



Las representaciones acerca de la formación y su incidencia como elementos facilitadores o inhibidores de los cambios en los establecimientos escolares

Autor:

Mastache, Anahí V.

Tutor:

Souto de Asch, Marta

1989

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Grado



5939

LAS REPRESENTACIONES
ACERCA DE LA FORMACION
Y SU INCIDENCIA COMO ELEMENTOS
FACILITADORES O INHIBIDORES DE LOS CAMBIOS
EN LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Tesis de licenciatura con Mención
Area Técnico - Educativa

Lic. ANAHÍ V. MASTACHE

CONSEJERA: Lic. MARTA SOUTO DE ASCH

UNIV. de BUENOS AIRES
FAC. de FILOSOFÍA Y LETRAS
BUENOS AIRES

- 1989 -

INTRODUCCIÓN

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.

Esta situación nos lleva a preguntarnos por las características de la incidencia de las representaciones acerca de la formación en las relaciones pedagógicas y en sus posibles cambios.

A partir del análisis del uso del término "representación" por parte de autores pertenecientes a diversas líneas teóricas, realizamos una reformulación conceptual del proceso de representación y sus productos. Ello nos permitió comprender las principales características de las representaciones.

Reconocimos entonces que toda representación comporta dos aspectos, uno manifiesto o consciente y otro latente o fantasmático, cuya relación puede equipararse a la que se da entre una cadena de significantes y una de significados.

Los aspectos fantasmáticos determinan el sentido de la representación. La representación observable, es decir, el aspecto manifiesto de la representación (himnos a la escuela, distribución del tiempo y del espacio, conductas manifiestas de los sujetos, etc.) encuentran su sentido en los aspectos latentes de la representación, en los fantasmas que expresan.

Por consiguiente, para conocer el significado de las representaciones acerca de la formación es necesario analizar los fantasmas subyacentes. El estudio de las diversas fantasmáticas de la

formación nos permitió reconocer entre ellas diferencias y similitudes.

Cabía entonces preguntarse si la incidencia de las representaciones acerca de la formación en las relaciones pedagógicas y en sus cambios, variaba según las características del aspecto fantasmático, y/o según las relaciones entre este aspecto y el manifiesto.

El presente trabajo consiste en una búsqueda de respuesta a este interrogante, a la vez que se propone presentar una conceptualización del sistema de representaciones desde una perspectiva interdisciplinaria.

Se optó por utilizar un enfoque interdisciplinario que integra en un mismo marco teórico los aportes provenientes de distintas corrientes de la sociología, la psicología social y el psicoanálisis, dada la complejidad del problema abordado. Somos perfectamente conscientes de las dificultades que ello implica; pero consideramos que una problemática como la que nos preocupa requiere ser abordada indispensablemente desde una perspectiva teórica interdisciplinaria.

CAPITULO 1 - EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN DIFERENTES 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 investidora 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 también se unido 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. (Kauf, 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") (se/so).

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. Distingue dos re-

des autónomas, la del significante y la del significado. Define a la primera como "la estructura sincrónica del material del lenguaje en cuanto que cada elemento toma en ella su empleo exacto por ser diferente de los otros". (Lacan, Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis, citado por Maldavsky, 1975, pág. 13) 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". (Ídem) En efecto, en el inconsciente, una representación remite siempre a otra.

El significante es para Lacan una unidad descomponible en elementos (los fonemas) que se componen según las leyes de un orden cerrado, en términos de cadenas articuladas en forma de anillos que se enlazan con otras cadenas de significantes. Estas leyes determinan las complejas imbricaciones de los significantes.

La sustitución de un significante por otro (por la metáfora) transforma al primero en significado reprimido.

En cuanto al significado, Lacan postula que corresponde al habla y no a la lengua, porque no es fijo sino que se define por el uso. Surge por la captación global de los elementos del discurso, sin que pueda relacionarse con ningún significante determinado.

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.

Laplanche también considera que el inconsciente está constituido por significantes pero no de tipo lingüísticos, sino de carácter imaginario, en especial visual. Para Laplanche "en el lenguaje preconsciente, 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 Maldivsky, 1975, pág. 19)

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 individuales no devienen sociales más que combinándose bajo la acción de fuerzas pui généricas que desarrollan la asociación; como conse

cuencia 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 esfervescente) 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 edi

ficios, vías de comunicación, instrumentos tecnológicos)" (Idem, pág. 40) 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 las 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 este 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 Koss (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, 1970; Jo Belet, 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 una representación 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, protegiendo 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 influidos 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 dependen 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 re-

gulan 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 Lañs considera a las representaciones sociales como

codificación de las representaciones inconscientes, el estudio de las primeras permite el acceso a las segundas.

CAPITULO 2 - REFORMULACION CONCEPTUAL ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES

En este capítulo se presenta una reformulación teórica del concepto de "representación" desde una perspectiva interdisciplinaria.

2.1. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

2.1.1. 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).

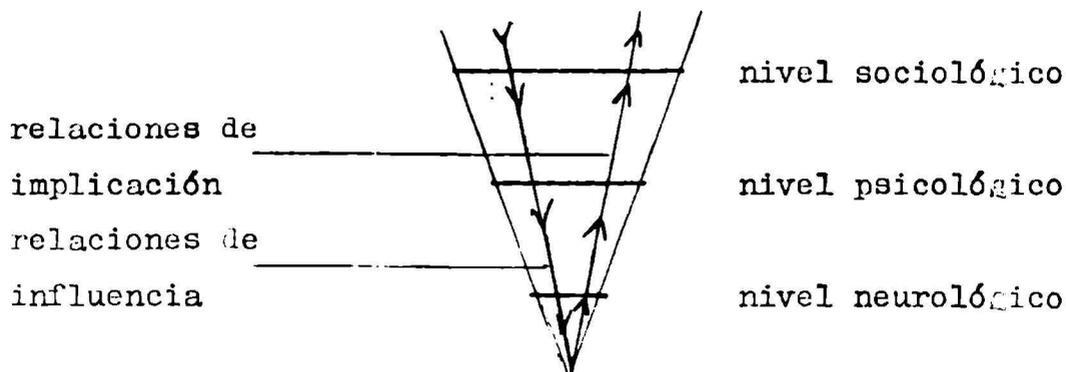
La interdependencia entre los tres niveles está dada, a nuestro entender, por dos clases de relaciones, a las que damos en llamar relaciones de implicación y relaciones de influencia.

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 a 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 su 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.

lisis. 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.

2.1.2. Representaciones individuales y sociales: especificidades e interdependencias

Siguiendo la línea teórica iniciada por E. Durkheim (Ver apartado 1.1.3.1.) 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. Como dice el postulado de la teoría de los sistemas: "el todo es más que la suma de las partes".

En segundo lugar, las representaciones sociales no sólo se encuentran en el conjunto de los sujetos que componen la sociedad, sino que se evidencian también en sus producciones culturales. (Ver parágrafo 1.3.5.)

Un tercer argumento a 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 sólo garantiza el reconocimiento de todas las representaciones sociales y sólo de ellas.

El criterio cuantitativo podría objetarse recordando que muy probablemente ninguna representación 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 dicho 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(s) comunidad(es) ha debido asimilar la representación en cuestión; y al hacerlo, de algún modo tuvo que re-crearla, re-producirla, insertarla en su 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 consideransólo 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 acerca de las relaciones entre representaciones sociales e individuales, las que serán desarrolladas más extensamente más adelante.

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.

2.1.3. 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.

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 represen-

taciones 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.

2.2. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL SISTEMA DE REPRESENTACIONES (1)

2.2.1. 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 forman 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 representa-

(1) Más utiliza el término "fantasmática" para referirse al "conjunto de fantasmas articulados entre sí". Desafortunadamente 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 representaciones-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".

ciones 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. (1)

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. (2)

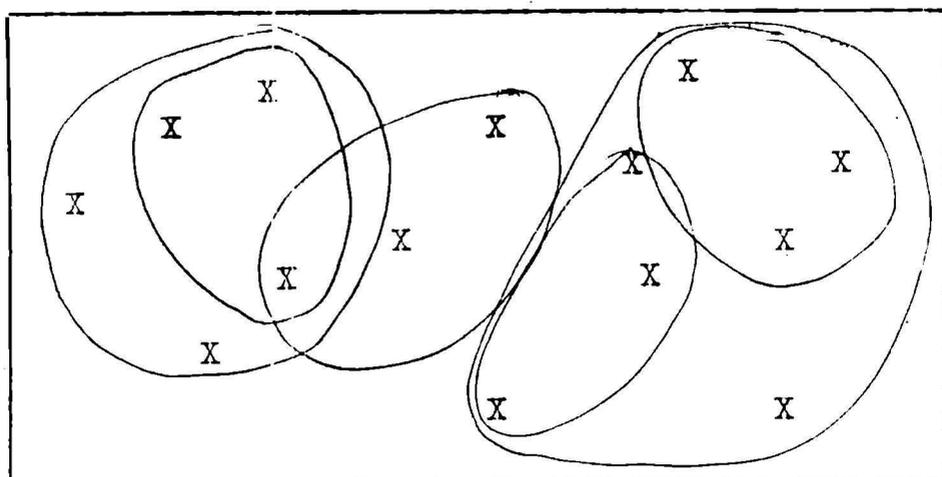
Lo dicho podría graficarse del siguiente modo (3), donde las cruces representan a las representaciones-elemento, los círculos, a los sistemas de representaciones y el rectángulo, el sistema de representaciones de nivel superior:

(1) 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 contenidos 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.

(2) 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.

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



2.2.2. Características del sistema de representaciones como estructura

Todo sistema de representaciones puede ser considerado como una estructura. 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.

En segundo lugar, ello significa que el sistema de representaciones tiene propiedades diferentes que sus representaciones-elemento, en tanto las integra y sintetiza. Lo que tiene efecto en la conducta de maestros y alumnos no es una representación-elemento aislada, sino el sistema de representaciones como un todo. Y los efectos serán distintos si cambia alguna de las representaciones-elemento componentes.

Sistema de transformaciones

Según Piaget las "estructuras", en el sentido contemporáneo del término, son un sistema de "transformaciones" y no una "forma" es tática 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 intemporales (como en los "grupos" matemáticos) o temporales (como los que regulan el pa- centesco).

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 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" (1) a un "estado ob jetivado", o bien de un "estado objetivado" a un "estado incorpo rado". El sistema de transformaciones estaría entonces conformado por dos pares de procesos que si bien son analíticamente dife re rente, 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 inconscien tes de toda representación (individual o social) están sujetos a las leyes postuladas por Freud (1915) para el sistema incons ciente: las representaciones se ligan entre sí siguiendo el princi pio de placer, por condensación, desplazamiento y figuración sim bólica, en forma atemporal y sin tener en cuenta las contradic ciones existentes.

Los aspectos conscientes de las representaciones (individua les o sociales) no son sujetos, por un lado, a las leyes del pen samiento consciente (a las necesidades de la censura y de la re-

(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 represen taciones pueden considerarse un componente del capital cultural.

lucción simbólica y a las exigencias del proceso secundario, regido por el principio de realidad y por los principios de la lógica); y por otro lado, a las leyes propias del orden social (a la necesidad de adecuarse a las normas y valores socialmente aceptados; a la lógica de la disimulación -Bourdieu, 1977-; a la re-formación funcional de intereses sociales no explícitos -postulado por la orientación marxista-; a 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 estructura 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.

2.2.3. 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 significante, 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 de símbolo, a la 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 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.

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

Dijimos antes que 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.

La representación-cosa otorga a la representación-palabra su significado. Basándonos en esta afirmación de Freud, planteemos que las representaciones colectivas 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 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 significante y significado dada en general por los procesos de metáfora y metonimia. (1)

(1) Metáfora y metonimia son las dos modalidades generales de relación entre los signos lingüísticos según Jacobson. En la metáfora se sustituye el sentido literal de una palabra por otro figurado, a raíz de una semejanza. En la metonimia se designa una cosa con el nombre de otra con la que se relaciona por contigüidad.

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 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.

2.2.4. 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 incluso 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).

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.

CAPITULO 3 - LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION

3.1. ALGUNAS PRECISIONES

3.1.1. El proceso formativo y las representaciones acerca de la formación

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 Maës (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.)

Las representaciones acerca de la formación guían la percepción, el pensamiento y la acción pedagógicos 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 posteriores, las que son definidas en términos de las representaciones ya establecidas;

* llevando al individuo o grupo a actuar sobre la realidad educativa para que ésta coincida con la realidad representada.

En tanto guían la conducta y estructuran las interacciones colectivas, las representaciones cumplen además otra importante función social. En la medida en que maestros y alumnos interiorizan las representaciones "adecuadas" a su rol y a su posición social e institucional por los procesos de socialización, perciben como adecuadas tanto su conducta como la de los demás, la de aquéllos que le obedecen, como la de aquéllos que los imparten directivas o los sancionan. 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.

3.1.2. El sistema de representaciones acerca de la formación

El sistema de representaciones acerca de la formación integra y sintetiza de manera más o menos coherente un conjunto de representaciones acerca de los diversos aspectos del campo de la representación (1): 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.

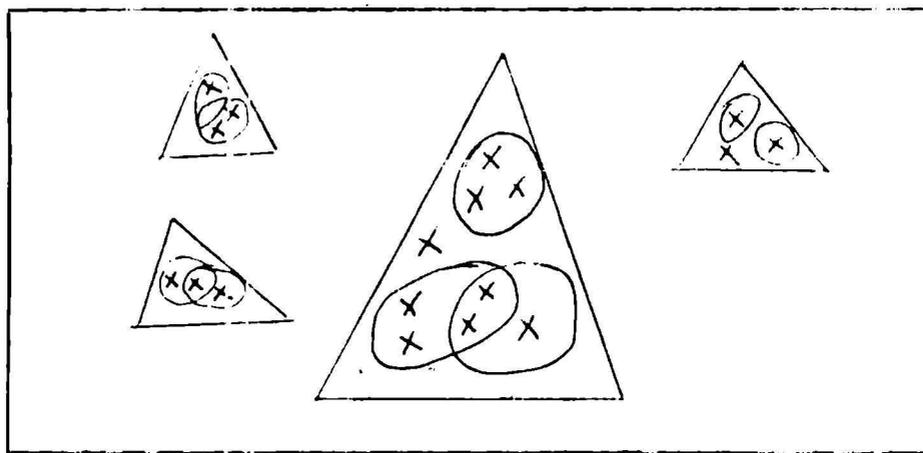
Un sistema de representaciones dado puede incluir representaciones acerca de todos estos aspectos; pero puede también negar o denegar uno o más de ellos.

Podríamos decir que el sistema de representaciones acerca de la formación es un sistema de representaciones de segundo grado que integra subsistemas de representaciones acerca de los diversos aspectos de la formación, los cuales no tienen existencia independiente unos de otros (Ver apartado 2.2.). Así, por ejemplo, el sistema de representaciones acerca de la formación como crea-

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

ción 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.

Podríamos reiterar acá el gráfico de la página 26:



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.). (1)

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.

(1) Para que el gráfico resultara más claro se omitieron las interrelaciones y el hecho de que muchas veces una misma representación forma parte de varios subsistemas simultáneamente.

3.1.3. Representaciones en "estado incorporado" y en "estado objetivado" (1)

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

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

(1) Ver nota al pie de página 27.

(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.

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).

En el alumno, las representaciones acerca de la formación se encuentran mediatizadas especialmente por su familia (primer lugar de socialización y de formación).(1) 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 como educador. La institución que lo formó le transmitió 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.

3.1.4. Pre-eminencia de las representaciones del maestro

En el aula interjuegan las representaciones que traen maestros y alumnos. En las 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 probabili-

(1) Por eso los chicos pertenecientes a distintos grupos sociales llegan a la escuela con diferentes representaciones acerca del proceso formativo.

dades 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 (Maës, 1986, pág. 184) el grupo se organiza en torno del fantasma (sistema de representaciones inconscientes) personal del líder del momento. En el aula, el maestro ocupa siempre el lugar del líder formal. Missenard (Maës, 1986, pág. 185) describió el proceso del habla "provocadora" del maestro, que en tanto es el primero (y a veces el único) en hablar, pro-voca (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 que le otorga a éste el poder de influir de forma determinante sobre el proceso de interacción que se desarrolla en el aula.

En este proceso influyen también los atributos de la escuela y de la situación formativa actual, puesto que en la génesis de las representaciones intervienen tanto las características de los sujetos como las del objeto. Los roles de maestros y alumnos y las conductas que ellos implican; las características que asume la tarea y los rasgos generales de la escuela influyen en la formación de las representaciones colectivas acerca de la formación.

A esto hay que agregar las representaciones predominantes en el establecimiento educativo en particular y en el sistema educativo en general. La escuela, como cualquier otra organización, cuenta con medios para la socialización de sus nuevos miembros (además de realizar una cierta selección de miembros ya socializados por sus experiencias previas de formación); lo que le permite lograr la participación de éstos en su organización formal y fantasmática.

3.1.5. Aspectos manifiestos y latentes de las representaciones

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 corresponde a las representaciones en "estado objetivado", las cuales ocultan siempre, en mayor o menor medida, significaciones inconscientes.

Pero una representación no necesita ser consciente para ser eficaz, entendiendo 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 Hermanos Grimm "Los siete suabos" puede ser un buen ejemplo de ello. ¿Acaso los hombres son conscientes del conjunto de representaciones que este cuento popular expresa?

El grado de conciencia de las representaciones sociales es diferente en los distintos sujetos. Tenti Fanfani (1987) afirma 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 aquéllos que tienen un capital cultural menor sólo poseen en un estado práctico.

Una parte del aspecto latente puede hacerse consciente por el proceso de reflexión. 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-consciente, con el deseo inconsciente. Corresponde pues a lo no-recono-

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

Los aspectos latentes de una representación pueden analizarse a partir de sus aspectos manifiestos, es decir, a partir de las representaciones objetivadas. (1)

La relación entre los aspectos manifiesto y latente de la representación correspondería a la relación establecida por Maës (1986) entre representación y fantasma. Recordemos que para el psicoanálisis el fantasma es una organización de representaciones-cosa, es decir, de representaciones inconscientes.

Para Maës "la representación se halla en una doble relación, de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa y tan pronto defensiva, con respecto al fantasma" (Maës, 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 interrupción 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 elaborativa con el mismo. Por supuesto que ambos extremos son sólo ficciones teóricas, no teniendo ninguna existencia en la realidad. En cualquier representación se dan simultáneamente ambos procesos, variando sólo el grado de predominio de cada uno de ellos.

Dijimos ya que el significado de una representación es su sentido (y no su referente). Postulamos también la hipótesis de que

(1) "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" (Veron, 1968, pág. 33)

las representaciones sociales encuentran su significado, su sentido, en las representaciones inconscientes que expresan (Ver párrafo 2.2.3.) Es decir, que toda representación encuentra su sentido en su dimensión fantasmática o aspecto latente. Por lo tanto, la relación entre representaciones conscientes e inconscientes, entre los aspectos manifiesto y latente de las representaciones, podría considerarse como equivalente a la relación entre una cadena de significantes y una de significados.

Esta hipótesis nos lleva a considerar que a pesar de la gran variedad que pueden presentar las representaciones acerca de la formación (o de cualquier otro objeto social) es posible identificar algunos sentidos que serían relativamente universales, y que remitirían a sus aspectos fantasmáticos.

Las/representaciones objetivadas, o más exactamente, en sus ^{variaciones en las} aspectos conscientes o manifiestos, estarían dadas entonces por los distintos fantasmas o representaciones inconscientes que expresan, por las combinaciones entre dichas representaciones y por el grado de elaboración de los aspectos fantasmáticos que comportan.

Otra consecuencia que se desprendería de esta misma hipótesis es que el sentido de las representaciones individuales y colectivas sería el mismo. La similitud de sentido entre las representaciones individuales y colectivas (aunque no en sus formas de expresión) se ve avalada también por el hecho de que las representaciones colectivas son producidas por las interacciones entre individuos (entre sus representaciones individuales); así como por el hecho de considerar como sociales aquellas representaciones que se hallan extendidas entre los individuos de la comunidad (es decir, aquellas representaciones individuales comunes: primer criterio de Moscovici). Si el sentido de las representaciones individuales y colectivas no fuera el mismo, no se entendería cómo es posible estudiar las representaciones sociales a partir de producciones individuales (como en la investigación de Moscovici sobre las representaciones del psicoanálisis).

3.2. LAS FANTASMÁTICAS DE LA FORMACIÓN (1)

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, con la única salvedad de que en este caso se trata de representaciones inconscientes.

Los aspectos fantasmáticos o latentes de una representación pueden inferirse de sus aspectos manifiestos, de las representaciones en estado objetivado 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 los dinamizan y que les otorgan sentido.

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

3.2.1. La formación como formación-deformación

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 de-

(1) El desarrollo teórico de este apartado se basa especialmente en la obra de Kaës "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar" que integra el libro de Kaës Justos fantasmas y formación, por lo que omitiremos la constante referencia a la misma.

sea 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 deseo de aprender. Querer que el otro aprenda (lo que implica un cambio) es, en cierto modo, querer que pierda algo para que luego pueda adquirir otra cosa; es querer que muera de algún modo para que viva 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 dimensión social se manifiesta como adaptación-desadaptación social; en la dimensión política el conflicto se evidencia entre educación como cambio social-educación como reproducción social.

3.2.2. La formación como autoformación

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

Se trata de una representación necesaria, aunque insuficiente, de la elaboración personal y la creatividad, elementos esenciales del proceso formativo.

La fantasía de autoformación surge como defensa contra la angustia de separación y contra la angustia de ser destruido, envenenado o deformado por el otro. Esta angustia es propia de todo aprendizaje, o más exactamente, de todo proceso de identificación. Como toda identificación es vivida fantasmáticamente como un deseo de destruir al otro, hace surgir el temor a la venganza del otro.

Lo que caracteriza al autodidacta es la intensidad de este temor y su imposibilidad de superarlo. Esto lo lleva a negar la identificación, negando así que quiera crecer en detrimento del otro; por lo tanto, ya no debe tener su venganza. Esta negación

sólo le deja la posibilidad de replegarse sobre sí mismo para obtener de sí el saber que desea. La omnipotencia y la autarquía le garantizan que nada quede excluido de su poder, que domina su deseo. Ello sólo es posible en un círculo permanente de muerte y resurrección, de autoformación y autodeformación.

El mito del Fénix expresa claramente esta fantasmática. El Fénix es un pájaro que se crea a sí mismo de su propio cuerpo, re-naciendo a partir de sus cenizas.

Para el autodidacta, la imagen del docente resume todos los objetos hostiles y persecutorios constituidos en los diferentes estadios del desarrollo. La imagen ideal del buen maestro está reprimida y negada: el buen docente no existe, como no existe ni la buena madre ni el buen padre.

Si el formador da pie a que se proyecten sobre él los malos objetos, la superación de la ilusión de autoformación se hace más difícil. Por eso la autodidaxia es más fuerte en quienes han sido excluidos de la escuela. Le reprochan entonces el haber guardado para sí o para otros los conocimientos que a él no le dieron. Reproche que lo lleva a luchar contra el saber escolar envilecido.

Este fantasma es frecuente en los adolescentes y en los grupos de formación (Kaës, 1973). Formación y adolescencia presentan una serie de rasgos análogos. Tienen en común el deseo de autonomía y la reactivación de la separación con la madre. La demanda de formación es también la del adolescente: incluye una interrogación sobre sí mismo; un deseo de omnipotencia, inmortalidad y omniscien-cia; un pedido de amor y reparación; y un pedido de defensa colectiva frente a sus pulsiones destructivas.

La representación de la formación como autoformación constituye una respuesta ante estas angustias y estos deseos.

En los grupos escolares este fantasma se expresa en la "ilusión grupal", la cual actúa como una defensa colectiva contra la angustia ante la pérdida de la identidad del Yo, reactivada por la situación de grupo.

La inversión narcisista del grupo que caracteriza a la ilusión grupal se da cuando el grupo considera a su maestro como un

"buen" maestro; y éste, recíprocamente, considera al grupo como un "buen" grupo. Esta situación se verbaliza en frases del tipo "estamos bien juntos"; "nuestro maestro es un buen maestro"; "el maestro es un buen grupo, una buena clase", etc.

La ilusión grupal permite además negar la rivalidad fraterna entre los seres en formación por el predominio de la ideología imediterrista. 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 para sí solo).

Para que la ilusión grupal tenga lugar es necesaria la escisión de la transferencia y la proyección del "objeto malo" fuera del grupo (otro maestro, el director, los padres, otro grupo escolar). Ello requiere un aislamiento de la realidad externa.

Desde lo social estas representaciones se ven facilitadas por la separación del mundo familiar y cotidiano tan usual en nuestras escuelas. La misma es una expresión de su función social: permitir el "paso" de los niños del mundo familiar al societal. La separación se evidencia en los sentimientos que acompañan el ingreso a la escuela: curiosidad, temor a lo desconocido; pero 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 dichos sentimientos y reacciones.

"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." (1)

"Silencioso y triste, me ocultaba en los rincones para llegar a solas, recordando el hogar, el cariño de mi madre, mi independencia, la buena comida y el dulce sueño de la mañana." (2) "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,

(1) ABALOS, Jorge. *Shunko*, Buenos Aires, Editorial Jocsola, 1975, pág. 62.

(2) CANÉ, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966, pág. 14.

y que sólo me contestaba con su llanto silencioso, sin dejarse doblegar jamás en su resolución, aumentaban aún más mis amarguras." (1)

Los grupos organizados contribuyen a su superación por la facilitación de la incorporación al grupo y por la introyección de un objeto bueno que haga revivir el objeto perdido como objeto interiorizado. En las novelas citadas, como así también en El Juego de Abalorios de H. Hesse se encuentran ejemplos de estos mecanismos de defensa.

"...anduvo sin saber dónde ubicarse, hasta que lo llamó Felipe.(...) Felipe, que se convirtió en su 'padrino', lo tomó de la mano y Shunko fue con él." (2)

"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 recorrerlo 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.'" (3)

La ilusión grupal es un momento fundamental e inevitable en todo grupo. El problema es la estereotipia en esta fase. Esta etapa debe ser superada por medio de la desilusión para permitir el crecimiento. La elaboración de las angustias subyacentes a la ilusión grupal requiere de la constitución del objeto total. Sustituye a la elaboración de posición de, relativa.

3.1.7. La formación como relación materna

La importancia de la familia, y en especial de la madre, en la formación inicial durante los primeros años de vida (la que es determinante de toda formación posterior) explica el papel preponderante del universo materno en las representaciones acerca de la formación. En estas representaciones, educador y alumno asumen los papeles complementarios de madre e hijo.

La representación acerca de la formación como relación materna se encuentra en el modelo social de enseñanza-aprendizaje "tutorial". Este modelo se da históricamente desde los griegos y

(1) Etilen, pág. 63

(2) Etilen, op. cit., p. 65.

(3) Etilen, op. cit. El Juego de Abalorios. Buenos Aires, Stautia no Nueva Editor, 1978, pág. 55)

se encuentra hoy en día en las "tutorías" para la realización de tesis, becas, etc. Este modelo alude a una relación que escapa a lo meramente "académico" entre un educador y "su" discípulo (o pequeño grupo de discípulos).

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 y de dominio (lo que se vincula con el universo del adiestramiento inicial); en la representación de la formación como "traer al mundo", como "creación" o "modelado" del ser en formación, etc.

Pueden distinguirse tres grupos fantasmáticos distintos, según que se busque formar como la madre o en calidad de madre; formar a la madre; o ser formado por la madre. Y esto en la doble faz que caracteriza a los fantasmas de formación: formar-deformar, ser formado-deformado.

3.2.3.1. Formar como la madre

Si el formador se identifica con la madre puede hacerlo tanto con el ideal de la madre buena como con la madre mala. En el primer caso, el educador se siente una madre llena de hijos a los que alimenta, cuida y protege; y a los que desea hacer nacer, arrojarlos al mundo, exponerlos a los golpes de la vida. La faz destructiva está representada por el deseo de querer conservar al niño no permitiéndole nacer, no dejando aparecer al tercero (mundo, padre), porque ello sería vivido 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 fantaseando, por la aceptación de la separación. Por eso las tendencias agresivas (siempre que no sean canalizadas o se expresen en acting out) son una condición importante de la formación, porque permiten aceptar la separación y la muerte simbólica del ser en formación.

Cuando el formador se identifica con la madre, en el ser en formación aparece el fantasma del "ser en formación" como "ser en formación" (o "ser en formación")...

formado por la madre. Esta fantasmática presenta una doble amenaza: la de ser de-formado (o aún muerto al ser conservado en la matriz del formador); y la de la separación, la del enfrentamiento con el mundo.

También la escuela o el grupo escolar pueden ser representados como una madre a la que se pide amor y protección, a la vez que se le dirigen las pulsiones agresivas, pues amenazan completamente con retirar a sus hijos su amor y protección. Puede además otorgársele sólo una de ambas imágenes: la de la madre buena o la de la madre destructora.

3.2.3.2. La madre-máquina

Cuando el formador se identifica con el niño, el fantasma resultante es el de una madre todopoderosa y destructiva, una madre-máquina que tiene el poder de controlar todo en una situación aseptizante. Este doble carácter del formador aparece en Narciso y Goldmundo de Heise.

"En la madre no se encontraba solamente lo amable y benig-
no, no había sólo dulce y garza mirada de amor, sonrisa
encantadora, augurio de ventura, tierno consuelo; en ella
había también, bajo hermosa envoltura, todo lo terrible y
lo oscuro, todo apetito, todo temor, todo pecado, todo in-
fortunio, todo nacer, todo tener que morir." (1)

En el educando, la angustia correspondiente es la de ser de-
vorado o pateado por esta madre-máquina (formador, grupo o insti-
tución escolar) o la de emerger de esa madre-fábrica deformedo-
ra y letal. Se tiene la sensación de ser arrastrado por un pro-
ceso desatado por el formador omnipotente cuyo desarrollo es vi-
vido como inexorable.

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 in-
tente forjar a su imagen y semejanza. Es un ser desahogado que
trata de volverlos autómatas, de esclavizarlos.

(1) HEISE, Hermann. Narciso y Goldmundo. Buenos Aires, Sudame-
ricana, 1952, pág. 81.

El fantasma de la madre-máquina reaparece en la representación de la formación como reducida a su dimensión técnica, depurada de todo contenido fantasmático, en tanto lo que se busca es formar seres reducidos a una función, mecanismo o engranaje.

Esta representación puede considerarse una expresión de lo que Kienel (1975) denomina el "Ideal tecnológico". Según este autor a cada nivel de desarrollo científico-técnico corresponde un ideal tecnológico que tiende a que las instituciones funcionen según dicho ideal. El ideal tecnológico actual tendería 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.

La representación de la escuela como "Aparato", tal como aparece especialmente en Althusser sería una expresión de la representación de la escuela como madre todopoderosa. Las teorías organizacionistas y cibernéticas de la organización escolar serían otra expresión de esta misma representación.

3.2.3.3. El formador - padre uterino

En este fantasma el formador es representado como una combinación de las imagos maternas y paternas, en sus aspectos positivos y negativos (1), por lo cual su imagen resulta aterradorante para el ser en formación. El maestro busca entonces defenderse de ella. Una forma de hacerlo es afirmar su "neutralidad" por medio de su identificación con la ciencia, la técnica, la materia que enseña 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.

"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". (2)

(1) 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.

(2) GRUYER, Alain. El tanto Delgado. (Versión sin autorizar)

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 ser en formación completamente bueno, creyendo así suprimir la realidad de las tendencias destructivas del educando. Este es el planteo de Rousseau: el hombre, el niño es "bueno por naturaleza". También aparece este ideal en Juvenilia, en el Director del Colegio.

"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." (1)

La superación de esta fantasmática se veía dificultada por la amalgama entre las imagos del padre y de la madre, por la imposibilidad que tiene el sujeto de enfrentarse al mismo tiempo con la imago de la madre mala y la del padre castrador.

3.2.3.4. 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 todas aquellas teorías pedagógicas que proponen trabajar con lo que el alumno trae. En tanto se identifica con un técnico neutral (hábil y benévolo o sádico y salvaje), el formador se defiende de la imagen ambivalente del formador.

En la identificación con la parturienta, la formación es considerada como un "traer al mundo" seres que el formador lleva en sí.

3.2.3.5. El formador-seno o formador madre-nutricia

Si el formador se identifica con la madre nutricia, prevalece una relación dual y los mecanismos de proyección-introyección.

El fantasma del maestro como madre nutricia se relaciona con el del formador como poseedor del saber y de la cultura y como encargado de transmitirla (Ver apartado 3.2.6.). Es en la medida en que se supone que el formador posee algo, que se espera

(1) Ibid., págs. 112-113. Op. cit. p. 72.

que dé.

El maestro considera que debe dar de sí para que la relación pedagógica no caiga en el vacío. Se representa entonces a la formación como un acto de dar amor. Pero como la satisfacción de los impulsos amorosos en la relación pedagógica se encuentra prohibida, el "dar de sí" también está prohibido.

"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." (1)

De vez del reconocimiento de los sentimientos experimentados realmente hacia los alumnos, se tratará entonces de una obligación de amar, la cual se separa de la función técnica de instrucción. (Filloux, 1938, pág. 276)

En esta fantasmática, el formador asigna al educando la posición del lactante, la posición de una boca que debe absorber o consumir la ciencia que se le da. En el alumno o grupo de alumnos la representación complementaria es la de desear ser nutrido. Al mismo tiempo, está presente en el alumno el deseo de devorarse al formador para incorporárselo, pero también para destruirlo. La ilusión subyacente es que devorando e incorporando al formador absorberá su poder, su saber o su inmortalidad por identificación introyectiva. Pero este acto canibalesco es vivido como culposo (Freud, 1912/13)

3.2.3.6. La formación envidiosa

Cuando el ser en formación ocupa la posición fantasmática del lactante ávido que desea poseer y agotar el seno, para extraer así un goce sin límite y sin obstáculo, y cuando el formador se ubica en la posición complementaria de nutrir abundantemente, están dadas las condiciones para el establecimiento del "fantasma del pelícano".

El pelícano nutre a sus pequeños con su propia carne y es feliz de ofrecerse para ser devorado por ellos.

Tanto que el ser en formación para el formador sólo

1. Freud, *El amor y Goldmundo*, págs. 37.

una boca succionadora y devoradora, surgen las angustias persecutorias y depresivas que se tematizan en el temor a ser mordido, tragado, devorado, agotado o vaciado por el ser en formación.

El educador se defiende de esta angustia por el silencio o el aislamiento. Estas defensas refuerzan en el alumno la creencia de que el buen alimento es guardado por el formador para sí o para otros más privilegiados, y surge el sentimiento de envidia. Aparece entonces, o bien la intensificación de la demanda oral, junto con la angustia y la culpabilidad por querer destruir o dañar al educador para apoderarse de él y de su contenido; o bien el saber propuesto por el formador se convierte en veneno para el ser en formación y éste lo rechaza. Ambas respuestas se corresponden con las dos actitudes posibles del docente (nutrir abundantemente o privar sádicamente del saber-alimento), y refuerzan en este último el deseo de destruir, quebrar o deteriorar al ser en formación o al grupo de aprendizaje.

La envidia oral es la base de la curiosidad. Por eso una defensa excesiva contra la misma inhibe la actitud de apropiación y exploración de las cosas y los sujetos. El problema se presenta cuando el sadismo oral atrapa a formador y ser en formación en el movimiento mortífero de la formación envidiosa. Esta sólo puede superarse por la presencia en el educador del sentimiento opuesto: la gratitud, lo que requiere la seguridad de haber sido amado por sus primeros formadores. Sólo por la introyección detallada del buen objeto, el formador puede darlo sin querer destruir al otro.

3.2.3.7 El grupo-hidra

En este grupo de representaciones acerca de la formación está presente el temor a ser devorado, mordido o tragado por el grupo monstruo materno. Una representación general de este tipo es la del grupo-hidra, donde 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. En el formador, la atracción de estas situaciones

para dominarlas por la repetición es uno de los elementos de su vocación docente.

3.2.4. La formación como creación o modelado del ser en formación

En el intento de asegurar el triunfo de las pulsiones de vida por sobre las de muerte aparece ya la idea de creación. En el proceso de formación se busca asegurar el mantenimiento y la transmisión de la vida, es decir, se busca la **creación** del ser en formación. La identificación del formador con la madre forma dora y creadora es también una expresión de la representación de la formación como creación."

El término "formar" se relaciona con los conceptos de "forjar", "amasar" y "modelar" según se observa en sus respectivas definiciones, en las que figura la idea de "dar forma". Estas relaciones se manifiestan también en el lenguaje de la formación: el formador es el encargado de "forjar" el carácter del ser en formación, de "modelar" su espíritu, etc."

En esta fantasmática los seres por formar son considerados objetos por crear, modelar, **amasar** y reparar. O, más exactamente, como objetos ya creados, modelados y amasados, dado que la formación aparece más que como un proceso, como un resultado.

La formación-creación puede expresarse en la creación de seres vivos a partir de la tierra o la arcilla (como en el segundo relato de la creación en el Génesis, en el mito maya-quiché del Popol Vuh, en la creación de Pandora por Hefestos, en la leyenda del Golem, etc.); a partir del soplo (tal como se expresa en el Primer Relato de la creación en el Génesis, en el mito chino del Día y la Noche, en la creación de Hefestos por Hera, etc.); o a partir de la palabra (ejemplos de lo cual se encuentran en el Popol Vuh, en el mito persa de la Creación del Mundo, en el Génesis, etc.)

En cualquier caso 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, la relación pedagógica no puede tener más que una forma, la creación del alumno como imagen del formador (tal como sucede en el mito de Pigmalión). El deseo de identificación especu-

lar es sin duda un elemento importante del deseo de formar. El educador busca que el educando se le parezca, busca formarlo a su imagen, o más exactamente, a imagen de su deseo. 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..."(1)

El buen alumno toma entonces el valor de espejo donde se refleja la imagen del buen pedagogo; mientras que el mal alumno encara el espejo velado del duelo de su imagen, el ojo persecutor. Así, el éxito del alumno será "su" éxito y el fracaso del mismo "su" fracaso.

En tanto que la creación es un atributo de los dioses, el deseo de crear al ser en formación, iguala fantasmáticamente al formador con el dios-creador, con su omnipotencia. Este deseo es "culpable" en la medida en que es un deseo de arrebatarse sus atributos divinos. Deseo expresamente prohibido por los dioses y cuya transgresión es severamente castigada.

La formación sólo le está permitida al hombre por delegación de los dioses, tras haber salido airoso de una serie de pruebas (las pruebas formativas). (Ver apartado 3.2.7.4.)

La fantasmática del maestro como delegado de los dioses aparece claramente en La Salle, para quien la voz del Maestro es la voz "del mismo Dios".

Luego, el maestro deja de ser un delegado de los dioses, para transformarse en un "representante" de la sociedad, en un delegado del Estado (tal como es desarrollado por Bourdieu y Passeron, 1977). Sin embargo, el fantasma subyacente es el mismo: el maestro no educa por derecho propio, sino en nombre de otro; y sólo tras haber salido airoso de las pruebas formativas, ahora institucionalizadas como procesos de formación del educador.

(1) RABELAIS, François. Gargantúa y Pantagruel. Barcelona, Brughera, pág. 244.

La relación entre el formador y el ser en formación, así como la relación entre el creador y la criatura es asimétrica. Y la situación que se establece en el fantasma no se propone suprimirla sino mantenerla. El hombre fue creado para alabar a los dioses creadores, no para igualárseles. Así también el deseo del formador es ser reconocido por el ser en formación como superior, es ser admirado y alabado por éste; lo que se manifiesta en el deseo de ser escuchado, atendido y obedecido, y en el enojo si esto no sucede.

De ahí la prohibición que los dioses imponen a sus criaturas de conocer sus secretos y de querer igualarse a ellos. Prohibición que también el formador impone a los alumnos.

"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..." (1)

En los mitos y leyendas de formación, el castigo por transgredir esta prohibición se tematiza de dos maneras: o bien la "marca" del castigo la lleva el formador, o bien la criatura. La "marca" tiene un significado doble: el 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 una criatura vulnerable o monstruosa. Vulnerabilidad o monstruosidad que indican el desplazamiento de la vulnerabilidad o monstruosidad del formador.

(1) La Santa Biblia, Génesis, 2,16 y a,2.

Tales, el héroe que Hefaistos forjó en bronce, era imbatible, excepto por encima del tobillo. Sigfrido, vuelto invulnerable al bañarse en la sangre del dragón, tenía un punto débil en la espalda. Frankenstein era deforme y monstruoso.

El castigo por la transgresión se manifiesta también en la rebelión de la criatura frente a su formador-creador. El carácter maléfico atribuido a la criatura indica la angustia y la culpabilidad del formador frente a la transgresión de lo prohibido. De este modo el hombre que intentó crear igualándose a los dioses, es manipulado por la criatura que creó y que tiene poder sobre él.

"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. (1)

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 parece centrarse en el no cumplimiento de lo que los docentes esperan: no estudiar, no leer, no saber, y especialmente, no obedecer, no ser "disciplinado". En el enfrentamiento al maestro o institución, el alumno o grupo de alumnos puede representarse a sí mismo y ser considerado por los demás alumnos como un héroe o grupo heroico.

Ante esta situación el creador puede dejarse dominar por la criatura, dominarla o destruirla, o defenderse contra la amenaza de rebelión creando un dispositivo que impida a la criatura volverse contra su creador.

3.2.5. La formación como control

Formar a otro es cambiarlo, modelarlo, forjarlo, darle la forma que uno desea que el otro asuma. Formar a otro implica

(1) Mito maya quiché Iopol Vuh.

supervisarlos, controlarlos, dominarlos para que se desarrolle en el sentido deseado. Control y dominio llevan al análisis de la relación de poder entre formador y ser en formación y sus implicancias sado-masoquistas.

Pero el control aparece también respecto del formador mismo. Control necesario para evitar el mantenimiento y la transmisión de tendencias destructivas. El formador debe controlar tanto las tendencias agresivas que vienen del exterior como las que surgen de su interior.

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 a 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 en el "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." (1)

"Ello tenía un lado sumamente agradable y halagador, acariciaba el orgullo y robustecía su 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." (2)

El ejercicio del control por parte del docente está avalado social e institucionalmente por las funciones que se le asignan. Este poder del educador es un poder real. La autoridad pe-

(1) HESSE, Hermann. El juego de abalorios, pág. 127.

(2) HESSE, Hermann. Op. cit., pág. 112

pedagógica es una condición necesaria para que se dé la acción pedagógica; si ésta intentara destruir el fundamento de la autoridad pedagógica, se autodestruiría (Bourdieu y Passeron, 1977). Pero es también un poder ficticio que emana del lugar que el formador ocupa en el sistema de representaciones de los seres en formación: el lugar del padre.

Esta posición del maestro se expresa en las representaciones de éste como padre todopoderoso y destructor. Según estas representaciones, el maestro es autoritario, tiránico y poderoso; y el alumno es desobediente, perezoso e impertinente, y siempre ubicado en una categoría inferior. Se establece entonces un vínculo jerárquico que determina un tipo de relación de dominación-sumisión. La sumisión puede manifestarse por la dependencia o por la rebelión (contradependencia). De ahí la primacía del supuesto básico de dependencia (Mion, 1980) en los grupos de aprendizaje (lo cual resultaría contradictorio con el fin perseguido: la autonomía del alumno).

Esta relación de dominación-sumisión tiene claras connotaciones sádicas en tanto todo individuo en situación de poder puede ceder a la tentación a abusar de él.

En la relación pedagógica el sadismo se ejerce a través de los abusos de poder y de autoridad, contra la libertad y la identidad de los alumnos, y puede expresarse por medio del control y la exigencia, de la seducción, de la desconfianza, etc.

El formador puede controlar sádicamente al ser en formación permaneciendo en una posición fuerte que le permita mantener el dominio de la situación. Esta se expresa en el excesivo control de todo lo que pasa en el aula, en la gran exigencia, en la incapacidad para tolerar desvíos del plan original, en el detallismo, en la preocupación exagerada por lo formal. Esta posición es típica de lo que se conoce desde Lewin como "estilo de conducción autoritario". El autoritarismo expresa la defensa del maestro frente a la amenaza de ver cuestionados sus modos de defensa contra sus propios impulsos por los impulsos desenfrenados de los niños.

Ante un docente de este tipo, el alumno sólo puede someterse.

se o enfrentarse. En este último caso el docente suele reaccionar de modo brutal y sádico. En este enfrentamiento, la desigualdad de posibilidades se ve acentuada porque la actitud del educador coincide con las exigencias de la burocracia escolar (que privilegia el cumplimiento formal que permite mantener las apariencias, y la rigidez que impide cualquier cambio); y con las representaciones sociales que valoran y consideran fundamentales para la "buena educación" el orden, el respeto por las formas y la preocupación por los detalles.

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: la escuela, otros profesores, los padres. También en este caso el maestro somete al alumno, a quien culpa y reprime violenta y sádicamente ante cualquier fracaso, o ante el no reconocimiento de su papel de "líder" del grupo. Desde esta posición es fácil la actuación seductora del profesor, en especial si trabaja con adolescentes.

Las distancias objetivas entre maestro y alumno no desaparecen porque se las niegue. Su denegación simbólica en la postura demagógica implica de hecho el reconocimiento de la distancia ("es muy buen compañero" - para ser el maestro). De este modo se unen las ventajas de la proximidad a las ventajas de la distancia y de su reconocimiento por la denegación simbólica de su existencia. Llevando esta posición al extremo, el maestro-mamá buena y comprensiva, el formador-camarada, buscará en la relación con sus alumnos una afirmación de sí que no encuentra en la escuela o en la sociedad, cayendo en la manipulación y el control de la afectividad. La no directividad se transforma entonces en fuente de gratificación para el maestro.

También el conocimiento, el saber, puede ser utilizado por el maestro para atacar sádicamente a los alumnos (Ver parágrafo 3.2.6.)

Estas actitudes despiertan en el ser en formación el temor a ser destruido por el educador si lo decepciona no cumpliendo

con sus expectativas. Ante esta situación, lo mejor que puede hacer es tratar de pasar desapercibido y dejar que los ataques se dirijan a otro/s.

La aceptación o no del control del maestro por parte de los alumnos, 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 y aniquilarlos por medio de exámenes y aplazos. Por eso la amenaza de su uso funciona como medio de control. Esto se evidencia en frases del tipo "Si no se portan bien, tomo prueba", "Si molesta le pongo un uno", "Se portaron mal, saquen una hoja", etc.

Los exámenes presentan similitudes con lo que se conoce en la mitología como "puente" o "paso difícil". Este sólo puede ser atravesado con éxito por los "buenos" e "iniciados", que en cierto modo conocen ya el camino por haber sufrido previamente la muerte y resurrección simbólicas. Los "buenos" alumnos logran atravesar el "puente" (examen) cuyo éxito representa 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 en el examen. El aplazo simbolizaría entonces que la "muerte simbólica" no es seguida por la resurrección, volviéndose así, en cierto sentido, "real".

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

Según Kaës el docente mantiene tal control sobre el alumno debido a su deseo de mantener el "buen" objeto inaccesible para preservarlo de sus propias tendencias destructivas. Cuando expulsa-proyecta el objeto malo sobre el alumno, éste se ve obligado a ingerirlo-introyectarlo. Sin embargo, y pese a las reiteradas advertencias y amenazas del formador, frecuentemente el estudiante le devuelve el mal objeto en forma de deberes mal hechos o no hechos, lo que le vale ser calificado de "mal" alumno y aplazado-destruido.

Muchas de las características señaladas en la relación maes-

tro-alumno se dan también en la relación directivo-maestro y directivo-alumno. En la situación de la escuela, el docente está en una situación parecida a la del alumno en el aula: su desigualdad está prevista y normada. Su poder en el aula está en relación con su no-poder en relación a la escuela y al sistema educacional.

3.2.6. La formación como transmisión del saber

En las representaciones acerca 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 que, por lo demás, es representada 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. Esta representación explica la desconsideración y la indiferencia ante las opiniones, dudas o preguntas del ser en formación, reforzando el vínculo de dependencia.

Al representarse al maestro como el único poseedor de la ciencia y la cultura, 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 al cance 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.

Octave Mannoni constata que la institución escolar está hecha para garantizar al maestro el papel de "amo del saber". El "deseo de saber del alumno es, paradójicamente, desplazado por el deseo ambiguo del maestro de que el alumno sepa"; con lo cual

"su deseo de saber le es raptado" (Filloux, 1988, pág. 55).

La representación de la enseñanza como transmisión es posible por la representación colectiva que identifica al docente con la autoridad, dándole el ejercicio del control y del poder en el aula. Es gracias a esta autoridad que los maestros aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten, de imponer su recepción y de controlar su inculcación.

Uno de los elementos de los que se vale el formador como medio de control es el saber, la materia de enseñanza. Por medio de su saber el docente puede atacar sádicamente a la clase que recibe pasivamente su enseñanza.

El saber es entonces tanto un alimento espiritual como un producto del docente. Su posesión le asegura a éste una situación de poder. La valoración social de la acumulación y propiedad de objetos (entre los que se cuenta el saber) refuerza este fantasma.

Lo que aparece en la formación es la tendencia del formador a apropiarse del objeto-saber. En el fantasma, la posibilidad de perderlo o destruirlo es correlativa a la de conservarlo y poseerlo. El temor de perderlo y verse privado de él surge en tanto que transmitir o compartir algo de su saber es fantaseado como una pérdida del mismo. Y en el fantasma, es el ser en formación quien amenaza con vaciarlo (Ver el fantasma del pelícano, apartado 3.2.3.6.)

Ante el temor de verse desposeído, el docente se defiende manteniendo una posición fuerte en la ofensiva o por la exhibición seductora. En el primer caso, controla exhaustivamente tanto lo que él mismo transmite, como 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, al crear la ilusión de que el aula es un escenario y lo que él hace, una exhibición. Las clases magistrales son un buen ejemplo de ambas actitudes.

La comunicación lateral propia de la clase magistral otorga al maestro una protección psicológica y social de su poder y de

su saber al mantener la distancia con sus alumnos. Estos se ven imposibilitados de percibir sus errores, discutirle o cuestionarlo. A su vez los alumnos pueden acomodarse a esta situación para mantener a los educadores a distancia y salvaguardar una parte de su independencia.

En la clase magistral se establece entre el maestro y alumnos una relación como la del conferencista con su auditorio. Podría plantearse la hipótesis de que el modelo del "conferencista" o de la "cátedra" es un segundo modelo social de la formación (mencionamos anteriormente el modelo tutorial). Este modelo se relaciona además con la representación del maestro como omnipotente, en la medida en que la "cátedra" representa un lugar institucional de poder y autoridad.

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 sujeto 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 un signo de su caída.

De ahí la prohibición del saber y la representación del acceso al conocimiento como una transgresión. En los mitos se tematiza por la prohibición de igualarse a los dioses, de conocer sus secretos. (ver apartado 3.2.4.) En el aula, el maestro impone esta prohibición a sus alumnos, la que incluso puede estar institucionalizada. En ser en formación se ve enfrentado entonces a la prohibición de adiestrarse en su saber-poder. Situación que refuerza la asimetría propia de la relación pedagógica, a la que el fantasma busca mantener.

En estas condiciones el alumno sólo le queda la pasividad. No puede ser más que un reflejo o copia del formador, y esto sólo hasta donde éste se lo permita. Las "lecciones" y "exámenes" son las más claras manifestaciones de este hecho. En ellos el alumno se limita a repetir pasivamente y con la mayor fidelidad posible (si es de memoria mejor) lo que dijo anteriormente su maestro, no estándole permitido la creatividad, la libertad, el pensamiento crítico. Se considera que hay aprendizaje cuando se repite lo señalado por el maestro o el manual. Saber es responder lo que el otro necesita oír. Encontramos acá elementos comunes con la fantasmática de la formación como creación.

En los exámenes se manifiesta además la estructura bipolar al operar el clivaje entre "buenos" y "malos" alumnos. (ver párrafo 3.2.5.)

En cada persona la ambivalencia entre querer saber y no querer saber es permanente. Porque el saber es considerado peligroso en tanto expone a enfrentarse con la norma cultural, con el deber, con el Padre todopoderoso. Porque cuando se sabe no se puede evitar asumir cierta conducta.

M.Souto (1982) plantea la hipótesis de que este conflicto entre aprender y no aprender es el conflicto básico en los grupos de aprendizaje, siendo la forma específica que adopta en estos grupos el conflicto general cambio-resistencia al cambio.

3.2.7. La formación como superación de pruebas

En esta fantasmática la formación es considerada como un conjunto de pruebas y ritos iniciáticos que permiten identificar a los que están en condiciones de recibir el conocimiento. Se evidencian en ciertas instituciones universales de la formación, como el concurso, la tesis, los exámenes, la adaptación y sometimiento a las normas de la escuela, etc.

A estas pruebas se ven sometidos tanto el educando como el educador durante su formación. Consisten en un enfrentamiento con la destrucción, la muerte, la sexualidad, y con las imágenes infantiles de la madre, el padre y de uno mismo. Buscan asegurar a educador y educando contra sus tendencias agresivas. Su finali

dad es el triunfo del deseo de formar por sobre el deseo de deformar. En última instancia, se plantea 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 marca la primera fase esencial en el proceso de socialización, y la primera separación del mundo de los padres ^{de} y su familia. La formación de los educadores también puede considerarse un rito de pasaje en la medida en que busca la socialización de los futuros docentes y su compenetración con la sociedad de la que luego serán representantes.

Los ritos de iniciación comportan un ciclo de muerte, sufrimientos y resurrección. Ciclo que puede considerarse universal, ya que aparece en las más diversas culturas. Su universalidad estaría dada, para Jung, por tratarse de un arquetipo. El momento de la muerte es necesario para permitir una nueva creación, un renacimiento sobrenatural obra de los brujos o sacerdotes, representantes de los dioses.

En los mitos heroicos la muerte simbólica está representada por el "descenso a los Infiernos". Hércules, Ulises, Gilgamesh, entre otros, debieron hacer ese viaje. En el formador en formación la muerte simbólica corresponde a la castración simbólica, a la superación de su omnipotencia infantil y de su deseo de igualarse a los dioses.

El segundo momento corresponde a las pruebas: circuncisión,

dientes arrancados, enfrentamiento con animales, etc., que a veces pueden acarrear la muerte real del neófito. Para el formador en formación se trata de las pruebas de ser destruido, despedazado, devorado.

Por último, el iniciado "renace" y se reintegra a la sociedad como un ser nuevo, diferente, y pasa a ocupar su lugar en la estructura social. También el héroe es entonces un ser nuevo, ha madurado, obtenido el poder o la sabiduría, ha alcanzado la "epifanía". En los formadores-divinos la resurrección se produce gracias a la intervención del dios-padre que le permite ser formador a cambio de llevar siempre la "marca": la marca de la castración (Ver apartado 3.2.4.)

El 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.

3.2.7.1. El enfrentamiento con el monstruo devorante

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.

Este monstruo materno con que el formador debe luchar presenta dos características centrales: es un monstruo devorante y es también una bestia fecal.

Superar el enfrentamiento con el monstruo devorante implica superar la angustia de ser devorado. Esta angustia es una dimensión constante en la formación si el formador se identifica con la madre nutricia y destructora, y el ser en formación con el lactante succionador y devorador. Por consiguiente, la superación de esta prueba es también la superación de la identificación con la madre nutriente.

Antes de la prueba definitiva, que consiste en enfrentar y matar al monstruo, los héroes míticos deben realizar generalmente 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 ante 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." (1)

"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." (2)

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 unguento maravilloso. Perseo 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

(1) HESSE, Hermann. Narciso y Goldmundo, pág. 26.

(2) HESSE, Hermann. Op. cit., pág. 113

las de muerte.

3.2.2.2. 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 expresan esta fantasmática.

"Porque impides que se devore al hombre.
Porque admites 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." (1)

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.

Mientras que la prueba de la devoración es necesaria para el proceso de asimilación, ésta es imprescindible para admitir la expulsión del saber y dar lugar a otras adquisiciones.

Si el formador sale bien de estas pruebas, y la introyección del buen objeto le asegura su bondad, entonces puede aceptar la separación del ser en formación ya formado, que reemplaza en su fantasía a esa parte de sí cuyo apartamiento pudo aceptar.

También el formador somete a sus discípulos a la "prueba de la mierda", para que hallen salida las tendencias rechazatorias del objeto malo que mantienen la amenaza persecutoria de ser atacado desde el interior.

De esta prueba impuesta como castigo o como signo de exclusión, el educando no puede defenderse más que proyectando sobre el grupo o sobre el formador los mismos excrementos.

(1) B.E.C. Maestra (fragmento)

La mitología heroica también proporciona ejemplos de este tipo de pruebas. Así, entre las pruebas que Hércules debe enfrentar se encuentra la limpieza de las caballerizas de Augias.

En el ejército (y en los campamentos escolares) se trata de la limpieza de las letrinas, a la que todo soldado se ve sometido.

3.2.7.3. 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.

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.

La marca tiene pues una doble faz: la del formador castrado, el profesor fracasado, impotente; y la del héroe salvador, que triunfó en las pruebas y que por ello es maestro y modelo.

En el proceso formativo, el formador responde especialmente a las prescripciones de su Superyó; de manera que el paso del niño por la prueba de castración y la formación de su Superyó se hace no 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 maestro y formador.

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 (Ver 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." (1)

3.2.7.4. 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

(1) HESSE, Hermann. Demian, pág. 28

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.

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 acerca de la formación.

Si el formador las supera con éxito, entonces puede ocupar con legitimidad el lugar del formador frente al ser en formación y someterlo a su vez a las pruebas formativas de las que él ya salió triunfante.

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

3.3. UN EJEMPLO DE LA CONFLUENCIA DE FANTASMAS EN UNA REPRESENTACION SOCIAL : EL MAESTRO APOSTOL

Así como los fantasmas se agrupan en fantasmáticas, estas conforman sistemas de orden superior (1)

Una misma representación puede expresar varios fantasmas, así como un mismo fantasma puede ser expresado por varias representaciones debido a los procesos de condensación y desplazamiento que rigen el sistema de representaciones. Para ejemplificar este hecho elegimos la representación social del maestro apóstol, por tratarse de una de las representaciones sociales del maestro más extendidas en nuestro medio, al menos como ideal.

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 Al

(1) Ver apartado 2.2.1. donde se explica y grafica esta hipótesis.

mafuerte 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 descripta, 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, el saber, "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 alumnos. 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 al cance de todos (piénsese en el deseo de la universalización y la 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 cre ar, nutrir al ser en formación, pero también busca controlarlo, disciplinarlo, 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 nutri ción. Negación que cumple claras funciones socio-políticas. Por que 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 cultu ral del maestro, incrementándola al dar lugar/a que los maestros actúen como vehículos para transmitir inmodificados ciertos con tenidos 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 por la misma época en que los maestros pasan a depender del Estado); y la "marca" está representada 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) 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 imágenes 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 fantasmas, a los que sintetiza de un modo particular.

CAPITULO 4 - INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION

4.1. EN LAS RELACIONES PEDAGOGICAS

Las representaciones acerca de la formación inciden en las relaciones que maestros y alumnos mantienen entre sí y con la tarea. Dichas representaciones guían el pensamiento y la acción pedagógica en tanto determinan qué y cómo se perciben las situaciones y cuáles son las respuestas adecuadas a las mismas. Para eso las representaciones acerca del proceso formativo 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 de los fantasmas que expresan y del tipo de relación preponderante que mantienen con ellos (de sumisión o de elaboración).

Si predominan distintos fantasmas, la formación como objeto representado presentará características distintas (tal como puede verse en la descripción realizada en el capítulo anterior). Y, puesto que las representaciones intentan transformar la situación de manera que coincida con la situación representada, si predominan distintos fantasmas, la formación tenderá a adquirir características diferentes en cada caso.

Sin embargo, si bien las relaciones pedagógicas tienden a variar según los fantasmas que prevalezcan, la principal variación se produce por el tipo de relación preponderante que mantiene la representación con los fantasmas que expresa (relación que es siempre a la vez de sumisión y de raptura elaborativa, tal como se estableció en el apartado 3.1.5.).

Si la relación predominante con el fantasma es la sumisión, en la representación, la formación es considerada como una rela

ción dual entre un maestro y un alumno. El contenido, el conocimiento, no ocupa el lugar de un tercero, sino que se ve reducido 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 (1), y a los fantasmas 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 un proceso en el cual el maestro transmite 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.

En estas condiciones el tiempo y el espacio pierden sus características habituales. En estas representaciones nos encontramos con el espacio y el tiempo míticos. Esto lleva a que la formación sea considerada como un resultado y no como un proceso.

La negación de la historia sólo deja la posibilidad mítica de la eterna repetición de lo mismo, fantasmaticada 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.

(1) Según Anzieu (1978) toda actividad humana pone en juego una dimensión técnica y una psicológica.

En esta situación el proceso formativo alterna entre relaciones fusionales e idealizadas y relaciones de ataque y destrucción en un movimiento constante de introyección inasimilable y de proyección rechazatoria. 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 paradisiaco anterior al nacimiento".

Pero esta situación genera angustias, en especial, el temor a encontrarse con la propia destrucción.

La superación de esta angustia no es posible mientras no se constituya la propia identidad, lo que requiere el reconocimiento de la historia y del límite. El acceso al tiempo historial 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, único medio de lograr el acceso al orden simbólico. El reconocimiento del tercer término se produce por la superación del Complejo de Edipo y la constitución del Ideal del Yo.

La elaboración personal y la superación con éxito de las pruebas formativas permiten que las representaciones acerca de la formación del educador establezcan con los fantasmas una relación en la que predomine la ruptura elaborativa.

Las representaciones en las cuales predomina la ruptura elaborativa con el fantasma son entonces posibles gracias al reconocimiento de un tercer término. En el proceso formativo éste está representado por el contenido, por el conocimiento.

La presencia del tercero 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 sujeto-objeto no es global y difusa, sino que ambos permanecen distintos y diferenciados.

En tanto el contenido aparece en la representación como un tercer término mediador, la relación es considerada como ternaria. Como cada uno de los componentes puede actuar como mediador entre los otros dos, se establece un vínculo de "reciprocidad mediada". El ser en formación puede entonces ser representado como un sujeto que se forma por mediación del formador y no ya como su criatura.

El tercer término, al terminar con el vínculo fusional y al introducir la diferencia, permite el acceso al tiempo historial y al espacio local. Ello da lugar a que la formación pueda ser representada como un proceso que acontece en una realidad concreta, en un tiempo histórico y en un contexto socio-cultural. Puede entonces aceptarse que desarrollo y cambio son procesos necesarios para la formación.

En tanto el conocimiento no es una posesión del maestro, el alumno puede acceder a él por sí mismo, puede adquirir autonomía, crear y re-crear los conocimientos, analizar y discutir los que el maestro le presente, desarrollar su capacidad crítica y de reflexión.

El contenido como tercer término remite a la importancia del orden simbólico, del orden cultural en las representaciones acerca de la formación.

Por otra parte, la introducción del contenido como un elemento autónomo en la representación, permite considerar que en ésta los aspectos técnicos adquieren mayor importancia que en las representaciones correspondientes al grupo anterior.

4.2. EN EL PROCESO DE CAMBIO DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS

4.2.1. El proceso de cambio

Para analizar el papel de las representaciones acerca de la formación en el cambio de las relaciones pedagógicas conviene referirnos previamente al proceso de cambio.

4.2.1.1. El cambio como proceso

Podemos definir al cambio como un proceso por el cual un objeto es alterado, o por el cual un objeto es puesto en lu-

gar de otro.

Este objeto sobre el cual actúa el cambio puede ser considerado como una estructura, es decir, como un todo integrado por subsistemas subordinados por leyes que caracterizan al sistema como tal y que confieren al todo propiedades de conjunto diferentes de las de sus componentes. Por esta razón, es necesario reconocer la existencia de interrelaciones entre los cambios que acaecen en la organización y aquéllos que se da en los sujetos y en la sociedad; aunque los cambios organizacionales no pueden asimilarse ni reducirse a unos ni a otros.

Toda estructura está constituida de cambio, pero también de permanencia; siendo ambas el resultado de la acción del hombre y del medio sobre ella. Es el interjuego entre ambos lo que caracteriza a la estructura. Su coexistencia explica el hecho de que ciertos aspectos cambien mientras otros permanecen inmóviles, reacios a la transformación.

Permanencia y cambio, a pesar de su naturaleza aparentemente opuesta, son dos conceptos ^{relativos} que se implican mutuamente. El cambio implica la transformación en la estructura (o de la estructura), implica una ruptura de la estabilidad. La permanencia, por el contrario, representa la fuerza que tiende a estabilizar cualquier cambio o estado, representa el momento de la "cristalización" de lo nuevo .

Desde esta perspectiva, es necesario distinguir entre carencia de cambio y resistencia al cambio. La ausencia de cambio, la constancia, puede deberse simplemente a que se mantienen las mismas condiciones, lo cual no prueba que exista resistencia al cambio.

Por otra parte, lo que se percibe como constancia o permanencia de un sistema dado, puede ser no ya el resultado de la ausencia de cambio, sino el resultado de la producción de un cambio y de su contrario, o en la terminología de Lewin (1978), de un aumento o disminución pareja de las diversas fuerzas oponentes.

Por lo tanto, la apariencia de constancia puede ser tanto ausencia de cambio como resistencia al cambio. Sólo relacionando

el grado real de constancia con la potencia de las fuerzas que acercan o alejan del estado presente puede hablarse del grado de resistencia o de estabilidad de un grupo dado. (Lewin, 1978)

En general en los sistemas coexisten dos fuerzas: una tendiente a mantener el statu quo, la estabilidad; y otra tendiente al cambio, a innovar y mejorar. Estas fuerzas suelen estar estrechamente relacionadas con la ubicación en la estructura social, es decir, con los intereses de clase (social o institucional). Los sujetos o grupos ubicados en la base de la organización, en los estratos inferiores de la sociedad, tienen tendencia a orientarse hacia el futuro, a desear un cambio en el statu quo, como una forma de expresar su deseo de modificar su ubicación en la estructura social u organizacional y su relación de no-poder. Por el contrario, los miembros de las clases dominantes, los que se encuentran en el nivel directivo, tienen tendencia a mantener el statu quo, a orientarse hacia el pasado o hacia el presente más que hacia el futuro, como una forma de defender sus intereses, sus prerrogativas.

Pero el conflicto no sólo se da entre los representantes de estas dos tendencias. Suelen existir, además, conflictos entre diversos individuos o grupos que buscan el cambio, pero que desean cambios diferentes. Ello puede generar luchas y/o negociaciones, en las cuales cada uno intenta imponer el cambio objeto de su deseo. La posibilidad de imponerlo está en estrecha relación con el poder que se tiene.

4.2.1.2. Cambio 1 y Cambio 2

Desde una perspectiva estructuralista pueden distinguirse dos tipos de cambio: uno que tiene lugar en la estructura, y otro que implica una modificación de la estructura misma; "uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia al sistema mismo" (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1985, pág. 30). Estos autores denominan al primero cambio 1 y al segundo cambio 2.

Los cambios de tipo 1 son aquéllos que acaecen por obra de los procesos que integran al sistema de transformaciones de la estructura. La combinación entre los elementos de una estructu-

ra da siempre por resultado otro elemento de la estructura (ley del cierre). Esta combinación es entonces un ejemplo de cambio 1, de cambio en la estructura. Son cambios 1 todos aquéllos que se producen para restablecer el equilibrio del sistema, modificado por alguna desviación. Se trata en este caso de la aplicación de lo contrario o de lo recíproco de lo que produjo la desviación, con lo que se origina una "ilusión de alternativas".

Mientras los cambios sean de tipo 1, pueden aparecer como muy diferentes, y aún extremos; y sin embargo desde el contexto más amplio, desde la estructura, puede no haber cambiado nada.

Las estructuras son invariantes a nivel del cambio 1, pero, por el contrario, están abiertas ^{al cambio} a nivel del cambio 2, en cuanto a las reglas que gobiernan la estructura.

El cambio 2 supone un cambio en las premisas que rigen el sistema como totalidad, es decir, supone un cambio en las reglas de combinación. Esto implica desplazar la pertenencia de un objeto de una clase a otra diferente e igualmente válida. De este modo coloca a los hechos dentro de otra estructura, cambiando así su sentido y reestructurando el propio marco conceptual o emocional. El cambio 2 se aplica a la solución intentada ya que dentro de la perspectiva del cambio 2, tal "solución" se revela como la causa del problema que se intenta resolver. En tanto se aplica a los efectos y no a las supuestas causas de los problemas, aborda la situación en su "aquí y ahora".

Como el cambio 2 opera en un nivel de meta-realidad, un sistema nunca puede generar un cambio 2 desde sí mismo, sino que debe ser siempre introducido desde fuera. Por ello aparece como impredecible, abrupto e ilógico si se lo considera desde dentro del sistema (a diferencia del cambio 1 que parece basarse siempre en el sentido común, en la receta de "más de lo mismo").

Mientras que el cambio 1 origina una "ilusión de alternativas", la fórmula del cambio 2 es no-a pero también no no-a. Este principio del cambio 2 es el mismo que está en la base de la dialéctica hegeliana. (1)

(1) Según el modelo dialéctico, el cambio obedece a la resolución de las contradicciones entre tesis y antítesis en una síntesis superadora que integra a ambos.

Nagel plantea algo similar al distinguir entre cambio de y cambio en un sistema. Un sistema está formado, según dicho autor, por dos tipos de variables: variables de G (propiedad del sistema que es estable) y "coordenadas de estado" (que determinan la presencia o ausencia de G). Si alguno de los valores de las "coordenadas de estado" varía de manera de exceder los límites de "seguridad" para G, el o los otros valores lo compensan y G se mantiene (Cancian, 1968). Estos cambios compensadores corresponderían al cambio 1 en la terminología de Watzlawick, Weickland y Fisch (1985). Pero los cambios en las coordenadas de estado tienen ciertos límites, más allá de los cuales la compensación ya no es posible y G cambia (cambio 2).

Además, según Nagel, los sistemas pueden considerarse, a su vez, como subsistemas, como coordenadas de estado que conservan una G de un sistema más amplio. Así, el cambio de un sistema (cambio 2) puede considerarse a la vez como un cambio en un sistema más amplio (cambio 1).

Mientras que los cambios de la estructura, los cambios 2 son opuestos a la estabilidad y a los procesos que producen equilibrio, que conservan el sistema; los cambios en la estructura, los cambios 1, colaboran con estos procesos.

4.2.1.3. El cambio y la permanencia como relaciones de fuerza; la teoría del campo

Para Lewin (1978) toda situación debe considerarse como sostenida por ciertas condiciones o fuerzas (impulsoras y restrictivas; que se soportan entre sí y que se oponen mutuamente). Estas fuerzas conflictivas alcanzan un estado de equilibrio cuasiestacionario. En estado de equilibrio cuasiestacionario, la fuerza resultante es igual a cero, y por lo tanto no hay cambio.

El cambio de nivel puede lograrse mediante el agregado de fuerzas en la dirección deseada o por la disminución de fuerzas oponentes. Los efectos secundarios serán distintos: mientras en el primer caso el proceso se acompaña por un estado de tensión relativamente alta; en el segundo se acompaña por un estado de tensión relativamente bajo, lo que lo hace preferible. Esta di-

ferencia se corresponde con la distinción que establece Morrish (1978), entre cambios creativos y cambios por déficit.

Según Lewin todo cambio tiene tres fases:

- a) descongelamiento de los hábitos, estándares o valores grupales;
- b) desplazamiento hacia un nivel nuevo;
- c) congelamiento o fijación del nuevo nivel alcanzado. (1)

4.2.1.4. Significado del cambio organizacional

La corriente psicoanalítica sostiene que el cambio es siempre bivalente en la medida en que expresa tanto la pulsión de vida como la pulsión de muerte; en la medida en que representa una pérdida y a la vez una ganancia. El cambio incluye una amenaza de destrucción, y por lo tanto de muerte ("cambiar, como partir, es vivido como morir un poco", Anzieu, 1978, pág. 320); pero incluye también una esperanza de resurrección y de nueva vida ("renovarse es vivir" dice el dicho popular). Por eso el cambio es siempre enfrentado por los individuos, los grupos o las comunidades con particular ambivalencia.

Cambiar implica, además, romper con el presente (y en muchos casos, también con el pasado) para dar lugar a un futuro aún incierto.

La ruptura con el presente y con el pasado puede dar lugar al miedo a negar los propios orígenes, el propio pasado, la propia tradición, siendo acompañado por un sentimiento de culpa. Ello puede originar actitudes de resistencia al cambio, o bien un deseo de cambio "retroversivo" (Ardoino, 1980), es decir un deseo de retorno a los orígenes, al "paraíso perdido".

Pero también puede originar un deseo de romper definitivamente

(1) Desde una concepción distinta, Anzieu (1978) establece un proceso similar al conceptualizar al cambio, tanto interno como externo, como una transgresión. Para que haya cambio, es necesario, para él, que la legalidad vigente sea suspendida y se cree una nueva legislación.

Pese a las diferencias de enfoque, ambos coinciden en señalar la necesidad de romper con lo establecido (descongelamiento del hábito - suspensión de la ley) y de reemplazarlo por algo nuevo (desplazamiento hacia el nuevo nivel - creación de la ley) que luego se fijará (congelamiento del nuevo nivel - establecimiento de la nueva ley).

te con el pasado, en especial si con éste se asocian tradiciones, valores, etc. ahora considerados inadecuados o indeseados. En ote caso las intenciones de cambio serán "proversivas" (Ardoino, 1980), es decir animadas por la búsqueda de lo que aún no es.

En tanto cambiar implica romper con el presente para dar lugar a un futuro incierto, produce temor a la pérdida de lo conocido y, a la vez, al enfrentamiento con lo desconocido.

La pérdida originada por el cambio deriva en un proceso de duelo. El duelo por la renuncia al objeto perdido no es sencillo ni rápido porque en él se ha depositado una considerable carga libidinal cuya sustracción y readjudicación insume mucha energía. Se trata pues de una pérdida de aspectos del yo depositados en el objeto perdido. La aceptación de la pérdida conlleva la adaptación al cambio. Si el proceso de duelo no se cumple normalmente se produce una perturbación anímica que implica una retracción y un trastorno adaptativo.

El proceso de duelo ofrece así un modelo para comprender el proceso transicional adaptativo.

Para profundizar en el significado que el cambio institucional tiene para el miembro de la organización se hace necesario referirse a la relación sujeto-institución. Relación que se desarrolla en dos niveles. 1) con la institución como objeto real concreto; 2) con la institución como objeto interno y como depositaria de objetos internos.

En tanto que objeto real concreto, la institución satisface algunas de las necesidades de los sujetos que la componen. Desde esta perspectiva, un cambio organizacional puede significar para el sujeto el peligro de que ésta modifique su capacidad para seguir las satisfaciendo.

Pero además, desde el punto de vista psicológico, la institución es un objeto interno que forma parte de la personalidad del sujeto, en tanto que es depositaria de objetos internos; en especial de las partes más inmaduras, sincréticas o psicóticas (Bleger, 1974). De este modo cumple un importante papel en la regulación y equilibrio de la personalidad, actuando como defensa contra las ansiedades psicóticas (Jacques, 1972). Esto es

producto de los procesos paralelos de introyección y proyección.

Desde esta perspectiva, todo cambio organizacional implica un cambio en la personalidad del individuo al obligarlo a reintroyectar lo proyectado. Se presenta entonces el peligro de una invasión masiva de angustias psicóticas y de un fracaso en el clivaje de la personalidad sincrética. El cambio produce la ruptura del equilibrio defensivo establecido para controlar las ansiedades paranoides. De ahí las actitudes resistenciales que despierta.

Según Anzieu (1978) el cambio es una transgresión; y entre la suspensión de la ley vigente (es decir, de la prohibición) y la creación de una nueva, hay un momento en el cual "...si las prohibiciones ya no tienen valor, entonces todo está permitido. Esto quiere decir dos cosas: es posible cambiar; y también: la puerta está abierta para todas las perversiones del deseo" (Anzieu, 1978, pág. 334). Por eso ante todo cambio, se hace necesario afrontar la amenaza de ser sancionado, o incluso destruido. "Una transgresión abierta y masiva suscita inevitablemente, a nivel social, una no menos masiva exigencia de represión" (Anzieu, 1978, pág. 337).

La capacidad del sujeto para tolerar cambios depende del grado de madurez o integración de su mundo interno. Cuanto más maduro sea, más tomará a la institución como un instrumento para su proyecto personal y mayor será su tendencia a impulsar cambios en función del mismo. Por el contrario, cuanto más inmaduro sea, más la utilizará como soporte de su vida y, por lo tanto, más resistirá todo cambio organizacional. (Ulloa, 1969,

Según Bion (1980) esta capacidad depende del tipo de actividad mental predominante en la organización: "grupo de trabajo" o "de supuesto básico". Como en este último caso la evolución no es tolerable, tampoco lo son las ideas nuevas o los cambios.

Para Eieger (1974), es función del "grado de dinámica" de la organización (entendido como la posibilidad de explicitar, manejar y resolver los conflictos dentro del marco organizacional).

Cuanto menos sea el "grado de dinámica" de una organización

o cuanto menos funcione como "grupo de trabajo" mayor será la intensidad con que se experimente el cambio como "amenaza" y mayores serán las reacciones resistenciales y defensivas ante él.

4.2.2. Las representaciones acerca de la formación y el proceso de cambio

Todo proceso de cambio se ve facilitado o inhibido por una serie de factores correspondientes al cambio mismo, a la organización, al medio social y a las personas involucradas. El cambio realmente producido es pues la resultante de la combinación de todos estos factores. Ello supone tener en cuenta la implicación mutua de los tres órdenes de realidad reconocidos por Kaes (1977), psicológico, social y material, en la producción de los cambios.

Las representaciones se ubicarían en el orden psicológico.

La incidencia de las representaciones acerca de la formación en los cambios pedagógicos es diferente según el tipo de cambio de que se trate y según las características de las representaciones preponderantes.

4.2.2.1. Variaciones según el tipo de cambio

Los distintos aspectos que conforman el campo de las representaciones acerca de la formación tienen una importancia disímil. En general predominan aquellos aspectos referidos a los roles de maestros y alumnos, a sus relaciones y a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello es aún más notorio en las fantasmáticas de la formación, tal como puede observarse en el desarrollo del capítulo anterior.

Por eso las representaciones acerca de la formación actúan diferentemente en los distintos cambios posibles en la estructura de la escuela (cambios 1).

Dada la importancia que las representaciones acerca del proceso formativo otorgan a las relaciones y prácticas pedagógicas, su incidencia sobre las mismas es significativa tal como se desarrolla en el apartado anterior. De ahí que dichas representaciones incidan especialmente sobre aquellos cambios que afectan

los roles de maestros y alumnos, las relaciones entre ellos y las características de la tarea. Por las mismas razones, las representaciones acerca de la formación no han de tener gran incidencia sobre aquellos cambios en la organización escolar que no afectan mayormente las relaciones y prácticas pedagógicas.

Por el contrario, las representaciones acerca de la formación inciden siempre en los cambios de la estructura de la escuela, en los cambios 2, en tanto éstos implican una reestructuración de la situación, abarcando entonces también cambios de las prácticas pedagógicas.

Si en los cambios intentados en las relaciones pedagógicas se expresan las representaciones acerca de la formación incorporadas en los sujetos, éstas actuarán como elementos facilitadores de los cambios, porque los sujetos siempre buscan que las situaciones coincidan con sus representaciones de las mismas. En cambio, por las mismas causas, obstaculizarán los cambios que expresen representaciones diferentes de las incorporadas, los cuales sólo podrán ser aceptados tras un cambio paralelo de sus representaciones interiorizadas.

4.2.2.2. Variaciones según la relación predominante con los fantasmas subyacentes

Las representaciones acerca de la formación inciden de manera distinta sobre los cambios en las prácticas pedagógicas (que como vimos anteriormente son los cambios en los que dichas representaciones inciden), según prevalezca en la relación con sus aspectos fantasmáticos la sumisión o la elaboración.

En líneas generales puede decirse que las representaciones que mantienen con la dimensión fantasmática una relación en la que predomina la sumisión tienen tendencia a ser inhibidoras de los cambios; mientras que aquéllas en las que prevalece una relación de ruptura elaborativa tienden a facilitarlos.

La preeminencia de la sumisión al fantasma implica el predominio de los aspectos inconscientes de la representación. Esta se encuentra entonces especialmente ligada al proceso primario,

a la identidad de percepción y a lo emocional.

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

Las representaciones acerca de la formación en las que la elaboración de la dimensión fantasmática es escasa consideran a la relación pedagógica, al vínculo formador - ser en formación, como una relación dual que se caracteriza principalmente por la indiferenciación y la fusión con el objeto en un espacio y un tiempo míticos.

En estas condiciones el cambio no es posible. En el funcionamiento fantasmático 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 los fantasmas de la formación (y en las representaciones en los que ellos prevalecen) el proceso formativo es representado como un resultado, como algo ya acabado e inmóvil.

Por el contrario, en las representaciones en que predomina la elaboración de los fantasmas subyacentes, la formación tiende a ser considerada como un proceso en el cual tiene lugar un cambio. Para ^{que} ello sea posible es necesario permitir el acceso al tiempo de la historia y al espacio local.

La salida de la relación dual y fantasmática, de la ilusión fusional, sólo es posible por la aparición de un tercer término que introduzca la diferenciación. Esto trae aparejado el predominio de representaciones más elaboradas por el proceso secundario.

El acceso a estas formas de representaciones 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 - re-proyección 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.

La fantasmática de la formación como relación dual con la madre en una situación utópica y ucrónica remite a la indiferenciación y a la fusión. La negación de las diferencias entre las generaciones, entre maestro y alumno, entre escuela y sociedad, entre hombre y mujer, permite que el ser en formación permanezca como un niño indiferenciado.

En estas condiciones la formación no puede ser representada como un proceso, no puede implicar un cambio, en tanto éste requiere de la diferenciación.

La identificación del formador con sus educadores le permite a éste liberarse de su identificación con el ser por formar. De este modo puede superar el fantasma de la formación como relación dual. La mediación de la técnica le permite aceptar la separación del ser en formación, es decir, la introducción de la diferencia,

En la fantasmática de la formación como autoformación, el proceso formativo se desarrolla como una creación perpetua y eterna en un ciclo permanente de autoformación - autodeformación. En tanto la formación se presenta como un círculo cerrado, como un eterno retorno de lo mismo, el cambio no tiene cabida. La negación de la historia, de la diferenciación y del origen a partir del otro, la creencia en la propia autonomía y autarquía, refuerzan la negación del proceso de cambio.

La superación de este grupo fantasmático requiere de la superación de la prueba de separación de la madre, cuyo éxito permite renunciar al ideal autárquico y constituir la propia identidad, por medio del reconocimiento de la existencia de un tercero.

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

También actúan como elementos inhibidores de los cambios aquellos fantasmas 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.'

El formador debe aceptar la separación, la herida narcisista de la castración, para dejar de considerarse el único poseedor del saber y del poder; para aceptar que el alumno sabe, que puede dar, y que él como educador también puede aprender.

Al proyectar el cambio en los alumnos, los fantasmas 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.

El deseo presente en el educador de que el educando se le parezca, el deseo de identificación especualr, propio de esta fantasmática, 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.

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 estos fantasmas, el cambio no puede tener lugar por iniciativa propia.

Superar estos fantasmas implica superar el temor a la venganza del otro por la identificación fantasmática entre formación, identificación y destrucción del otro en detrimento del cual se aprende o se crece. La superación con éxito de esta prueba 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, termi

nando con la dependencia del formador y asumiendo su propia formación con autonomía.

En síntesis, para que las representaciones acerca de la formación incluyan el proceso de cambio entre sus contenidos es necesaria la superación de las pruebas de formación, la introducción de la separación y de la diferencia por medio de la presencia de un tercero: el padre, el mundo, los contenidos, la técnica. De este modo, el sistema de representaciones puede pasar de ser regido por el proceso primario a ser regido principalmente por el proceso secundario. Simultáneamente, el vínculo pedagógico puede pasar de una relación dual a una relación de "reciprocidad mediada".

Las representaciones acerca de la formación en que predomina una relación de ruptura elaborativa con los fantasmas permiten representarse la relación formativa, no ya como una relación binaria (educador-educando), sino como una relación ternaria (educador-educando-mundo/contenidos/técnicas). La presencia del mundo (contenidos, técnicas) cambia radicalmente el carácter de la relación ya que implica el reconocimiento de un tercero.

En estas representaciones el proceso formativo es ubicado no ya en el espacio y el tiempo míticos, sino en el espacio local y el tiempo historial. 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 procesos que se dan en el aislamiento).

Al aceptar la separación, le es posible al formador reconocer al educando como un ser que se forma por su mediación y no ya como "su" posesión.

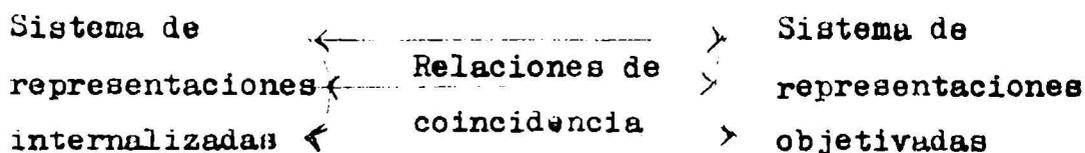
El formador puede entonces aceptar, y aún estimular, el desarrollo de la crítica y de la reflexión en los educandos, la recreación y elaboración de los conocimientos (y no sólo su transmisión y repetición); la problematización de las relaciones y de la situación pedagógica en el contexto mismo del aula. Todo ello da cuenta del reconocimiento y la aceptación del desarro-

llo y del cambio como procesos necesarios para la formación.

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 (Ver apartado 4.2.1.4.). "En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante, tanto ansiedades paranoicas 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)

4.2.2.3 Variaciones según la relación entre representaciones incorporadas y objetivadas

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



Sistema en equilibrio

Para que dicho sistema cambie es necesario, o bien introducir alguna nueva fuerza que modifique alguno de los factores (tal como podría suceder con una nueva formación de los educadores), o bien aumentar o disminuir alguna de las fuerzas internas existentes que mantienen el sistema en equilibrio.

En la medida en que las representaciones acerca de la formación internalizadas por los sujetos coinciden con las representaciones objetivadas, en la medida en que el sistema se mantiene en equilibrio, el cambio es resistido. Y lo es con tanta más fuerza, cuanto más fuertes sean las relaciones entre ambos subsistemas, cuanto más coincidan.

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 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 estableció 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 de instituidas 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 acepten y aún intenten ponerlos en práctica, si no se modifican simultáneamente las representaciones.

Esta resistencia se da tanto al cambio 1 como al cambio 2; al cambio en la organización fantasmática como al cambio en la organización formal; a los cambios impuestos como a los decididos por los propios sujetos.

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.

SINTESIS Y CONCLUSIONES

Las representaciones conforman un objeto de estudio tan complejo que han sido estudiadas desde varias disciplinas. Esto es posible debido a que en su análisis pueden reconocerse tres niveles (neurológico, psicológico y sociológico), cada uno de los cuales es a la vez autónomo e interdependiente (en virtud de las relaciones de implicación y de influencia) de los demás.

Ello permite establecer que las representaciones sociales o colectivas son independientes de su sustrato psicológico, del mismo modo que las representaciones individuales lo son de su sustrato fisiológico.

Sin embargo, la distinción entre representaciones individuales y sociales no es tan tajante. Por un lado mantienen entre sí varios tipos de relaciones. Por otro lado en unas y otras se reencuentran, aunque en grados variables, componentes individuales y sociales.

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 de transformaciones sufrir dos tipos de modificaciones reversibles (pasar de un estado incorporado a un estado objetivado; y de individual a social, y sus recíprocas).

El sistema de representaciones puede ser analizado como una estructura lingüística. La relación significante-significado en

las representaciones conscientes 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 es el mismo, en tanto en ambos casos está dado por los aspectos fantasmáticos, los cuales serían relativamente universales.

Por la misma razón, creemos que entre la gran variedad que presentan las representaciones objetivadas, es posible identificar en ellas algunos sentidos "típicos", que remitirían a la dimensión fantasmática.

El sistema de representaciones mantiene con la fantasmática (sistema de representaciones inconscientes) que lo dinamiza y que él expresa, una relación de sumisión, y a la vez, de ruptura elaborativa. 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 los fantasmas que expresan, por las diferencias en cuanto al grado de elaboración de los mismos. 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 el tiempo míticos 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 educandos 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 es 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 tienen mayor incidencia).

Las representaciones que mantienen con la dimensión fantasmática una relación en que prevalece la sumisión, tienen tendencia a ser inhibidoras 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.

Si bien no sabemos que existan investigaciones centradas en esta problemática, nos parece que este análisis puede muy bien servir de punto de partida a un estudio empírico sobre las representaciones acerca de la formación y su incidencia en las prácticas formativas y sus cambios.

APENDICE

Himno a Sarmiento - H. 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!

Adiós 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 donde quiera la ley del ambiente
nimbar nuestra vida, clavar nuestra cruz
la escuela ha de alzarse fantásticamente
cual unasuntuosa 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'un groupe large. Extrait du Bulletin de Psychologie. París.
- 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 institucional. Buenos Aires, Paidós, 3º 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 KAES, 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 polí-

- tica. Actes de la Recherche en Sciences Sociales 38, mai 1981, págs. 69-73. Traducción: Emilio Tenti.
- BOURDIEU, Pierre (1986) Habitus, código y codificación. Extracto de Actes de la Recherche en Sciences Sociales 4, septiembre 1986, págs. 40-44. Traducción Emilio Tenti.
- BOURDIEU, Pierre (1983) Cosas dichas. Buenos Aires, Gedisa.
- BRUSILOVSKY, Silvia (1987) Formación de educadores populares en la universidad. En Revista Argentina de Educación. Año V, nº9.
- 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. Op. cit.
- 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 N° 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, ed. de la lectura.
- FILLOUX, Janine (1984) Clínica y pedagogía. En Revista Mexicana de Sociología, enero-marzo 1984, págs 273-287.
- 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. Fliess. En Obras Completas Tomo I, Amorrortu Editores, 1976

- FREUD, SIGMUND (1900) La interpretación de los sueños. Buenos Aires, Círculo de Lectores, 1984.
- FREUD, Sigmund (1912/13) Totem y tabú En Obras Completas, Tomo IX, Buenos Aires, Hispamérica, 1988
- FREUD, Sigmund (1915) Lo inconsciente. En Obras Completas Tomo XIV Amorrotu Editores, 1976.
- FREUD, Sigmund (1921) Psicología de las masas y análisis del yo En Obras Completas Tomo XIV Buenos Aires, Hispamérica, 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 psicoanalítico 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, 2º 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. París, Cujas
- KAES, René (1973) Aspects de la régression dans les groupes de formation. L'adolescence, 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 Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar. En KAES, René y otros Fantasma y formación. París, DUNOD.
- LAPLANCHE, Jean y Montali, Jean Bertrand (1981) Diccionario de psicoanálisis. Barcelona, Labor, 3º edición.
- LEWIN, Kurt (1968) Dinámica de grupo y cambio social. En EPSTEIN Amitai y otros. Op. cit.

- 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
- LOURAU, René (1986) La autogestión instituida. En LAFASSADE, George. Op. cit.
- MACI, Guillermo A. (1975) El proceso de la significación. en Imago. Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología N° 3, nov.1975, págs. 51-57
- MAIDAVSKY, David (1975) Apertura: sobre teorías psicoanalíticas y semióticas. En Imago. Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología N° 3, nov.1975, págs. 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, Huenul.
- NAJLIF, Ricardo (1984) Teoría de la educación; problemática pedagógica contemporánea. Madrid, Cincel-Kapelus.
- PETIT, Francois (1984) Psicosociología 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 (I). Buenos Aires, Nueva Visión
- RIME, Bernard (1985) Lenguaje y comunicación. En MOSCOVICI, Serge. Op. cit.
- SCHLEMONSON, 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 N° 1.
- SCHLEMONSON, 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 N° 1, Buenos Aires, abril de 1982
- SOUTO DE ASCH, Marta (1986) El acto pedagógico desde lo social

y lo psíquico. Buenos Aires, junio 1986 (versión mimeografiada).

SOUTO DE ASCH, Marta (1987) El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa. en Revista Argentina de Educación Año V, N° 8, Buenos Aires, junio 1987

TENTI FANFANI, Emilio La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. En Revista Mexicana de Sociología págs.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 ELICHERI, 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

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1 - EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN DISTINTAS LINEAS TEORICAS	3
1.1. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA	3
1.1.1 El concepto de "representación" en Freud	4
1.1.2 El concepto de "representación" en Lacan y Laplanche	6
1.2. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA SOCIOLOGIA	8
1.2.1. El concepto de "representación" en Durkheim	8
1.2.2. El concepto de "representación" en Bourdieu	10
1.3. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACION" EN LA PSICOLOGIA SOCIAL	12
1.3.1. El concepto de "representación" en la línea teórica iniciada por Moscovici	12
1.3.2. El concepto de "representación" en Kaës	15
CAPITULO 2 - REFORMULACION CONCEPTUAL ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES	19
2.1. REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS	19
2.1.1. Niveles de integración	19
2.1.2. Representaciones individuales y sociales: especi- ficidades e interdependencias	21
2.1.3. Componentes individuales y sociales de las repre- sentaciones	23
2.2. ANALISIS ESTRUCTURAL DEL SISTEMA DE REPRESENTACIONES	24
2.2.1. El sistema de representaciones	24
2.2.2. Características del sistema de representaciones como estructura	26
2.2.3 El sistema de representaciones como estructura lingüística	28
2.2.4. Génesis de la estructura de representaciones	30
CAPITULO 3 - LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION	31
3.1. ALGUNAS PRECISIONES	31
3.1.1. El proceso formativo y las representaciones acerca de la formación	31

3.1.2. El sistema de representaciones acerca de la formación	32
3.1.3. Representaciones en "estado incorporado" y en "estado objetivado"	34
3.1.4. Pre-eminencia de las representaciones del maestro .	35
3.1.5. Aspectos manifiestos y latentes de las representaciones	37
3.2. LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION	40
3.2.1. La formación como formación-deformación	40
3.2.2. La formación como autoformación	41
3.2.3. La formación como relación materna	44
3.2.3.1. Formar como la madre	45
3.2.3.2. La madre-máquina	46
3.2.3.3. El formador-padre uterino	47
3.2.3.4. La formación como gestación y como parto	48
3.2.3.5. El formador-seno o formador-madre nutricia	48
3.2.3.6. La formación envidiosa	49
3.2.3.7 El grupo hídrico	50
3.2.4. La formación como creación o modelado del ser en formación	51
3.2.5. La formación como control	54
3.2.6. La formación como transmisión del saber	59
3.2.7. La formación como superación de pruebas	62
3.2.7.1. El enfrentamiento con el monstruo devorante	64
3.2.7.2. El enfrentamiento con el monstruo fecal	66
3.2.7.3. El enfrentamiento con la castración simbólica	67
3.2.7.4. La superación de las pruebas formativas	68
3.3. UN EJEMPLO DE LA CONFLUENCIA DE FANTASMAS EN UNA REPRESENTACION SOCIAL: EL MAESTRO APOSTOL	69
CAPITULO 4 - INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LA FORMACION	
4.1. EN LAS RELACIONES PEDAGOGICAS	73
4.2. EN EL PROCESO DE CAMBIO DE LAS RELACIONES PEDAGOGICAS	76
4.2.1. El proceso de cambio	76
4.2.1.1. El cambio como proceso	76
4.2.1.2. Cambio 1 y cambio 2	78

4.2.1.3. El cambio y la permanencia como relaciones de fuerza: la teoría del campo	80
4.2.1.4. Significado del cambio organizacional	81
4.2.2. Las representaciones acerca de la formación y el proceso de cambio	84
4.2.2.1. Variaciones según el tipo de cambio	84
4.2.2.2. Variaciones según la relación predominante con los fantasmas subyacentes	85
4.2.2.3. Variaciones según la relación entre representaciones incorporadas y objetivadas	90
SINTESIS Y CONCLUSIONES	93
APENDICE	97
BIBLIOGRAFIA	99
INDICE	104