

La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?

RESUMEN:

EN ESTE TRABAJO ME PROONGO PRESENTAR ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LAS REPRESENTACIONES DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA CLASE ESCOLAR. MI PROPÓSITO ES REFLEXIONAR SOBRE LA INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES EN LAS PRÁCTICAS, EN UN INTENTO POR APORTAR UN MAYOR CONOCIMIENTO SOBRE UNA REALIDAD COMPLEJA Y QUE PRESENTA ASPECTOS DE OPACIDAD IRREDUCIBLES.

EL PUNTO DE PARTIDA ESTÁ DADO POR LA TESIS DE QUE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONSTITUYEN UN ESPACIO DE INTERMEDIACIÓN EN EL CUAL LAS REPRESENTACIONES DE LA FORMACIÓN QUE EL SUJETO ACTUALIZA EN CADA CASO SE ARTICULAN DE MODOS DIVERSOS CON OTROS ÓRDENES DE REALIDAD DE CARÁCTER HETEROGÉNEO.

EN EL PRESENTE TRABAJO, Y EN RAZÓN DE LA BREVEDAD, ME LIMITARÉ A UN DESARROLLO TEÓRICO DE ESTAS IDEAS SIN INCLUIR LOS DATOS EMPÍRICOS QUE CONSTITUYEN LA BASE DE ESTAS REFLEXIONES. TRAS CARACTERIZAR LOS CONCEPTOS DE "REPRESENTACIONES DE LA FORMACIÓN" Y DE "PRÁCTICA PEDAGÓGICA", ME ABOCARÉ AL DESARROLLO DE LA TESIS CENTRAL, HACIENDO ESPECIAL HINCAPIÉ EN EL LUGAR DEL SABER Y EN LOS EFECTOS DEL MISMO.

• • •

PALABRAS CLAVES: REPRESENTACIONES DE LA FORMACIÓN - PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - SABER.

• • •

ABSTRACT:

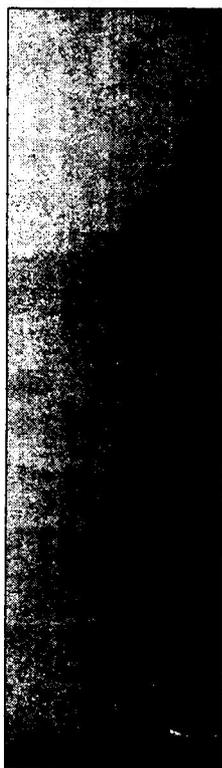
THIS PAPER INTENDS TO INTRODUCE A COUPLE HYPOTHESES ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMATION REPRESENTATIONS AND PEDAGOGIC PRACTICE IN SCHOLARSHIP. MY INTENTION IS TO DEVELOP THE INCIDENCE OF REPRESENTATIONS IN PRACTICES, IN A TRY TO INCREASE KNOWLEDGE ABOUT A COMPLEX REALITY THAT PRESENTS IRREDUCIBLE OPACITY FACES.

THE PRINCIPAL THESIS SAYS THAT PEDAGOGIC PRACTICES ARE AN INTERMEDIATE SPACE IN WHICH, IN EACH CASE, THE FORMATION REPRESENTATIONS THE PERSON ACTUALISES ARE ARTICULATED IN MANY WAYS WITH OTHER HETEROGENEOUS REALITY ORDERS.

DUE TO BRIEFNESS, IN THIS PAPER THESE IDEAS WILL BE DEVELOPED ONLY THEORETICALLY WITHOUT INCLUDING EMPIRIC DATA, WHICH IS IN THE BASE OF THIS WORK.

AFTER PRESENTING THE CONCEPTS OF FORMATION REPRESENTATION AND OF PEDAGOGIC PRACTICES, I WILL START THE DEVELOPMENT OF THE BASIC THESIS, REMARKING THE PLACE OF KNOWLEDGE AND ITS CONSEQUENCES.

POR ANAHI V. MASTACHE*



*Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación con mención de especialidad de posgrado en el área técnico educativa (UBA). Doctoranda (UBA) bajo la dirección de la Dra. Marta Souto. Profesora adjunta de Didáctica de Nivel Medio (UBA) Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Trabajo en Equipo (UDESA).

En este trabajo me propongo presentar algunas hipótesis sobre la relación entre las representaciones de la formación y la práctica pedagógica en la clase escolar. Mi propósito es reflexionar sobre la incidencia de las representaciones en las prácticas, en ⇔

un intento por aportar un mayor conocimiento sobre una realidad compleja y que presenta aspectos de opacidad irreductibles.

La investigación empírica comprende:

- Las representaciones de la formación de los sujetos como construcción imaginario-simbólica que da cuenta de la realidad de la formación (y que entremezcla de manera diversa y en grados variables aspectos propios de la realidad supuesta –la realidad de la formación tal como es percibida– y aspectos que provienen de la realidad deseada o ideal –y que tienen su raíz en el deseo inconsciente).

- Las prácticas pedagógicas en situación de clase escolar.

El punto de partida está dado por la tesis de que las prácticas pedagógicas constituyen un espacio de intermediación en el cual las representaciones de la formación que el sujeto actualiza en cada caso se articulan de modos diversos con otros órdenes de realidad de carácter heterogéneo.

REPRESENTACIONES DE LA FORMACIÓN

Al hablar de “formación”, “relación formativa” o “proceso formativo” nos referimos a la relación que se establece entre uno o varios sujetos 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 las **representaciones** porque actúan como un marco de referencia en función del cual se definen los objetos, se comprenden las situaciones, se planifican las acciones, etc. Las representaciones y los vínculos psicológicos parecieran particularmente importantes en actividades que, como la formación, se desarrollan en instituciones de existencia (Enriquez, 1989, p.84).

“Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas. La familia, la Iglesia, el Estado, los conjuntos educativos y terapéuticos, pueden considerarse legítimamente como instituciones, porque plantean todos los problemas de la alteridad, esto es, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales” (Enriquez, 1989, pp.84-85).

Parafraseando a Kaës (1986) podemos decir que toda situación de formación actualiza ciertos procesos y ciertos contenidos de representaciones anteriormente adquiridas. 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.), en tanto:

- definen las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a las mismas;

- sirven de base para entender las percepciones y experiencias;

- llevan a actuar sobre la realidad educativa para que ésta coincida con la realidad representada.²

Detrás de los docentes y de los alumnos reales, detrás de sus relaciones reales, así como detrás de sus ideologías y de sus relaciones imaginarias entre sí y con los otros objetos presentes en la situación, se encuentra un conjunto de rasgos que las sobre-determinan. Las relaciones entre los maestros y alumnos entre sí y con los objetos presentes en la situación se establecen, no sólo a partir de los sujetos y objetos reales y concretos, sino también entre sujetos y objetos que tienen un valor simbólico y que son tomados en relaciones de formación. Las representaciones individuales y sociales de la formación, ya sea interiorizadas en los sujetos que son sus portadores, ya sea objetivadas en prácticas y productos culturales, pueden ser consideradas como actualizaciones de la estructura de representaciones de la formación; como realizaciones singulares, múltiples y variables en función del aquí y ahora de su expresión.

Las representaciones de la formación conforman una **estructura de carácter imaginario-simbólico que preexiste a sus manifestaciones concretas**. En este sentido, los sujetos reales (docentes-alumnos) advienen a un lugar que les pre-existe, en el sentido de que los lugares en la estructura, las posiciones y relaciones, pre-existen a los sujetos que vienen a ocuparlos, aún cuando luego cada uno actúe el papel a su manera, pudiendo incluso, ocupar el lugar que le es asignado desde la indiferencia o la rebeldía; pero aún cuando el sujeto se rebele, lo hace siempre dentro de una estructura y como efecto de la misma.

“Toujours en tout cas, les éléments symboliques et leurs rapports déterminent la nature des êtres et objets qui viennent les effectuer, tandis que les singularités forment un ordre des places qui détermine simultanément les rôles et attitudes de ces êtres en tant qu'ils les occupent. La détermination de la structure s'achève ainsi dans une théorie des attitudes qui en expriment le fonctionnement” (Deleuze, 1973, p.305).

La estructura de representaciones de la formación es el resultado de un proceso de construcción permanente de carácter inconsciente a partir de **tres vertientes**: las representaciones sociales de la formación³, la realidad material de la formación en la experiencia del sujeto (y en especial aquellos aspectos con los cuales el sujeto entra en contacto) y la propia estructura psíquica. Es decir que en toda representación se articulan **componentes individuales y sociales** (o psíquicos y socio-culturales, en términos de Kaës, 1986).

“En lo que representa, la representación es a la vez tributaria de la realidad endopsíquica –cimentada en el cuerpo– y de la realidad externa, con la que entra en conflicto o en arreglo” (Kaës, 1986, p.51).

Por eso puede plantearse que las representaciones tienen dos caras inseparables: una faz figurativa, que es su aspecto

to de imagen; y una faz simbólica o significativa, en el sentido de que restituye de modo simbólico algo ausente.⁴

Desde que nace, el sujeto encuentra en el medio social representaciones de la formación de las que debe apropiarse, modificándolas a través de una construcción de carácter imaginario que da lugar a un proceso que es simultáneamente de subjetivación y sujeción. El sujeto selecciona, secuencia, da forma y articula, dentro de ciertos límites, a partir de un conjunto de significantes que le pre-existen. Y en este proceso de apropiación el sujeto se constituye a sí mismo, asume un lugar en el cual ubicarse, lugar móvil pero que permanece siempre en el interior de una estructura que se mantiene.

Desde una perspectiva diferente, complementaria de la anterior, puede analizarse la estructura de representaciones (y por lo tanto, también las representaciones de la formación) como una interacción entre los **aspectos manifiesto y latente** (los que no deben identificarse con los componentes sociales y psíquicos a los que nos referimos previamente).

El aspecto manifiesto o consciente de las representaciones remite siempre, en mayor o menor grado, a significaciones inconscientes.

Las representaciones inconscientes y los aspectos inconscientes de toda representación están sujetas a las leyes postuladas por Freud para el sistema inconsciente: las representaciones se ligan entre sí siguiendo el principio de placer, por condensación, desplazamiento y figuración simbólica, en forma atemporal y sin tener en cuenta las contradicciones existentes.

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

Por lo tanto, la relación entre representaciones conscientes e inconscientes, podría ser considerada como equivalente a la **relación entre una cadena de significantes y una de significados**.

El significado de una representación es su **sentido**.

"El sentido no se confunde con la significación misma, pero es lo que se atribuye para determinar el significante como tal y el significado como tal" (Deleuze, 1989, p.71).

Lacan plantea que el sentido 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; y que además, toda significación se sostiene sólo por referencia a otra significación. El sentido es una construcción inacabable que se realiza a partir de la cadena

significante, y a la cual también contribuye el sujeto que otorga sentidos. De ahí que la representación pueda ser considerada como articulación de pluralidad de sentidos. Pluralidad de sentidos dados, además, por la presencia de significantes flotantes.

El sentido de una representación no puede entenderse sólo en el plano de la designación, en tanto su propósito no se limita a expresar ningún "estado de cosas", aún cuando efectivamente atribuye propiedades a las cosas a las que se refiere. Tampoco puede entenderse sólo como manifestación, aún cuando importa el sentido que reside en las creencias o deseos del sujeto concreto que la actualiza. Las representaciones de la formación presentan ambas caras: por un lado, los deseos expresados (articulados siempre con las defensas que surgen frente a su posible irrupción); por otro lado, la formación de la que habla (el docente, los alumnos, las tareas, a las que se refiere). **Lo imaginario y lo real, los deseos expresados y los objetos referidos pueden entenderse como dos series en constante relación y desplazamiento una con respecto a la otra** (Ver Deleuze, 1989).

"La representación no es otra cosa que esa articulación, ese lugar de comunicación, ese paso para expresar lo inefable y lo invisible: movimiento entre el adentro y el afuera, entre lo interior y lo exterior, entre lo consciente y lo inconsciente, entre el pasado y lo futuro" (Kaës, 1986, p.48).

El proceso de conocimiento de las representaciones es siempre parcial y fragmentario, tal como es parcial y fragmentaria su efectuación misma. Tanto en el proceso de actualización como en el de interpretación existe un **resto no expresable** o expresable indirectamente y **no interpretable**, en tanto constituyen parte de aquello que nos piensa y que nos habla, y en tanto mantiene vinculaciones con el deseo inconsciente. Expresión e interpretación rodean ese residuo de indeterminación pero no lo abarcan, no terminan de decirlo. Existe una distancia simbólica fundamental entre las representaciones como significantes y los sentidos que le son atribuibles; entre el hecho de la significación que es inmediato y el de la comprensión que es progresivo y nunca totalmente accesible. Siempre hay una sobreabundancia, un **exceso de la cadena significativa**; frente a una **cadena de significados que permanece siempre en déficit**. Este permanente desplazamiento, este desajuste estructural entre ambas cadenas lleva al sentido hasta su propio límite en la frontera con el **sin sentido**. (Ver Deleuze, 1989).

PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PRÁCTICA DOCENTE Y CLASE ESCOLAR

Por "práctica pedagógica" entendemos aquella práctica que tiene lugar en la clase escolar en función de la enseñanza y el aprendizaje de determinado conocimiento. Susana Barco, tomando la conceptualización de Achilli, la define del siguiente modo:

"Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maes-

tro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el 'aprender' " (Barco, 1996, p.137).

De este modo la práctica pedagógica se refiere a un conjunto de actividades y relaciones entre educadores y educandos en función de un determinado saber, no agotando la totalidad de actividades y relaciones que los mismos desarrollan en tanto docentes o alumnos. Así, Achilli (retomada por Barco) utiliza el término "práctica docente" (que abarca a la práctica pedagógica, traspasándola) para aludir al conjunto de actividades y relaciones que implica el trabajo del maestro.

"Práctica docente es el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente" (Barco, 1996, p.137).

La práctica pedagógica de docentes y estudiantes es, pues, más limitada que sus prácticas docentes o escolares. Sin embargo, no deja de recibir influencias del conjunto de actividades que conforman a las prácticas escolares en su totalidad, así como de las condiciones en que la misma se desarrolla.

Consideramos que la "clase escolar" es el ámbito o situación privilegiado en el que se desarrollan las acciones de educadores y educandos, denominadas "prácticas pedagógicas". Las relaciones maestro-conocimiento-alumno se extienden también fuera de este ámbito, donde si bien el maestro o los alumnos no están físicamente presentes, sí lo están por medio de sus representantes (las tareas que el educando resuelve o que el maestro corrige, por ejemplo).

La "situación de clase escolar" alude al conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones que se desarrollan en los grupos de aprendizaje insertos en una institución escolar, en un espacio determinado por el aula y en un cierto período de tiempo, desde los roles de docente y alumno.⁵

Las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes y alumnos, la interacción entre las mismas y con el conjunto de variables que componen la situación inciden en la organización interna de la clase. En sentido inverso, las características de la clase escolar, dadas por su organización interna, tanto como por su inserción institucional, inciden en las características de las prácticas pedagógicas de docentes y alumnos.

A los fines de nuestra investigación empírica (y por ende también en las reflexiones teóricas que siguen) consideraremos exclusivamente las prácticas pedagógicas que se desarrollan en situación de clase. La unidad de análisis estará dada por la práctica pedagógica de un docente en un curso escolar. Por lo tanto, consideraremos la práctica pedagógica del mismo profesor en diferentes cursos como prácticas diferentes, dada la incidencia de las variables que

componen la situación en la práctica misma.

LAS PRÁCTICAS COMO ACTUALIZACIÓN DE REPRESENTACIONES

Las prácticas pedagógicas pueden ser consideradas como un espacio de actualización de la estructura de representaciones de la formación.

Las actualizaciones constituyen combinaciones parciales y elecciones inconscientes de algunos elementos fantasmáticos (la nutrición, el control, el modelado, etc.) y de algunas relaciones propias de la estructura de representaciones de la formación. Según la riqueza y flexibilidad de las representaciones interiorizadas del sujeto, las prácticas actualizarán combinaciones variables de objetos representacionales o no. Lo que se actualiza es, en cada caso, **cierta repartición de singularidades**, producto de una causalidad de fenómenos caracterizada por su variación; mientras otras se actualizan en otro espacio y otro tiempo. La institución, el grupo, las variables presentes en la situación, en tanto portadores de efectos imaginarios, movilizan ciertas combinaciones y ciertas elecciones más que otras.

"Les éléments symboliques s'incarnent dans les êtres et objets réels du domaine considéré; les rapports différentiels s'actualisent dans les relations réelles entre ces êtres; les singularités son autant de places dans la structure, qui distribuent les rôles ou attitudes imaginaires des êtres ou objets qui viennent les occuper" (Deleuze, 1973, p.304).

Cada práctica concreta (en tanto actualización de la estructura de representaciones), se configura a partir de la sumatoria, el entrecruzamiento, la acción recíproca, la sobredeterminación de la estructura de representaciones de la formación con otras varias series, u otros varios tipos de estructuras. En términos de Lévy Strauss (1971, p.562) podríamos hablar de la **doble determinación dada por las representaciones y por series de orden infra-estructural**.

Esta situación puede ser analizada utilizando el modelo de tres niveles propuesto por Fustier 1989, pp.160-162) para el análisis de la institución. Las prácticas pedagógicas constituirían el nivel intermedio que refleja tanto el nivel de funcionamiento superestructural como la infraestructura imaginaria compuesta por organizadores psíquicos.⁶

"La institución en tanto 'grupo de trabajo' (Bion) o 'polo técnico' (Anzieu) se construirá a partir de esta zona intermedia mixta que refleja al mismo tiempo la presión del exterior y las características de la infraestructura (psíquica). (...) Pero para nuestro estudio la importancia de este nivel ideológico-teórico proviene del hecho de que no trabaja de manera objetiva. En su parte superior está infiltrado por los organizadores psíquicos que eligen, rechazan, modifican y organizan de modo original las informaciones que provienen del exterior. Lo que produce en su desembocadura (un funcionamiento institucional) proviene de una original combinación entre lo lateral (lo que viene del

exterior social) y lo previo (lo que prevalece como organizador psíquico)" (Fustier, 1989, pp.161-163).

La realidad psíquica de las representaciones de la formación se articula con la realidad material de la clase y de la institución por los mecanismos de proyección e introyección. Los sujetos proyectan sobre la realidad sus representaciones, el deseo que las anima y las ansiedades que conllevan, en un intento por hacer coincidir dicha realidad con la representada.

Desde una perspectiva complementaria, **las representaciones que se objetivan en las prácticas pedagógicas, actuarían como articuladoras entre variables, formaciones y procesos heterogéneos, en tanto desde las representaciones se leen las otras variables intervinientes:** la situación material concreta, los otros sujetos, lo socio-institucional que la atraviesa (y particularmente todo aquello vinculado a la institución "formación", sus contenidos, representaciones, etc.), y el propio sujeto (con sus deseos, trayectoria, etc.). Es decir que la representación articula niveles de realidad y lógicas de distintos orden, las cuales se juegan en la práctica pedagógica, vistas e interpretadas desde el marco que ofrece la representación. En este sentido, puede decirse, siguiendo a Lévy-Strauss (1971), que las representaciones constituyen respuestas temporales y locales a los problemas que plantean los ajustes posibles y las contradicciones imposibles en el campo de la práctica en que se desarrolla la formación, y que se utilizan para legitimarlos u ocultarlos.

Por lo tanto, la imposición de una determinada representación como dominante (impuesta por el/los sujeto/s con mayor poder para ello, y producto de un proceso de resonancia fantasmática -Anzieu, 1978) o la lucha por la imposición de una determinada representación, otorga lugares, distribuye posiciones, establece relaciones y marca un espacio donde moverse. Por ejemplo, el maestro que se representa a la formación desde la fantasmática de la formación como control, se ubica a sí mismo en un lugar de autoridad y control, y desde allí les impone a los otros-alumnos un conjunto de posiciones y un conjunto de relaciones.

La **clase**, en la que se desarrolla la práctica pedagógica, es también un espacio inter y trans-subjetivo, en el que se **articulan las representaciones de los distintos participantes**, cada uno de los cuales difracta los contenidos fantasmáticos de su representación en los otros. La representación dominante está dada por aquella cuyos lugares difractados resuenan con mayor fuerza en los otros sujetos, lo que los lleva a ocupar lugares complementarios. En la clase, en tanto el **educador** 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**. En el aula, 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 docente, lo que le otorga el poder de influir de forma determinante sobre el proceso de interacción en el aula. Missenard (Kaës, 1986, p.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 de alumnos; este habla hace de vehículo a otra que viene del inconsciente del docente y a la que los alumnos van a responder en función de su propia problemática personal. Según la perspectiva funcional (Kaës, R., 1986, p.184) el grupo se organiza en torno del fantasma (sistema de representaciones inconscientes) personal del líder del momento. Y en el aula es el maestro quien ocupa siempre el lugar del líder formal. Los alumnos que se articulan con el deseo inconsciente del maestro pasan a ser los portadores del fantasma organizador del grupo. Por consiguiente, es de esperar que en la mayoría de los casos, las representaciones del maestro acerca de la formación sean más determinantes que las de los alumnos. Los resultados de la investigación que venimos desarrollando refuerzan esta hipótesis, aún cuando también permiten reconocer excepciones.

Puede plantearse aquí una analogía con la propuesta de Althusser respecto de la sociedad. La estructura social de organización del trabajo en el aula se duplica en una estructura del discurso. **El maestro es el sujeto de la enunciación, amo y poseedor del saber y de la palabra; los alumnos, por su parte, son los sujetos del enunciado, cuya palabra (y también cuyo saber) está pre-determinada por la relación social, responden a la palabra del docente, a la ubicación que éste le otorga en función de su propia representación.** Más allá de los saberes que los estudiantes porten y que lleven consigo al aula, es el educador quien define lo que los alumnos saben y lo que no saben en la situación formativa. Para el formador, los educandos saben lo que ya fue enseñado y no saben lo que debe enseñarse. La verdad de esta asignación de saberes y no saberes (en relación con el estado de cosas tal y como se da en la situación real) es independiente del sentido que esta asignación permite construir en la situación y de los procesos que permite desarrollar. Esto es, al menos, lo socialmente esperado y lo que plantea la organización institucional de la relación formativa, aún cuando en las situaciones concretas no siempre suceda así.

EL SABER EN TANTO SIGNIFICANTE FLOTANTE

El lugar del saber, sus ubicaciones y sentidos en las distintas series de estructuras vinculadas a la formación, resulta un factor central en el análisis de las mismas. La articulación de las representaciones con otros órdenes de realidad en la práctica pedagógica que se desarrolla en situación de clase resulta especialmente tributaria de la posición del saber en la estructura.

Con esto no pretendo disminuir el peso de otros componentes como la fuerza con que se imponen algunos condicionantes externos, o la importancia de la existencia de cambios y elementos nuevos, hechos que pueden afectar la posición del saber en la estructura. Sin embargo, la incidencia misma de estos factores resulta mediatizada por el lugar del saber, constituyendo así un elemento central del análisis.

Por consiguiente, fundamentaremos primero la impor-

tancia del saber como elemento central de la estructura, para volver después en el siguiente apartado sobre los distintos modos en que la práctica pedagógica articula las representaciones de la formación con los otros órdenes de realidad según la posición del saber en la estructura.

El saber constituye el elemento distintivo de la formación. La relación formativa se constituye como tal (y por ende, como diferente de otras relaciones humanas) por la presencia de un saber que debe ser apropiado por el ser en formación gracias a la mediación del formador. Por consiguiente tanto las prácticas pedagógicas como las representaciones de la formación tienen una necesaria referencia al saber.

Desde una perspectiva estructuralista podría plantearse la hipótesis de que **el saber corresponde al significante flotante, casillero vacío u objeto x**, tanto en la estructura de las representaciones de la formación, como en la estructura conformada por la práctica pedagógica y por la clase escolar.

No el saber real de formador y/o ser en formación, ni el supuesto saber de cada uno de ellos, ni el saber que cada uno imagina tener o que atribuye al otro; tampoco el saber objeto de la formación (el contenido), ni el real ni el imaginado. Si **no el saber en tanto que elemento "eminentemente simbólico", diferenciador.**

Saber **representado por multiplicidad de saberes**; no sólo en la variedad de contenidos a ser enseñados, sino también en otro tipo de saberes que aparecen en las situaciones de formación: los saberes propios del disciplinamiento; los saberes que hacen al contexto (el saber qué tipo de respuesta espera cada profesor, o saber cómo comportarse para ser aceptado por los pares, por ejemplo); saber sobre sí y sobre los otros; saber sobre la relación; saber sobre la experiencia...; saberes conscientes, pero también saberes del inconsciente; lo dicho, lo no dicho y también lo negado, lo reprimido, lo forcluido... En este sentido, el saber tiene multiplicidad de significaciones o, lo que es lo mismo, no tiene significación propia.

En tanto representa el **orden de lo simbólico**, el saber se ubica en un lugar de **terceridad**, permitiendo romper la relación especular entre los sujetos involucrados en la situación y establecer una relación que en términos de Sartre podemos denominar de "reciprocidad mediada". Relación en la cual cada uno de los elementos puede ocupar el lugar de tercero respecto de los otros: el saber mediatiza la relación maestro-alumno, rompiendo la dualidad fusional y la identificación especular; pero también el maestro media en la relación del educando con el saber, favoreciendo su aprehensión por parte del aprendiz.

El saber es el lugar al que adviene el sujeto, donde el sujeto impone lo propio, su propio deseo. El sujeto viene a ocupar el lugar del saber, del espacio vacío, no para cerrarlo o taponarlo, sino **para abrirlo o desplazarlo indefinidamente.** Y ese desplazamiento de lo que es intrínsecamente, ontológicamente, abierto en la estructura, es la práctica o praxis. La formación, en tanto praxis, se abre así a lo inesperado, a la experiencia. La formación misma puede ser entendida como experiencia, como acontecimiento. Pero para que ello resulte posible, es impres-

cindible el uso lúdico de lo simbólico. Sólo la presencia del elemento simbólico no taponado pone un límite al propio deseo y al deseo de apropiación del otro, al exigir el reconocimiento del otro como sujeto.

Saber en relación al cual se determinan las posiciones relativas de los otros objetos representacionales. Es en relación al saber que docentes y estudiantes ocupan sus lugares relativos. Maestro y alumno devienen tales en relación a un supuesto saber o no saber; el maestro es maestro en tanto sabe, el alumno es alumno en tanto no sabe. Sólo la presencia de lo simbólico permite marcar las diferencias entre lo que se puede y lo que no se puede, entre las generaciones, entre los distintos roles, entre uno y los otros, entre ser profesor y ser alumno.

Sujetos que circulan por distintas posiciones en relación al saber. Es según el lugar que ocupe el saber, según sus desplazamientos, que formador y discípulos se constituyen de tal o cual manera. Saber-no saber, saber más o menos, saber de esto o de aquello, ubica a cada uno en lugares diferentes y diferenciales: alumnos (o maestros) buenos o malos, estudiosos o vagos, inteligentes o tontos, docentes que saben enseñar o que no saben hacerlo, etc.

Saber que circula: está en el maestro, en los libros, en las actividades que se realizan, en las experiencias que se tienen. Pero también saber que puede estar ausente o denegado... Y sin embargo está siempre en todas partes en tanto se trata de una situación o relación de formación.

Elemento paradójico. Para que la relación de formación tenga lugar se requiere **tanto su presencia como su ausencia.** Sin la existencia de un saber no hay formación posible, la formación no puede darse si no es en relación a un saber. Pero, a la vez, si el saber estuviera ya dado, la formación no sería necesaria.

De este modo, la relación formativa exige a la vez un exceso y un defecto de saber. Saber a adquirir o a transmitir, supuesto saber del docente, siempre en exceso, siempre en demasía. Saber transmitido o adquirido, saber del alumno (supuesto y real), saber real del docente, siempre en falta, siempre en déficit. **Distancia entre el saber de la estructura, el saber como virtualidad, siempre en exceso, y el saber propio de las situaciones concretas de formación, siempre en defecto.** En las representaciones de la formación, como en las prácticas pedagógicas y en las clases escolares, **el saber circula**, pues, **entre dos series: lo ideal, lo esperado, lo que debe ser, y lo percibido, lo real, lo que es;** o, en términos más didácticos, el saber circula entre las series de las intenciones pedagógicas y los logros obtenidos, entre el currículum prescripto y el currículum vivido

Saber que da la vida, pero que al mismo tiempo puede traer la muerte. **Saber que articula las series correspondientes a las pulsiones de vida y de muerte,** siempre presentes de manera simultánea en la representación de la formación. Muerte simbólica representada por el fracaso y la reprobación, por el enfrentamiento con las pruebas formativas (con el propio narcisismo, con las imágenes infantiles de sí y de los padres, etc.)⁷

Saber que constituye, a la vez, **el lugar de la subjetivación y de la alineación.** El sujeto se produce a sí mismo en la

apropiación de los saberes en juego. Saberes que le permiten crecer, subjetivarse; pero, a la vez, saberes que lo alienan, que conllevan la posibilidad de desmoronamiento y muerte a través de la identificación con el otro, de la pérdida en el otro. Saber que **condensa la polaridad sujeción-autonomía, o sujeción-subjetivación, o devenir sujeto-devenir autónomo**. Saber que sujeta, en tanto obliga; si se sabe, se está obligado a actuar en función de ese saber. Pero también saber que libera, que permite la autonomía, que otorga poder para; el que sabe qué y cómo debe hacer algo, puede hacerlo, se libera de la tutela del otro, se vuelve autónomo.

EXPERIENCIA O REPETICIÓN

En este apartado retomamos la tesis planteada al comienzo: las prácticas pedagógicas constituyen un espacio de intermediación en el cual las representaciones de la formación que el sujeto actualiza en cada caso se articulan de modos diversos con otros órdenes de realidad de carácter heterogéneo.

En tanto que casillero vacío o significativo flotante, la **posición del saber en las distintas estructuras vinculadas a la formación** (de representaciones, de prácticas pedagógicas, de clases escolares) **resulta determinante de las características de la misma**.

El sujeto viene a ocupar el lugar del saber, del espacio vacío:

- sea para cerrarlo o taponarlo, en cuyo caso hace predominar lo instituido, impidiendo la posibilidad de la experiencia (en el sentido de acontecimiento que produce efectos de formación en el sujeto), la que se ve reemplazada por la repetición y la inmovilidad.

- sea para abrirlo o desplazarlo indefinidamente, en cuyo caso hace predominar la vertiente instituyente, dando lugar a lo inesperado y posibilitando el movimiento, la praxis, la experiencia.

El lugar atribuido al saber, su reconocimiento como tercero o su ubicación como propiedad del docente, la aceptación o no de su apropiación por el alumno, el tipo de saber que se considera en juego en la situación de formación es central en el análisis y diferenciación entre:

- las representaciones de la formación de los distintos sujetos,
- las prácticas pedagógicas en situación de clase, y
- las relaciones entre representaciones de la formación y prácticas pedagógicas.

Estas hipótesis que surgen de la consideración del saber como casillero vacío, resultan congruentes tanto con los estudios teóricos como con los resultados de nuestra investigación empírica sobre representaciones de la formación en docentes y alumnos y su relación con las prácticas pedagógicas en situación de clase.

La posición del saber en la estructura se vincula con la posibilidad de captación de la alteridad, de reconocimiento del Otro. No se trata sólo del otro exterior, sino principalmente del reconocimiento y la aceptación del Otro interno, del Otro en tanto que falta. De manera que el reconocimiento del Otro es al mismo tiempo el reconocimiento del

propio límite, la aceptación del duelo infantil del "poder absoluto", la posibilidad de escapar a la expectativa imaginaria de dominio sobre uno mismo. El reconocimiento del Otro es correlativo de la aceptación del saber como elemento simbólico móvil y en posición de tercero.

El lugar del saber determina la relación entre la serie correspondiente a lo manifiesto y la serie correspondiente a lo latente.

Las representaciones se ubicarían en un continuum que va desde la sumisión total al fantasma hasta la total ruptura elaborativa con el mismo (Kaës, 1986, p.146). Por supuesto que ambos extremos son sólo ficciones teóricas, no teniendo ninguna existencia empírica; en cualquier representación se dan simultáneamente ambos procesos, variando sólo el grado de predominio de cada uno de ellos⁸. De manera harto sintética y simplificada, esta relación puede plantearse en los siguientes términos. Cuando predomina la sumisión al fantasma, el saber aparece fijado como una posesión del docente o permanece denegado, lo que ubica al alumno en el lugar de un objeto a ser formado (creado, modelado, controlado, etc.) y determina una relación docente-alumno de carácter dual y fusional. En el otro extremo, cuando prevalece la ruptura elaborativa con el fantasma, el saber ocupa el lugar de un tercero, representante del orden simbólico, dando lugar al establecimiento de relaciones de reciprocidad mediada, y al reconocimiento del ser en formación como sujeto con posibilidades de acceder y apropiarse del saber.

La **sumisión** de la representación de los aspectos fantasmáticos implica el predominio de los aspectos inconscientes, por lo que la representación se encontraría especialmente ligada al proceso primario, a la identidad de percepción, al principio de placer y a lo emocional. Implica la pérdida de la distanciaci3n con relación al significativo, al representante, en cuanto que éste no es sino esto: representante. Se trata pues de la captaci3n imaginaria, de la alienaci3n del sujeto. La estructura l3gica de la alienaci3n es la del *vel*, o m3s exactamente la del *aut*, que impone la elecci3n de uno de sus t3rminos eliminando al otro. Ello hace que s3lo sea posible la oscilaci3n entre los dos t3rminos, imposibilitando toda s3ntesis, por la reducci3n a una binariedad. Nos encontramos aqu3 con un simbolismo que en tanto no ha sido descifrado, desciende al nivel de lo imaginario.

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

Las pr3cticas pedag3gicas que actualizan representaciones en las que predomina la sumisi3n del fantasma tienden a abolir la distancia con las mismas, "como si" actuaran la representaci3n a la manera de *actings out*. En el otro extremo, las pr3cticas pedag3gicas que actualizan representaciones en las que prevalece la defensa frente a los aspectos fantasmáticos tienden a establecer distancias ex-

cesivas con las mismas, tendiendo a verse invadidas por los mecanismos de defensa que prevalezcan en cada caso y por el control exhaustivo de las distintas variables que conforman la situación de clase.

En ambos casos, la falta de una distancia adecuada entre la práctica y la representación que la sustenta pareciera correlativa al establecimiento de una negación más o menos masiva de los otros órdenes de realidad que conforman la clase. La impronta de la representación sólo permite percibir aquello que resulta congruente con el esquema que le impone la representación como si se tratara de un escudo protector destinado a evitar que la realidad penetre. En el intento por hacer predominar la fantasmática predominante o las defensas frente a las mismas, en el intento por sobreimponerlas a la realidad, el sujeto proyecta su representación y actúa "como si" intentara hacer que la realidad funcione de acuerdo con el guión fantasmático.

De este modo las prácticas quedan limitadas a la puesta en acto del guión fantasmático, a la repetición de prácticas siempre idénticas y cerradas en sí mismas y sin capacidad para reconocer y articular los datos provenientes de la situación, de los otros, sin posibilidad para incluir los emergentes e imprevistos, los que son "dejados fuera", no vistos, o no considerados, en un primado de las representaciones subjetivas que obturan el reconocimiento de lo Otro. Lo rechazado, lo no reconocido opera como lo Otro que irrumpe en la acción a la manera de lo no elaborado, dando lugar al sentimiento de ser invadido por aquello que irrumpe y tendiendo a provocar la exacerbación de la distancia a través de la puesta en juego de mecanismos defensivos frente a la misma.

La fijación del saber, la imposibilidad de su circulación, obtura los juegos entre las distintas estructuras, a la vez que inmoviliza a los demás elementos en posiciones fijas e inmutables; docentes y alumnos no pueden pues más que repetir, manteniendo siempre el mismo esquema de relación, donde, en términos de Blanchard Laville, los juegos libidinales predominan por sobre los juegos de saber, en tanto el saber aparece desplazado o denegado.

En esta situación, la abolición de la diferencia generacional entre docentes y estudiantes, o su exacerbación defensiva, ante la ausencia del elemento simbólico, pueden ser leídas desde las hipótesis planteadas por Fustier (op.cit. 1989, p.172 y ss.) en relación a las prohibiciones edípicas en su versión institucional.

Pero, además, este predominio de la proyección de las representaciones y la correlativa "ceguera" en relación a los datos de la realidad, impide al educador constituirse en contenedor de las proyecciones de los alumnos y transformar los elementos malos gracias a la función alfa (Bion, 1966).

La preponderancia de la **ruptura elaborativa** con el fantasma, en cambio, da cuenta de un grado mayor de elaboración de los aspectos inconscientes; la representación aparecería entonces ligada sobre todo al proceso secundario, al principio de realidad, a la identidad de pensamiento y al razonamiento. Implica entonces el descubrimiento del sentido y del deseo que el sujeto ha puesto en ella, por medio de la interpretación, del análisis de los

elementos imaginarios. Se trata entonces del paso de lo imaginario no simbolizado a lo imaginario simbolizado; es decir, del acceso a la verdad del código personal del sujeto. La elaboración, en tanto supone la presencia de un tercero, permite la salida de la binariedad.

La posibilidad de circulación del saber resulta instituyente, permite el movimiento, crea nuevas representaciones, permite el movimiento de los sujetos. Circulación del saber es paralelo a la circulación de los sujetos en la estructura. Paralelo a la apropiación, a la re-creación, a la subjetivación, al movimiento, a la aceptación del acontecimiento... Situación sólo posible a partir del reconocimiento del Otro y del renunciamiento a la omnipotencia y a la violencia sobre los otros (renunciamiento que, por otra parte, constituye la base de la cultura según el planteo de Freud en *El Malestar en la Cultura*).

En estos casos, los sujetos tienden a realizar prácticas que actualizan representaciones con las que mantienen una distancia dada por el proceso de reflexión, por la vuelta sobre sí mismo. Entonces, las prácticas actualizan a la vez otros órdenes de estructuras, la realidad puede ser percibida e integrada en la práctica misma; y la representación puede ocupar el lugar de un articulador entre los distintos órdenes de realidad, a los que puede percibir, reconocer e incluir. En esta articulación es posible la negociación de significados, el intercambio entre sujetos reconocidos como tales. Esta posibilidad de conjugación de órdenes de realidad diferentes y heterogéneos, permite que la práctica se constituya como un espacio de transición, con posibilidad de "juego". Entonces es posible la evitación de la repetición y el surgimiento del acontecimiento. Sólo así la práctica puede adquirir los rasgos propios de una experiencia, incorporando la creación y la innovación.

CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas concretas se juegan en el espacio circunscripto entre las fijaciones dadas por el predominio de la sumisión o la defensa frente a las fantasmáticas de la formación y las posibilidades de movimiento y circulación que se crean cuando prevalece la ruptura elaborativa frente a las mismas. Existe siempre un punto de fijación, de inmovilidad y de repetición, dado por lo que hemos denominado, estableciendo una analogía con la teoría de Lakatos, como el "núcleo duro" de las representaciones.⁹ El núcleo duro se encuentra constituido por aquello que resulta inmodificable y que permite delimitar los rasgos de identidad. Lo que varía en las distintas representaciones es la amplitud del mismo.

Dado que se trata de singularidades, de actualizaciones que concretizan en cada caso combinaciones parciales y elecciones de relaciones determinadas, no pueden pensarse (ni las representaciones de la formación, ni las prácticas pedagógicas, ni las relaciones entre ellas) si no es relación con lo singular, por la interpretación de la particular distribución y selección que se da en cada caso concreto.

En tanto las prácticas pedagógicas actualizan ciertas selecciones de elementos propios de la estructura representacional que el sujeto porta, un cambio de las

prácticas exige una modificación concomitante de las representaciones de la formación. En esta línea, parecieran significativos los espacios que posibilitan la toma de distancia y la reflexión, ya sea a partir de la exteriorización de representaciones interiorizadas o de su actualización en prácticas.

Otro elemento de importancia pareciera estar dado por la existencia de espacios de encuentro con función de liberación o remisión.¹⁰ ↔

NOTAS

¹ En este apartado presento una síntesis de la conceptualización sobre las representaciones de la formación a los efectos de facilitar la comprensión de las reflexiones siguientes; un desarrollo más exhaustivo escapa a los límites de este trabajo. Al respecto puede consultarse Mastache, Anahí (1992) *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito*. Documento de trabajo N°2, IICE.

² De hecho no existe más realidad que la realidad representada. Lo real es en sí mismo incognoscible, sólo se conoce a través de su apropiación, en tanto realidad representada. Realidad que hace de intermediaria entre lo real y el sujeto.

³ Toda representación se construye sobre la base de representaciones anteriores, sea para apropiárselas, sea para desmentirlas; no existe, por lo tanto, un texto original o primero (Lévy-Strauss, 1971). En este sentido, además, toda representación se construye en el interior de una cultura y de una lengua, de las cuales presenta siempre rastros.

⁴ Esta idea puede ampliarse especialmente en Serge Moscovici en su libro *El psicoanálisis: su imagen y su público*, Buenos Aires, Huelmul, 1979; y en Denise Jodelet en su trabajo "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", publicado en el libro de Moscovici, *Psicología Social*, tomo II, Barcelona, Paidós, 1985.

⁵ Sobre "clase escolar" consultar la obra de Marta Souto, y en particular *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1993 y *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2000.

⁶ La analogía entre la institución y la práctica pedagógica se basa en su ubicación en el polo técnico. El nivel de funcionamiento súperestructural correspondería, a grandes rasgos, a lo que Lévy-Strauss (1971) (desde una perspectiva diferente) denomina las series estructurales de

orden infraestructural. Por su parte, las representaciones de la formación constituyen, desde la perspectiva de análisis que venimos desarrollando, un organizador psíquico de la práctica pedagógica.

⁷ Al respecto puede consultarse la obra de René Kaës "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar", publicada en *Fantasma y formación*, París, DUNOD, 1968.

⁸ Las prácticas pedagógicas, en tanto lugar de actualización de las representaciones de la formación, presentan rasgos similares a los establecidos para las representaciones. En lo que sigue retomaremos algunas de sus características.

⁹ Un desarrollo más exhaustivo de esta idea puede encontrarse en mi trabajo "El cambio de las prácticas pedagógicas: un modelo posible para su comprensión", presentado en el Congreso Internacional de Educación: Debates y utopías. IICE-Departamento de Ciencias de la Educación (UBA). Buenos Aires, julio de 2000.

¹⁰ René Roussillon presenta un interesante análisis de esta temática en su artículo "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio", publicado en *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. (1978), *El grupo y el inconsciente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Barco de Surghi, S. (1996), "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". En: Camilloni, Riquelme Barco, *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bion, W. R. (1966), *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Deleuze, G. (1973), "A quoi reconnaît-on le structuralisme?". In: Chatelet, F. (dir.) *Histoire de la philosophie*, Hachette-Littérature.
- (1989), *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós.
- Enríquez, E. (1989), "El trabajo de la muerte en las instituciones". En: Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Fustier, R. (1989), "La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada". En: Kaës y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, R. (1986), *El aparato psíquico grupal*, México, Gedisa.
- Levy-Strauss, C. (1971), *Mithologiques. L'homme nu*, Paris, Plon.
- Rifflet-Lemaire, A. (1976), *Lacan*, Buenos Aires, Sudamericana.

