en formación, de atraerlos al conocimiento.

La representación del formador apóstol es también tributaria de la fantasmática de creación, y en especial, de la creación a partir de la palabra (oral y escrita). Esta creación pone claramente de relieve las dos caras del fantasma. El educador apóstol busca *crear, nutrir* al ser en formación, pero también busca *controlarlo, disciplinarlo, "civilizarlo"*, darle una "forma" determinada. De este modo esta representación expresa también la **fantasmática de la formación como control**, aunque la misma se ve explícitamente ocultada y hasta **denegada**, por la fantasmática de la formación como nutrición. Negación que cumple claras funciones socio-políticas. Porque el maestro tiene poder por delegación de las instancias políticas.

El educador apóstol es el representante de un Estado que le encomienda la formación de sus jóvenes generaciones. La representación del "apostolado", al negar esta relación, cumple la **función social** de ocultar el hecho de la sumisión social y cultural del maestro, incrementándola al dar lugar a que los maestros actúen como vehículos para transmitir inmodificados ciertos contenidos e ideales sociales a partir de una adhesión apasionada a su labor. Permite además que los maestros cumplan con esta función sin reclamar más compensaciones que las del espíritu (la gratitud, el reconocimiento).

De este modo nos encontramos con que el maestro apóstol en tanto representante de un orden social, es un "servidor" del mismo, un "*delegado*" de la *sociedad* a la que pertenece y que lo reconoce como formador, sólo tras haber superado las pruebas formativas y llevar la "marca" de los iniciados. En nuestras sociedades las pruebas formativas están representadas por las Escuelas Normales y los Profesorados (que no por casualidad se originan en la misma época en que los maestros pasan a depender del Estado); y la "marca" está simbolizada por el título que lo acredita como "maestro".

Estaríamos pues ante el **fantasma del formador como delegado de los dioses**. Ciertamente no se trata del Dios de la religión (así como tampoco se trata de las instancias políticas solamente); sino de la Ciencia, de la "*Diosa Razón*".

La identidad con la ciencia permite al educador defenderse de su imagen, del terror que ella puede provocar en los alumnos por la combinación de las imagos materna y paterna, en sus aspectos positivos y negativos, por medio de la imagen de "neutralidad".

La representación social del maestro apóstol ejemplifica las fantasmáticas de la formación anteriormente descritas, y a la vez, muestra la interrelación de distintos fantasmas en una misma representación. La representación del educador apóstol expresa con distinta intensidad, un conjunto de fantasmáticas, a las que sintetiza de un modo particular.

Incluimos a continuación algunos fragmentos de una entrevista a una profesora de matemática en los cuales es posible reconocer esta representación del maestro apóstol.

"Ser profesora es estar al servicio de algo. Es un sacerdocio, quizás lo digo porque yo soy muy religiosa. La docencia te nace por vocación. Siempre se lo aclaro a los chicos. Lo que yo gano acá no me alcanza para pagarle a la chica

que me cuida los chicos. Es decir que ella gana más que yo. Pero vengo porque me gusta hacerlo..” “Ese algo [al servicio del cual está el profesor] es la comunidad, es el país. Porque se trata de formar al hombre ideal. La función del profesor es formar a los alumnos, aparte de la materia específica.”

[Se representa al profesor con un “símbolo patrio”] “por lo de formación en el amor a la Patria. También en el amor a Dios. Eso depende del colegio. Acá no, pero en los colegios religiosos, sí.”

“Me gusta que me cuenten sus problemas. Me encanta que me pidan que les explique algo. No me importa quedarme más, siempre que me avisen con tiempo para arreglar con la chica que cuida mi bebé. Por ejemplo la semana que viene me voy a quedar después de hora explicando porque me lo pidieron. Eso me encanta.”

“Hoy incluso dejé solo a mi bebé para venir a dar clase porque la chica que lo cuida no había llegado. Pero si la esperaba más, llegaba tarde. Entonces lo dejé dormido y me vine. En cuanto llegué me dijeron que la chica había llamado avisando que llegó.”

5.3. UN EJEMPLO DE ELABORACION DE LA DIMENSION FANTASMATICA ³²

Los siguientes fragmentos de una entrevista a una profesora de música ejemplifican las características que asume un sistema de representaciones en el que predomina la ruptura elaborativa de las fantasmáticas subyacentes.

[Ser docente es] *“tener ganas de transmitir algo para que el otro sepa más. También de compartir. Tener ganas de crecer en una relación con otro basándose en que uno tiene más experiencia en aquello que va a transmitir, que puede servirle al otro para crecer.”*

[¿Qué cosas debe hacer un profesor?] *“Debe ser coherente consigo mismo. Debe conocerse, o al menos, saber en qué no se entiende a sí mismo o lo que quiere transmitir. Tiene que tener esas cosas claras.”*

[Enseñar] *“Es transmitir y recibir conocimientos. Nunca no recibís. Aprender es lo mismo. La diferencia es que en el primero es más fuerte el transmitir, va con tinta más fuerte; y en el aprender la tinta es más fuerte en el recibir.”*

[Conocimiento] *“Aquellas cosas que observaste o que alguien te mostró y vos las tomaste y te quedó. Como en el metabolismo: aquello que comiste y te quedó. Eso que te quedó es lo que aprendiste, es el aprendizaje. [...] El profesor se plantea para qué está y qué quiere dar a sus alumnos. El conocimiento sería las cosas que lleva el docente, en la clase las va mostrando y el alumno las toma o no. Bueno, no es exactamente eso. Porque es como que vas diciendo y tratando de encontrar en qué punto tiene que hacer ‘clic’. Lo mismo con el alumno. El también tiene que encontrar en qué punto lo que da el profesor hace ‘clic’ en él. [...] Hay aprendizaje cuando vos mismo te reconocés en algo. Por ejemplo con la física. Las leyes físicas son universales. Uno se reconoce en eso. [...] El conocimiento está en el profesor, por ejemplo, en el traer canciones, elegirlas; pero para cantar tienen que tener algo adentro y eso no lo tiene el profesor. Yo traigo dos objetos: la canción y las ganas de cantar. Enseñar una canción es fuerte, por lo difícil que es mostrarse. A los chicos les cuesta. Si lo que dice el docente no encuentra eco, no pasa nada, no hay aprendizaje. El ‘clic’ es el momento de la mirada. Y es muy movilizante, al menos para mí. Toda la movilización que trae que aprendan cosas de uno. Me siento como responsable, orgullosa, que depositan mucha confianza en mí. [...] Por ejemplo, si todos supieran que todos podemos aprender de todos estaríamos más abiertos a aprender. Pero a nosotros se nos enseña desde chicos que los que saben son los grandes, los maestros. Si se piensa que el profesor es el único que tiene el saber es lógico que se produzca un rechazo del docente. Cambiar todo eso es muy difícil. [...]”*

³² Cabe consignar que lo transcrito corresponde a la síntesis del análisis de la entrevista por lo cual las fundamentaciones de cada uno de los puntos no figuran en su totalidad. Además, sólo se transcribió un fragmento de la entrevista, la cual incluyó también la administración de un material proyectivo de asociación por imágenes. Lo incluído aquí debe pues considerarse tan sólo como una ejemplificación y no como una presentación completa y sistemática.

Las respuestas a la entrevista evidencian un alto grado de reflexión y elaboración de los contenidos fantasmáticos de las representaciones de la formación. Esto es además confirmado por la propia entrevistada, quien manifiesta "*yo lo pienso mucho; me preocupa*".

Pueden considerarse como indicadores de la ruptura elaborativa de los contenidos fantasmáticos:

- * el predominio de la pulsión de vida por sobre la pulsión de muerte, del deseo de formar por sobre el deseo de de-formar;

- * la superación de la omnipotencia infantil (el docente no es el único poseedor de la verdad), lo que indicaría la superación de las pruebas formativas;

- * la ausencia de una única fantasmática, excluyente de las demás;

- * la inclusión del conocimiento como un elemento que está afuera, pero también en docentes y alumnos y que puede considerarse como un tercer término;

- * el reconocimiento del alumno como sujeto y no como objeto parcial bueno o malo;

- * el reconocimiento de los mecanismos usados para el control de los alumnos, así como de las propias reacciones ante las distintas actitudes de los educandos y su posibilidad de pensarlas;

- * la posibilidad de remitirse a sus propios aprendizajes y de utilizarlos para entender lo que le sucede a los alumnos (al respecto pueden encontrarse en la entrevista varios ejemplos);

- * la exigencia que plantea de que el profesor se conozca a sí mismo. "*Debe ser coherente consigo mismo. Debe conocerse, o al menos, saber en qué no se entiende a sí mismo o lo que quiere transmitir*";

- * el reconocer en sí cosas de los distintos contenidos fantasmáticos sin reconocerse en ninguno;

- * el reconocimiento de sus propias emociones y sentimientos, ya sean positivos o negativos, y su interés en elaborarlos. "*En el momento me emocionó y me dije que lo pensaba después para poder seguir*";

- * el permitir que el alumno se apropie de lo que recibe, que elabore los conocimientos, lo que implica el permitir que el alumno abandone la ignorancia y la impotencia;

- * el reconocimiento del educando como un ser que se forma por su mediación y no como "su" posesión.

- * la problematización de las relaciones y de la situación pedagógica en el contexto del aula;

- * la consideración de la situación externa como influyente en la actuación docente.

SINTESIS Y CONCLUSIONES

Las representaciones se encuentran agrupadas en sistemas de distinto grado de inclusividad.

Las representaciones acerca de la formación constituyen un sistema de representaciones integrado por varios subsistemas que agrupan representaciones acerca de diversos aspectos de la formación. A su vez, forma parte, junto con otros sistemas de representaciones acerca de otros objetos sociales, de un sistema de representaciones de nivel superior.

El sistema de representaciones puede ser considerado como una estructura formada por elementos subordinados a leyes que confieren al todo propiedades de conjunto diferentes de las de los elementos considerados aisladamente.

Como toda estructura, el sistema de representaciones se define como un sistema de transformaciones. Este está integrado por dos pares de procesos que permiten al sistema sufrir dos tipos de modificaciones reversibles (pasar de individual a social; de un estado incorporado a un estado objetivado; y sus recíprocas).

El sistema de representaciones puede ser analizado como una estructura lingüística. La relación significante-significado se correspondería con la relación entre sus aspectos manifiestos y sus aspectos latentes o fantasmáticos.

Creemos que ello avala, en primer lugar, la hipótesis de que el sentido de las representaciones individuales y sociales está dado por los aspectos fantasmáticos cuyos elementos serían relativamente universales.

Por la misma razón, creemos que entre la gran variedad que presentan las representaciones objetivas, es posible identificar en ellas algunos sentidos "típicos", que remitirían a la dimensión fantasmática. Estos sentidos "típicos" se combinarían entre sí en cada representación objetivada de manera idiosincrática.

El reconocimiento de representaciones "típicas", al menos en nuestra cultura, como la del maestro-apóstol, es una tarea aún escasamente abordada.

El sistema de representaciones mantiene con las fantasmáticas (sistemas de representaciones inconscientes) que lo dinamiza y que él expresa, una relación de sumisión y a la vez, de ruptura elaborativa o defensiva. El predominio de una u otra relación otorga a la representación características disímiles.

Por lo tanto las diferencias entre las representaciones estarían dadas más que por las diferencias en cuanto a las fantasmáticas que expresan, por las diferencias en cuanto al grado de elaboración de las mismas.

Así, a pesar de las diversidades que presentan las distintas fantasmáticas de la formación, es posible identificar en todas ellas ciertos rasgos similares. Los más importantes serían:

* la representación de la formación como una relación dual y la negación del tercero como mediador;

- * la ubicación del proceso formativo en el espacio y en el tiempo mítico de los orígenes;
- * la negación de la historia y del cambio;
- * la consideración del saber como una posesión del formador;
- * la representación del formador como un padre todopoderoso y único poseedor de la verdad;
- * la creencia de que el educador es un encargado de transmitir a los educando los saberes socialmente valorados;
- * la representación del educando como un ser pasivo, como una criatura que pertenece al formador;
- * la consideración del proceso educativo como un resultado y no como un proceso;
- * la representación de la educación como un proceso de identificación especular;
- * la representación de la formación en su doble faz formativa y destructiva.

La elaboración de la dimensión fantasmática gracias a la superación de las pruebas formativas permite el acceso al tiempo historial y al espacio local y la introducción del tercero. Cambian entonces radicalmente las características con las que es representada la formación.

En la medida en que las representaciones intentan hacer coincidir la realidad con la realidad representada, guiando el pensamiento y la acción, ambos grupos de representaciones intentarán imponer a la práctica pedagógica las características con que cada una se la representa.

En este sentido, es posible afirmar que la incidencia de las representaciones acerca de la formación sobre el proceso formativo varía principalmente en función del tipo de relación predominante con sus aspectos fantasmáticos, más que en relación con el tipo de fantasmática subyacente.

Esta misma afirmación sería también válida en lo que respecta a su influencia en los cambios de las relaciones y prácticas pedagógicas (en los cambios que no inciden sobre estos aspectos, las representaciones acerca de la formación no tendrán la misma incidencia).

Las representaciones que mantienen con la dimensión fantasmática una relación en que prevalece la sumisión, tienen tendencia a ser inhibitoras de los cambios; mientras que aquéllas que mantienen una relación en la que predomina la elaboración tienden a facilitarlos.

Esta influencia varía según el grado de homogeneidad o diferenciación existente entre el sistema de representaciones interiorizadas y objetivadas. Creemos que a mayor homogeneidad, mayor será la resistencia que ejerzan las representaciones ante los procesos de cambio; y viceversa.

Consideramos que las afirmaciones aquí sintetizadas y desarrolladas a lo largo del trabajo presentan un aceptable sustento teórico.

En el momento actual nos encontramos realizando una investigación que se propone estudiar las relaciones entre representaciones acerca de la formación y las características de la práctica pedagógica en situación de cambio. Los análisis de entrevistas de docentes y alumnos de escuela media ya realizados (y de los cuales se han incluido algunos fragmentos en este trabajo) parecen avalar estas ideas, aunque es aún arriesgado afirmar que las mismas cuentan con un sustento empírico adecuado.³³

³³ Actualmente, la investigación en curso permite dar mayor sustento empírico a estas hipótesis. Al respecto puede verse nuestro artículo Representaciones de la formación y práctica pedagógica en la Revista del IICE No. 1.

APENDICE**HIMNO A SARMIENTO - L. Corretjer**

Fue la lucha, tu vida y tu elemento;
 La fatiga, tu descanso y calma,
 La niñez, tu ilusión y tu contento,
 La que al darle el saber, le diste el alma.

Con la luz de tu ingenio iluminaste
 La razón, en la noche de ignorancia.
 Por ver grande a la Patria tú luchaste
 Con la espada, con la pluma y la palabra.

En su pecho la niñez de amor un templo
 Te ha levantado, y en él sigues viviendo.
 Y al latir, su corazón va repitiendo
 "Honor y gratitud al gran Sarmiento!"

Gloria y loor! Honra sin par!
 Para el grande entre los grandes
 Padre del aula, Sarmiento inmortal!

ADIOS A LA MAESTRA P. B. Palacios (Almafuerte)

Obrera sublime bendita señora
 la tarde ha llegado también para vos
 la tarde que dice descanso
 la hora de dar a los niños, el último adiós.

Mas no desespere la santa maestra
 no todo en el mundo del todo se va
 usted será siempre la brújula nuestra
 la sola querida segunda mamá.

Pasando los meses, pasando los años
 seremos adultos, geniales tal vez
 mas nunca los hechos más grandes o extraños
 desfloran del todo la eterna niñez.

Y allí dónde quiera la ley del ambiente
 nimbear nuestra vida, clavar nuestra cruz
 la escuela ha de alzarse fantásticamente
 cual una suntuosa gran torre de luz.

No gima, no llore la santa maestra
 no todo en el mundo del todo se va
 usted será siempre la brújula nuestra
 la sola querida segunda mamá.

BIBLIOGRAFIA

- *ANZIEU, Didier. (1978) *El grupo y el inconsciente*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- *ARDOINO, Jacques. (1980) La intervención: imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En *La intervención institucional*. Folio Ediciones.
- *BATALLAN, Graciela, María Saleme y Fernando García. (1986) *El mundo del niño y el aprendizaje escolar*. Su incidencia en la reformulación del rol docente. Informe final. Buenos Aires.
- *BEJARANO, Angélo. Essai d'étude d'une groupe large. Extrait du *Bulletin de Psychologie*. Paris.
- *BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- *BION, W. R. (1980) *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.
- *BLEGER, José. (1963) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, EUDEBA.
- *BLEGER, José. (1974) *Psicohigiene y psicología insitucional*. Buenos Aires, Paidós, 3a. edición.
- *BLEGER, José. (1982) *Temas de psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- *BLEGER, José. (1989) El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En CAES, René y otros. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- *BOURDIEU, Pierre y otros. (1973) *Estructuralismo y sociología*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- *BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1977) *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- *BOURDIEU, Pierre. (1979) Los tres estados del capital cultural. Extrait de *Actes de la recherche en Sciences sociales* 30, nov. 1979. Traducción: Emilio Tenti.
- *BOURDIEU, Pierre. (1980) Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada. Extrait de *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 32/33, avril-juin 1980. Traducción: Emilio Tenti.
- *BOURDIEU, Pierre. (1981) Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. Extrait de *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 38, mai 1981, pág. 69-73. Traducción: Emilio Tenti.
- *BOURDIEU, Pierre. (1986) Habitus, código y codificación. Extrait de *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 44, septembre 1986, pág. 40-44. Traducción: Emilio Tenti.
- *BOURDIEU, Pierre. (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- *BRUSILOVSKY, Silvia. (1987) Formación de educadores populares en la universidad. En *Revista Argentina de Educación*. Año V, No. 9.
- *CADWALLER, Merwin L. (1968) Análisis cibernético del cambio. En ETZIONI, Amitai. *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- *CANCIAN, Francesca. (1968) Análisis funcional del cambio. En ETZIONI, Amitai. *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- *D'ALVIA, Rodolfo A., Maladesky, Alfredo y Picollo, Augusto. (1980) El concepto de fantasía en las teorías de Freud y de Klein. En *Revista de Psicoanálisis* Tomo 37 No. 1, pág. 117-132.

- *DURKHEIM, Emile. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. En Revue de Metaphysique et de Moral, 6ème année, pág. 273-302.
- *DURKHEIM, Emile. (1912). Las reglas del método sociológico. Madrid, Daniel Jorro Editor.
- *DURKHEIM, Emile. (1913/14) Pragmatismo y sociología. Buenos Aires, Editorial Schapire.
- *DURKHEIM, Emile. (1985) La división del trabajo social. Barcelona, Planeta-Agostini, 2 tomos.
- *DURKHEIM, Emile. (s/f) Educación y sociología. Madrid, Editorial de la Lectura.
- *FILLOUX, Janine. (1984) Clínica y pedagogía. En Revista Mexicana de Sociología, enero-marzo 1984, pág. 273-283.
- *FILLOUX, Jean Claude. La société selon Durkheim. (Versión mimeografiada).
- *FILLOUX, Jean Claude. (1988) Psicoanálisis y educación: puntos de referencia. En Cero en conducta 10, enero 1988, México.
- *FREUD, Sigmund. (1891) Las afasias. En Lo Inconsciente, Apéndice C. En Obras Completas, Tomo XIV, Amorrortu Editores, 1976.
- *FREUD, Sigmund. (1896) Carta 52 del 16 de diciembre de 1896 a W. Fleiss. En Obras Completas, Tomo I, Amorrortu Editores, 1976.
- *FREUD, Sigmund. (1900) La interpretación de los sueños. Buenos Aires, Círculo de Lectores, 1984.
- *FREUD, Sigmund. (1912-1913) Totem y Tabú. En Obras Completas, Tomo IX, Buenos Aires, Hyspamérica, 1988.
- *FREUD, Sigmund. (1915) Lo Inconsciente. En Obras Completas, Tomo XIV, Amorrortu Editores, 1976.
- *FREUD, Sigmund. (1921) Psicología de las masas y análisis del yo. En Obras completas, Tomo XIV, Buenos Aires, Hyspamérica, 1988.
- *GIDDENS, Anthony. (1979) Notas sobre la teoría de la estructuración. En Theory and method of social sciences. London, Macmillan. Traducción: Emilio Tenti.
- *GUIGOU, Jacques. (1986) La pedagogía institucional. En LAPASSADE, George. Autogestión pedagógica. Barcelona, Gedisa.
- *HELLER, Agnes. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.
- *JACQUES, Elliot. (1972) Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva. Una contribución al estudio psicoanilítico de procesos sociales. En KLEIN, Melanie y otros. Nuevas direcciones en Psicoanálisis; la significación del conflicto infantil en la pauta de la conducta adulta. Buenos Aires, Paidós, 2a. edición.
- *JODELET, Denise. (1985) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Tomo II, Barcelona, Paidós.
- *KAES, René. (1968) Images de la culture chez les ouvriers français. Paris, Cujas.
- *KAES, René. (1973) Aspects de la regression dans les groupes de formation. Réadolescence, perte de l'objet et travail de deuil. Extrait de Perspectives Psychiatriques, 1973,41.
- *KAES, René. (1986) El aparato psíquico grupal. México, Gedisa.
- *KAES, René. (1968) Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar. En *KAES, René y otros. Fantasma y formación. París, DUNOD.
- *LACAN, Jacques. (1981) Seminario I. Buenos Aires, Paidós.
- *LACAN, Jacques. (1984) Seminario III. Buenos Aires, Paidós.

- *LACAN, Jacques. (1988) La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En Escritos I. Buenos Aires, Siglo XXI.
- *LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean Bertrand. (1981). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona. Labor, 3a. edición.
- *LEWIN, Kurt. (1968) Dinámica de grupo y cambio social. En ETZIONI, Amitai y otros. Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias. México, Fondo de Cultura Económica.
- *LEWIN, Kurt. (1978) La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires, Paidós.
- *LOBROT, Michel. (1974) Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión. Buenos Aires, Humanitas.
- *LOUREAU, René. (1986) La autogestión instituida. En LAPASSADE, George. Autogestión pedagógica. Barcelona, Gedisa.
- *MACI, Guillermo A. (1975) El proceso de la significación. En Imago, Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, No. 3, nov. 1975, pág. 51-57.
- *MALDAVSKY, David. (1975) Apertura: sobre teorías psicoanalíticas y semióticas. En Imago, Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, No. 3, nov. 1975, pág. 6-42.
- *MENDEL, Gerard. (1975) La rebelión contra el padre. Barcelona, Ediciones Península.
- *MORRISH, Ivor. (1978) Cambio e innovación en la enseñanza. Madrid, Anaya/2..
- *MOSCOVICI, Serge. (1979) El psicoanálisis: su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- *NASSIF, Ricardo. (1984) Teoría de la educación; problemática pedagógica contemporánea. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- *PETIT, François. (1984) Psicociología de las organizaciones. Barcelona, Herder.
- *PIAGET, Jean. (1969) El estructuralismo. Buenos Aires, Proteo.
- *PICHON RIVIERE, Enrique. (1983). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires, Nueva Visión.
- *RIFFLET-LEMAIRE, Anika. (1976) Lacan. Buenos Aires, Sudamericana.
- *RIME, Bernard. (1985) Lenguaje y comunicación. En MOSCOVICI, Serge. Psicología Social, Tomo II, Barcelona, Paidós.
- *SCHLEMENSON, Aldo. (1982) El cambio en las organizaciones. En Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupos de la A.A.P. y P.G., Tomo V, No. 1.
- *SCHLEMENSON, Aldo. (1988) Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Buenos Aires, Paidós.
- *SOUTO DE ASCH, Marta. (1982) Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje. En Revista Argentina de Educación, No. 1, Buenos Aires, abril de 1982.
- *SOUTO DE ASCH, Marta. (1986) El acto pedagógico desde lo social y lo psíquico. Buenos Aires, mimeo, junio de 1986.
- *SOUTO DE ASCH, Marta. (1987) El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa. En Revista Argentina de Educación, Año V, No. 8, Buenos Aires, junio 1987.
- *TENTI FANFANI, Emilio. La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. En Revista Mexicana de sociología, pág. 161-174.
- *TENTI FANFANI, Emilio. (1981) La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron. En GONZALEZ RIVERA, Guillermo y TORRES, Carlos Alberto (coord.). Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, A. C.

- *TENTI FANFANI, Emilio. (1987) Escuela y socialización. En ELICHIRI, Nora Emilce. El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires. Nueva Visión.
- *USANDIVARAS, Raúl J. (1982) Grupo, pensamiento y mito. Buenos Aires, EUDEBA.
- *VERON, Eliseo. (1968) Conducta, estructura y comunicación. Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez.
- *WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John H. y FISCH, Richard. (1985) Cambio. Formación y solución de los problemas humanos. Barcelona, Herder.

INDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION. LITERATURA Y MITO | 1 |
| PRESENTACION | 2 |
| PROLOGO | 4 |
| CONSIDERACIONES PREVIAS | 5 |
| INTRODUCCION | 6 |
| CAPITULO I - EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN DISTINTAS LINEAS TEORICAS | 8 |
| 1.1. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA | 9 |
| 1.1.1. El concepto de "representación en Freud | 9 |
| 1.1.2. El concepto de "representación" en Lacan y Laplanche | 11 |
| 1.2. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA SOCIOLOGIA | 14 |
| 1.2.1. El concepto de "representación" en Durkheim | 14 |
| 1.2.2. El concepto de "representación" en Bourdieu | 15 |
| 1.3. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA SOCIAL | 17 |
| 1.3.1. El concepto de "representación" en la línea teórica iniciada por Moscovici | 17 |
| 1.3.2. El concepto de "representación" en Kaës | 19 |
| CAPITULO 2 - LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION | 22 |
| 2.1. EL PROCESO FORMATIVO Y LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION | 23 |
| 2.2. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS | 24 |
| 2.2.1. Niveles de integración | 24 |
| 2.2.2. Representaciones individuales y sociales: especificidades e interdependencias | 25 |
| 2.2.3. Componentes individuales y sociales de las representaciones | 27 |
| 2.2.4. Representaciones en "estado incorporado" y en "estado objetivado" | 28 |
| 2.3. ANALISIS ESTRUCTURAL DEL SISTEMA DE REPRESENTACIONES | 30 |
| 2.3.1. El sistema de representaciones | 30 |
| 2.3.2. Características del sistema de representaciones como estructura | 32 |
| Totalidad | 32 |
| Sistema de transformaciones | 33 |
| Autorregulación | 34 |
| 2.3.3. Génesis de la estructura de representaciones | 34 |
| 2.3.4. El sistema de representaciones como estructura lingüística | 35 |
| 2.4. ASPECTOS MANIFIESTOS Y LATENTES | 37 |
| 2.4.1. La significación | 37 |
| 2.4.2. Relación entre representación y fantasma | 38 |
| 2.4.3. Sumisión - ruptura de los aspectos fantasmáticos | 40 |

| | |
|--|----|
| CAPITULO 3 - LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION | 41 |
| 3.1. LA FORMACION COMO FORMACION-DEFORMACION | 42 |
| 3.2. LA FORMACION COMO AUTOFORMACION | 43 |
| 3.3. LA FORMACION COMO RELACION MATERNA | 47 |
| 3.3.1. Formar como la madre | 47 |
| 3.3.2. La madre-máquina | 48 |
| 3.3.3. El formador padre-uterino | 49 |
| 3.3.4. La formación como gestación y como parto | 50 |
| 3.3.5. El formador-seno o formador madre-nutricia | 50 |
| 3.3.6. La formación envidiosa | 51 |
| 3.3.7. El grupo-hidra | 52 |
| 3.4. LA FORMACION COMO CREACION O MODELADO | 53 |
| 3.5. LA FORMACION COMO CONTROL | 56 |
| 3.6. LA FORMACION COMO TRANSMISION DEL SABER | 58 |
| 3.7. LA FORMACION COMO SUPERACION DE PRUEBAS | 60 |
| 3.7.1. El enfrentamiento con el monstruo materno | 61 |
| 3.7.2. El enfrentamiento con el monstruo fecal | 62 |
| 3.7.3. El enfrentamiento con la castración simbólica | 63 |
| 3.7.4. La superación de las pruebas formativas | 64 |
| | |
| CAPITULO 4 - REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION Y PRACTICA PEDAGOGICA | 65 |
| 4.1. PRECISIONES PREVIAS | 65 |
| 4.2. PREDOMINIO DE LA SUMISION Y DE LA RUPTURA DEFENSIVA RESPECTO DE LA FANTASMATICA | 67 |
| 4.3. PREDOMINIO DE LA ELABORACION FANTASMATICA | 69 |
| 4.4. OTRAS CONSIDERACIONES | 71 |
| 4.5. PREEMINENCIA DE LAS REPRESENTACIONES DEL MAESTRO | 73 |
| | |
| CAPITULO 5 - LITERATURA Y MITO | 74 |
| 5.1. EL MITO DE PROMETEO | 75 |
| 5.2. EL MAESTRO APOSTOL | 77 |
| 5.3. UN EJEMPLO DE ELABORACION DE LA DIMENSION FANTASMATICA | 80 |
| SINTESIS Y CONCLUSIONES | 82 |
| | |
| APENDICE | 85 |
| BIBLIOGRAFIA | 86 |