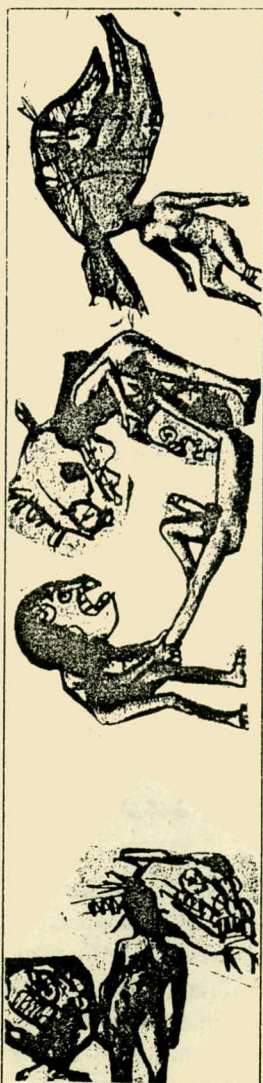


# R REPRESENTACIONES Y PRACTICA PEDAGOGICA

POR ANAHI V.  
MASTACHE \*



\* Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Cátedra de Didáctica II, F.F.y L., U.B.A. Becaria del CONICET.

Desde distintas corrientes teóricas se plantea que las representaciones actúan como un marco de referencia en función del cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican sus acciones, etc. Las representaciones funcionarían, entonces, como organizadores del pensamiento y la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones.

Estas características de las representaciones nos llevaron a preguntarnos sobre la incidencia de las representaciones acerca de la formación en la práctica pedagógica cotidiana de los educadores.

¿Las representaciones que tienen los maestros influyen en su práctica pedagógica?

¿Distintas representaciones acerca de la formación dan lugar a prácticas pedagógicas diferentes?

Esto no significa suponer que las representaciones de la formación sean la única variable que influye en las prácticas pedagógicas; ni tampoco que sea más importante o determinante que las demás variables intervinientes. El considerar solamente la influencia de las representaciones de la formación en la práctica pedagógica implica pues una abstracción, necesaria sólo a los fines del análisis.

En el presente artículo se sistematizan algunos datos acerca de la relación entre representaciones de la formación y práctica pedagógica, que surgen de una investigación en curso<sup>1</sup>.

En primer lugar aclararemos los conceptos teóricos que resulten imprescindibles para entender los desarrollos posteriores; así como las características principales de la metodología utilizada, de manera de facilitar la comprensión de los análisis realizados.

Presentaremos, luego, los análisis comparativos de las representaciones acerca de la formación y de las prácticas pedagógicas en dos docentes, a modo de ejemplificación de esta relación entre representaciones de la formación y prácticas pedagógicas.

Por último, y a modo de conclusión, intentaremos sistematizar algunas ideas tentativas acerca de esta relación.

## Algunos conceptos teóricos

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.

Entendemos, entonces, por **representaciones acerca de la formación**, aquellas representaciones cuyo contenido alude a esta relación o proceso, y a los aspectos que la componen: el maestro; el alumno; la relación maestro-alumnos; la tarea de formación (enseñar-aprender); la relación con el conocimiento y con la tarea; el grupo escolar; la escuela; etc.

El abordaje de las representaciones acerca de la formación con que nos manejamos surge de reformular el concepto de “representación”, desde la articulación de distintas vertientes teóricas, aunque profundizando particularmente la psicoanalítica<sup>2</sup>.

Toda representación comporta un **aspecto manifiesto** y un **aspecto latente**. El aspecto manifiesto o consciente de las representaciones oculta siempre, en mayor o menor grado, significaciones inconscientes, las cuales pueden ser analizadas a partir de los aspectos manifiestos.

La relación entre los aspectos manifiesto y latente de la representación correspondería a la relación establecida por Kaës<sup>3</sup> entre **representación** y **fantasma**. Recordemos que para el psicoanálisis el fantasma es una organización de representaciones inconscientes.

Para Kaës “la representación se halla en una doble relación, de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa y tan pronto defensiva, con respecto al fantasma”<sup>4</sup>. La representación lleva en sí tanto al fantasma que la dinamiza (y que remite al deseo inconsciente) como a las defensas que emplea el sujeto contra la irrupción del fantasma.

Ello permite distinguir las representaciones según la relación que mantienen con el fantasma; es decir, según la

relación entre sus aspectos manifiesto y latente. Las representaciones se ubicarían en un continuum que va desde la **sumisión total al fantasma** hasta la **total ruptura con el mismo**. Por supuesto que ambos extremos son sólo ficciones teóricas; en cualquier representación se dan simultáneamente ambos procesos, variando sólo el grado de predominio de cada uno de ellos.

La preeminencia, tanto de la **sumisión**, como de la **ruptura defensiva** con las fantasmáticas subyacentes, implicaría el predominio de los aspectos inconscientes de la representación. Esta se encontraría entonces especialmente ligada al proceso primario, a la identidad de percepción y a lo emocional. Implicaría la pérdida de la distanciaci3n con relación al significante, al representante, en cuanto que éste no es sino esto: representante.

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

La preponderancia de la **ruptura elaborativa** con el fantasma, en cambio, daría cuenta de un grado mayor de elaboración de los aspectos inconscientes. La representación aparecería entonces ligada sobre todo al proceso se-

cundario, a la identidad de pensamiento y al razonamiento. 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<sup>5</sup>, 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 si bien la incidencia de las representaciones acerca de la formación sobre el proceso formativo tiende a variar según las fantasmáticas subyacentes que prevalezcan, la principal variación se produciría por el tipo de relación preponde-



rante que mantiene la representación con las fantasmáticas que expresa.

Las características de las fantasmáticas subyacentes no pueden ser desarrolladas acá. Baste decir que entre sus significados se encuentran los de "autoformación", los de "superación de pruebas u obstáculos", los de ser "formado o deformado por la madre", los de "formación como control", etc.<sup>6</sup>

### Aspectos metodológicos

Se obtuvieron datos sobre las representaciones acerca de la formación por medio de entrevistas semiestructuradas y de material proyectivo (identificación con un objeto y/o animal; y prueba de asociación con imágenes).

El análisis de las representaciones de cada sujeto se realizó en tres etapas: 1) análisis en forma independiente de los datos obtenidos en cada una de las pruebas proyectivas y comparación de los mismos; 2) análisis de los datos obtenidos por medio de la entrevista; 3) análisis comparativo de ambos tipos de datos.

Luego se realizó un análisis comparativo de las representaciones acerca de la formación en todos los docentes entrevistados, construyéndose una tipología.

Los datos sobre práctica pedagógica se obtuvieron por medio de observaciones de clases. Las mismas se analizaron teniendo en cuenta las características de sus sistemas social, psíquico e instrumental<sup>7</sup>. El análisis (aún sin terminar) se realiza también en etapas. Primero se analiza cada módulo observado en forma independiente. Luego se realiza un análisis comparativo de las características de las clases de la misma materia en el mismo curso. A continuación se comparan, por un lado, las características que

presentan las clases de la misma asignatura con la misma docente en dos cursos distintos; y por otro lado, se comparan los rasgos encontrados en las distintas clases del mismo curso.

### Representaciones acerca de la formación

Presentaremos a continuación los resultados obtenidos del análisis comparativo de las representaciones acerca de la formación en los docentes entrevistados.

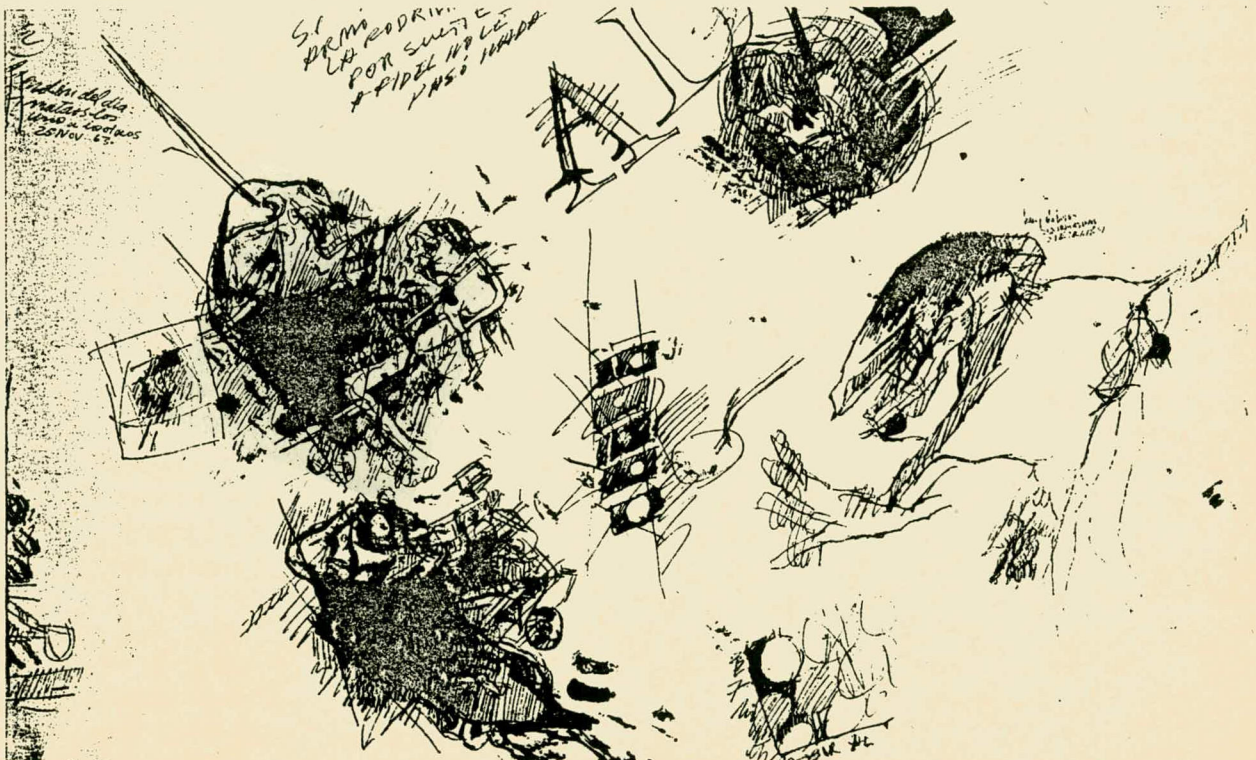
Para comparar las características de las representaciones en los distintos sujetos se analizaron comparativamente:

- los sentidos atribuidos por cada docente a los diversos aspectos de la formación (docente, alumno, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, etc.) tal como surgen tanto del material proyectivo como de las entrevistas; es decir, los contenidos fantasmáticos que expresan;

- las características de las relaciones entre los aspectos manifiesto y latente de las representaciones; es decir, el grado de sumisión o de ruptura, ya sea defensiva o elaborativa, con las fantasmáticas expresadas.

La comparación se realizó pues en dos sentidos. Ello podría graficarse como un cuadro de doble entrada:

Sentidos expresados	Relaciones entre lo manifiesto y lo latente	Sumisión	Defensa	Elaboración
Autoformación				
Relación materna				
Control				
Creación				
Etc.				



Los datos empíricos nos confirmaron que, tal como había sido supuesto a partir de los análisis teóricos, había mayor similitud entre dos representaciones acerca de la formación en las que predominaba el mismo tipo de relación con los contenidos subyacentes (aún cuando estos últimos fueran disímiles) que entre dos representaciones acerca de la formación en las que prevalecía el mismo contenido fantasmático, pero que mantenían con él distinto tipo de relaciones.

Por esta razón, para la construcción de la tipología se privilegiaron las características de la relación entre los aspectos manifiesto y latente. Los distintos sentidos expresados en las representaciones darían así lugar a "subtipos" de representaciones dentro de cada "tipo" principal (caracterizado por el tipo de relación entre los aspectos manifiesto y latente).

Del análisis comparativo de las representaciones acerca de la formación en los diez docentes entrevistados y en la rectora, surgieron tres "tipos" de representaciones claramente diferenciadas, según prevaleciera en la relación con los contenidos fantasmáticos, la elaboración, la defensa o la oscilación entre la sumisión y la elaboración.

Para facilitar la presentación, en los apartados siguientes sólo analizaremos las características de las representaciones acerca de la formación de los dos "tipos" que podríamos catalogar como "puros" (predominio de la elaboración-predominio de la ruptura defensiva).

En cada caso seleccionaremos un docente, de manera de ejemplificar las características de la representación de la formación con fragmentos de respuestas ante la entrevista o el material proyectivo.

Luego mostraremos las características que presentan las clases de dichos docentes, de manera de poder establecer algunas relaciones entre las características de su representación y las de sus clases.

Cabe aclarar que estas presentaciones serán necesariamente esquemáticas y sintéticas, obviando gran parte de los análisis que nos llevaron a plantear las hipótesis que aquí se transcriben.

Por otra parte, se trata sólo de una ejemplificación con dos casos, por lo que no puede establecerse que las relaciones aquí presentadas entre las representaciones de la formación y las clases observadas se mantengan para otros docentes fuera de los aquí presentados.

### **TIPO 1:**

#### **Representaciones en las que predomina la elaboración de la dimensión latente:**

##### **A) LAS REPRESENTACIONES:**

El predominio de la elaboración se expresaría en todos los casos ubicados en este "tipo" por características como las enunciadas a continuación, las que ejemplificaremos con respuestas dadas por la Profesora de Matemática (P.M.).

En la representación de la formación de P.M., docente y alumno son representados como iguales, en una relación en la cual, la diferencia entre ambos es sólo funcional,

negando la existencia de una relación asimétrica de superioridad del formador sobre el ser en formación.

"De pronto en ésta (por una foto que muestra un jinete saltando una valla) sentí que me gustaba la...la cuestión de...que me parecía que había...las dos partes estaban haciendo un esfuerzo en común para superar un obstáculo y...y no sintiendo que...éste (por el jinete) está encima de éste (por el caballo) ¿no?" (justificación de la elección de esta imagen como representación de la clase).

"Es decir que de pronto la parte que a mí me toca de...del aula, en el...en el colegio secundario, sería el momento en el que...el chico todavía solo no lo puede hacer...entonces de pronto uno hace de...de empuje, de..., le facilita situaciones...y tiene que llegar...a poder hacerlo, ¿no?" "Yo haría como una secuencia, en el momento en el que el caballo, suponiendo que fuese uno de los dos, saliese superando el obstáculo solo, entendés?"

Búsqueda de la autonomía del alumno y no asimetría educador-educando, se corresponderían con la representación del ser en formación como un sujeto y no como un objeto a disposición del educador; y con la representación del educador como mediador del conocimiento y no como transmisor del mismo. Estos últimos significados se perciben también en las justificaciones dadas ante las imágenes que rechaza como representación de la clase.

"Sí, no, pero yo...como que estoy tallando así tampoco" (justificación del rechazo de una foto que representa a un escultor).

"Cuando veo ésta (foto de una madre con su bebé) y lo mismo ésta (foto en la cual un sujeto ubicado en la parte superior desprende un haz de luz que alcanza a otro sujeto ubicado en la parte inferior) siento como que éste le está dando, que hay un don y yo no siento que yo esté...o sea me estoy de pronto, entregando yo cuando doy clase, pero no estoy transmitiendo nada, no es algo que yo tengo que lo deposito en el otro y así sucesivamente, en cuanto a contenidos. O sea que éstas no".

"Como espectadores de una cosa que...que les estoy mostrando tampoco" (rechazo de una imagen en la que se ve una representación teatral).

El rechazo de la transmisión de conocimiento coincidiría con la representación del aprendizaje como una producción. Ello daría cuenta del lugar central que ocupa el alumno en su representación. Alumno activo, con poder y conocimiento; lo que implicaría el reconocimiento de no ser la única poseedora del saber.

El formador, por su parte, sería un auxiliar facilitador del aprendizaje del alumno y, a la vez, un mediador de la sociedad, un "modelo" del mundo adulto.

(Aprender) "Es personal, es...algo individual (pausa). Es un proceso en el cual a partir de esa situación propuesta, el alumno con el bagaje de cosas que trae o haciendo acopio de...de cosas nuevas, puede reestructurar todo y...lograr resolver una situación diferente. Para mí eso es el aprendizaje."

"No, no, yo creo que lo tiene que crear cada uno, la...la parte de...digamos, cada uno tiene que hacer su propio aprendizaje y desde ese punto, yo le puedo favorecer

situaciones, le puedo brindar situaciones, pero no transmitirle y que el otro reciba.”

“¿Enseñar? (pausa) Yo creo que es la parte de...digamos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene las dos caras, ¿no? que...de pronto es la que se ocupa de...otorgar aquellas...situaciones que van a permitir que el otro aprenda...No lo identifico ni...con dar clase...sino con la parte que hace el docente, en la cual busca las estrategias, busca la...la...aquellas situaciones que van a ser más favorables para que en el alumno se produzca el proceso de aprendizaje.”

“Entonces como profesora siento que estoy identificada con lo que pueden sentir todos los otros profesores. Es decir, yo para los chicos creo que como adulto soy un modelo del mundo adulto.”

(Ser docente) “Yo creo que es un compromiso. Un compromiso con determinados valores, con determinados principios. (?) (...) Yo creo que con la libertad, con la justicia. Dichos así me suenan tan generales, ¿no? pero yo creo que... yo al trabajar los tengo... incorporados, ¿no? Vos de pronto estás con personas que se están formando, vos sos un modelo y, y tiene que existir fundamentalmente tanta coherencia entre tu discurso y tu acto, que de ahí el compromiso. (...) [lo que] implica una actitud de vida... diferente... a la que te... a la que tenés que involucrar en otros trabajos. (...) De pronto eso tan trillado de que en una oficina vos vas, trabajás y te vas, en el docente es muy claro que no es así”.

La importancia atribuida a la formación de la persona por sobre la adquisición de contenidos es también un modo de priorizar al sujeto en formación.

“El conocimiento yo creo que está, suponete acá (por el caballo), por ejemplo...O sea, digamos, yo creo, estoy convencida de que la parte de transmisión de conocimientos es importantísima. Pero, en este momento yo tengo como prioritario la parte de formación...digamos, la parte de...humana, no sé como llamarle, de relación. Y ahí también metido lo de los contenidos. No es que no estén. Yo creo que acá, en la parte del salto, existen estrategias, existen cosas que se han ejercitado, que se han aprendido para poder lograr el obstáculo, superar el obstáculo.”

Ello se relacionaría con el predominio de los objetivos por sobre los contenidos, a los que consideraría un medio para el logro de los objetivos.

“Esos serían mis objetivos. Después los temas, los contenidos, tendrían que acomodarse al logro de esos objetivos. (...) Nos planteamos la revisión acerca de los contenidos, si tal o cual contenido está apuntando a lo que nosotros queremos...con la disciplina [...].”

Todas las características mencionadas serían indicadores del predominio de una ruptura elaborativa con los contenidos fantasmáticos.

Por otra parte, estas respuestas no permiten identificar ninguna fantasmática subyacente como predominante; sino que nos encontraríamos, más bien, ante la presencia de una integración de elementos pertenecientes a diversas fantasmáticas, lo que podría considerarse como otro indicador de elaboración.

Otro indicador más de elaboración es la posibilidad de

reflexionar sobre sus respuestas, sobre su práctica y sobre sí misma; así como la posibilidad de incluir su subjetividad para relativizar sus respuestas.

## B) LAS CLASES

El análisis de las clases de matemática, mostraría que en las mismas el principal organizador del grupo de aprendizaje es la tarea. El cambio de actividad es el que determina el cambio en las otras variables (aunque en todos los casos mantienen rasgos similares, hay pequeñas diferencias según se trate de la resolución de problemas en pequeños grupos, de la puesta en común o de la evaluación).

La clase pareciera encontrarse en “tarea” (en términos de Pichon Rivière), durante la mayor parte del tiempo.

En todos los casos, el grupo funciona en la mentalidad que Bion denomina “grupo de trabajo”: el lenguaje es usado como modo de comunicación; se establecen relaciones de cooperación; hay posibilidad de reflexión; hay aprendizaje a partir de la experiencia; se tolera la idea nueva (representada por el ejercicio cuya resolución es desconocida) y la dificultad que presenta; hay un alto grado de compromiso con la tarea, tanto por parte de P.M. como de los alumnos, la cual es abordada; se cumplen los objetivos fijados.

P.M. no debe ejercer ningún control para que los alumnos realicen la tarea.

La asimetría profesor-alumno estaría basada en el rol institucionalmente diferenciado de P.M. No se percibe un uso del poder que acentúe esta asimetría. No se observa un vínculo de dominación-sumisión, sino de complementación de roles.

P.M. ejerce un liderazgo instrumental, basándose especialmente en su poder experto.

Su liderazgo está centrado en el grupo, predominando los rasgos democráticos; no imposición del modo de trabajo, aceptación de las iniciativas de los alumnos, favorecimiento de las discusiones en los subgrupos, aceptación de intervenciones ajenas a la tarea, etc.

Durante la evaluación se observaron en su conducta rasgos más directivos, lo que se explicaría por el tipo de actividad, dado que la evaluación-acreditación da cuenta de una imposición institucional.

Los componentes didácticos están parcialmente determinados por P.M. Ella establece (siguiendo el currículum) objetivos, contenidos y el marco de las actividades (dado por las consignas). Por el contrario, las actividades en sí quedan en parte indeterminadas, a criterio de los alumnos, quienes deben decidir (individualmente o en grupo) las estrategias a emplear.

La metodología utilizada es la de resolución de una situación problemática, la cual requiere de los alumnos la búsqueda de estrategias adecuadas.

De este modo, y dada la metodología utilizada, los alumnos se ven enfrentados a un conflicto cognitivo, que se transforma en sociocognitivo ante la cooperación en los pequeños grupos, e incluso en el grupo total.

El rol de P.M. es principalmente el de orientador experto. P.M. realiza un seguimiento individual (en algunos casos al pequeño grupo) a partir de las dudas, los errores, etc. presentados por los alumnos. Sus intervenciones apuntan a guiar el trabajo, no da las respuestas correctas, sino que pareciera interesada en orientar el proceso en aquel punto en que presenta errores.

P.M. pareciera tener un esquema didáctico flexible, en tanto puede seguir el razonamiento de cada alumno o subgrupo para ayudarlo a resolver la situación.

Predominan los roles de tarea, tanto en P.M. como en los alumnos. Distintos miembros van desempeñando diversos roles, tanto en los subgrupos como en el grupo total. El lugar de los alumnos es protagónico.

En la mayor parte de las clases observadas, el ritmo de la clase está determinado por la tarea misma, así como por los tiempos disponibles.

Se observa la existencia en muchos alumnos de un vínculo de dependencia funcional con P.M., a quien recurren permanentemente, tanto para aclarar dudas, como para ver si lo ya hecho es correcto. Dependencia que se daría, aparentemente, sólo en relación con la tarea. Sin embargo, no pareciera representarse a P.M. como única poseedora del conocimiento. El recurso a otros compañeros avalaría esta idea.

Pareciera haber aprendizaje, en tanto el objetivo, según P.M., habría sido cumplido. En la puesta en común se observa que son muchos los alumnos que responden correctamente. Además, la gran mayoría de los alumnos pareciera haber resuelto los ejercicios.

La relación con el conocimiento pareciera ser de "interioridad": "Ya está, ya lo descubrí", lo cual se relacionaría con que se trataría de un conocimiento situacional, que interroga a los alumnos, resultándoles significativo, al no estar limitado a lo operacional (no implica aplicación de fórmulas, sino su "descubrimiento").

El aprendizaje pareciera ser representado por P.M. como una construcción de conocimientos, como un "descubrimiento" del mismo, en tanto no les da la fórmula, sino que crea situaciones para que ellos lleguen a ella como conclusión. No habría entonces cosificación del conocimiento.

P.M. pareciera aceptar los conocimientos de los alumnos, en tanto la resolución de los problemas requeriría de todos sus conocimientos previos.

### C) ALGUNAS RELACIONES:

En el caso de P.M., podemos constatar que muchas de

las características que tienen la clase y los distintos aspectos de la formación en sus representaciones, pueden ser re-encuadradas al analizar las clases efectivamente dictadas.

En la representación de P.M. los aspectos técnicos de la formación predominan por sobre los aspectos fantasmáticos.

En sus clases, este predominio se re-encuentra en el predominio de la tarea como principal organizador de la clase.

La representación del alumno como sujeto autónomo, se correspondería con la metodología usada en las clases. El uso de la resolución de situaciones problemáticas en las que los alumnos deben utilizar sus conocimientos previos para "descubrir" una fórmula matemática, mostraría la autonomía de los educandos, así como el reconocimiento de conocimientos previos en los alumnos.

Las características de las actividades observadas se corresponderían en gran medida con la descripción que realiza P.M. de lo que significa para ella el aprendizaje y el conocimiento: aprendizaje como resultado de la resolución de problemas o como producto de una reestructuración de situaciones que el docente presenta a ese efecto.

Se percibe aquí la existencia de un conocimiento que se construye por medio de la resolución de "conflictos" cognitivos o sociocognitivos, lo cual se relacionaría con su representación del conocimiento como producto de una reestructuración y no como un objeto a ser transmitido.

Acá se mostraría el rol protagónico de los alumnos en las clases y el rol de auxiliar, de recurso experto de P.M. Características que también encontramos en su representación de la formación.

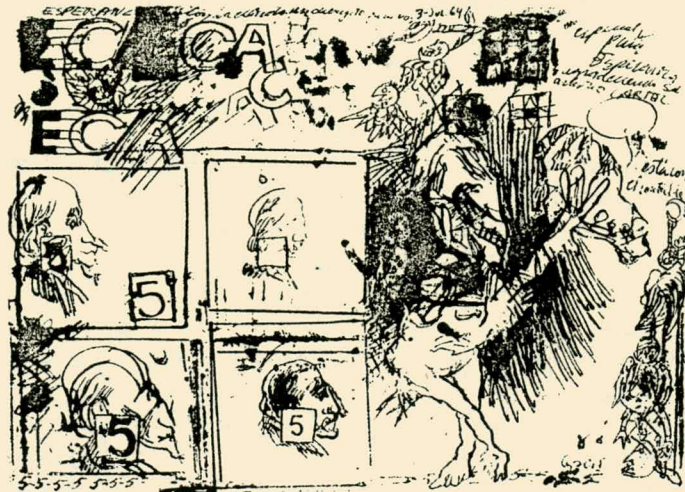
En cuanto a la relación docente-alumnos, en el análisis de las clases se registra una complementación de roles, y no un vínculo de dominación-sumisión, coincidiendo con lo expresado en el material proyectivo.

### TIPO 2

**Representaciones en las que predomina la ruptura defensiva con la dimensión fantasmática:**

#### A) LAS REPRESENTACIONES:

En estas representaciones prevalecería la presencia de ansiedades y temores primitivos y el uso de mecanismos de defensa ante los mismos. El tipo de mecanismos defensivos utilizados y el contenido fantasmático que provoca la defensa son variables en cada docente de los que se ubicarían en este tipo.



Las representaciones de la formación de la Profesora de Lengua (P.L.) serían un ejemplo.

En P.L. la defensa se expresaría fundamentalmente en las características de su desempeño, tanto durante la entrevista como durante la administración del material proyectivo.

En este último caso resultan significativas las dificultades que presenta para justificar sus respuestas, las que se expresarían en:

-ausencia total de justificaciones:

por ejemplo, elige como representación del profesor una foto en la que se ve a un inspector de policía frente a dos jóvenes, pero no puede decir por qué;

-justificaciones por medio de características propias del objeto con pérdida de la distancia entre el símbolo y los aspectos representados. Es el indicador que más aparece, dándose en casi todas sus respuestas:

\* "por lo maternal, el amor" (foto de una madre con un bebé)

\* "...esa ceguera..." (foto que representa el juego de la "gallina ciega")

\* "...ese chico metido ahí en la lata..." (foto en la que se ve un niño asomando de un tubo/lata)

-búsqueda de significados en el entrevistador:

"Ahora decime que significan esas tres fotos, por favor (entre risas) [No sé, ud. sabrá por qué las eligió] No sé porqué las habré elegido..."

- justificaciones desde una perspectiva egocéntrica:

"No sé, esa no me gusta para nada".

Según Graciela Celener de Nijamkin y Mónica Grunzbourg de Braude<sup>8</sup>, tanto en la incapacidad de justificarse como en la justificación "no en función de referentes externos sino desde una perspectiva egocéntrica", "se trata de una incapacidad para poder reflexionar sobre su conducta, en este caso, verbal."

Es decir que estas respuestas indicarían dificultades para la reflexión sobre la propia conducta, en este caso, para la reflexión acerca de sus representaciones.

En la entrevista los mecanismos defensivos se expresarían en las dificultades para responder, expresadas en comenzar muchas respuestas con un "no sé", así como en la brevedad de la mayor parte de sus contestaciones. Si tenemos en cuenta que se trata de una profesora de Lengua y Literatura, estas dificultades parecieran deberse menos a problemas de expresión y comunicación, que a una actitud de control de tipo defensivo.

Además, se registran contradicciones entre los contenidos de distintas respuestas, las que podrían estar indicando la oposición entre la defensa y el contenido objeto de la defensa.

Por un lado, encontramos como un elemento de su representación de la formación en la "identificación con un objeto" la quietud y la inmovilidad del alumno:

"Con un objeto, con un banco o una silla. (?) No sé, porque es el lugar en que el alumno está, ¿no?"

Significados que son simultáneamente rechazados en la "prueba de asociación con imágenes": "Por el movi-

miento, por la fuerza, por el ímpetu que a veces tienen..." (justificación de una foto en la que se ve un jinete saltando una valla, como representación del alumno).

También en las respuestas a la entrevista, se encuentran comentarios que se contradicen:

\* "...que traten sobre todo de pensar, relacionar... pensar, relacionar... Eso, que piensen, que piensen por sí mismos, ¿no? Sobre todo que piensen mucho por sí mismos", (al responder sobre las funciones del alumno).

\* "Que sepa escuchar sobre todo". (respuesta a una pregunta sobre el alumno ideal).

Es posible pensar que uno de los contenidos corresponda al material objeto de la defensa y el otro exprese la defensa por medio de la transformación en su contrario.

La fantasmática subyacente más reiterada en todos los tipos de datos es la fantasmática materna, en su vertiente positiva de amor y libertad.

En la prueba de asociación con imágenes ello se manifestará en la elección de imágenes con claros contenidos maternos como representación de la situación de enseñanza.

"Por lo maternal, el amor, ¿no?" (justificación de la elección de las fotos de una madre con su bebé y de un grupo de pequeños cisnes siguiendo a un cisne mayor)

En la entrevista, este contenido se expresaría en la importancia que atribuye a las funciones de guía y ayuda del docente (función que sería un elemento de la imagen materna en sus aspectos positivos) y a la importancia atribuida al cariño y preocupación por los alumnos:

"Yo la función que veo es la de ser guía de lo que los chicos hacen, nada más...Ser guía, ayudarlos o...en fin, que ellos mismos se vayan dando cuenta de todo el proceso que van viviendo. Y uno tratar, bueno, de ayudarlos, proporcionando por ahí el material..."

[El profesor ideal] "El profesor que los comprenda a los chicos, que también los respete, que los chicos respeten al profesor, ¿no? Una relación armónica. Establecer con los chicos una relación armónica.

Complementariamente, la faz negativa de la fantasmática materna aparece negada, tal como se expresaría:

- en las imágenes que no elegiría y las verbalizaciones correspondientes, que aluden al "encierro", a la "ceguera" (aspectos propios del encierro en la matriz, temor que suele caracterizar la vertiente negativa de la fantasmática materna de la formación):

"No hubiese elegido, no sé, ese chico metido ahí en la lata, es terrible." "No sé, esa ceguera debe ser (en alusión a una imagen del juego de la "gallina ciega")."

- en la imagen del "mal" docente:

"Para mí un mal docente es el que no se preocupa por el alumno, nada más."

Se encontrarían también indicadores de la fantasmática de la formación como control, aunque ésta aparecería con mucha menos fuerza:

(El alumno ideal) "No sé, que sean un poco ordenados (sonrisa)..."

“Yo pienso que...el inspector” (como representación del profesor -imagen que se encuentra en actitud de retar a un joven-).

Dado el predominio de una relación defensiva con la dimensión latente, cabe preguntarse si estas representaciones corresponden a las fantasmáticas objeto de la defensa o a la estructura defensiva frente a fantasmáticas que permanecen reprimidas.

#### B) LAS CLASES:

En las clases observadas, el principal organizador pareciera ser el poder pedagógico.

Las características que asume en este caso el poder de la docente incidirían no sólo en el sistema de organización social, sino también en los sistemas de organización instrumental y psíquico.

P.L. concentraría el poder en su persona ejerciendo un liderazgo con rasgos predominantemente directivos. Ella sería la única que establecería las normas y controlaría su cumplimiento.

La relación profesor-alumno es pues de tipo jerárquico de dominación-sumisión. Es una relación centrada en lo instrumental, en la que lo afectivo pareciera quedar totalmente dissociado.

Pareciera haber aceptación de este marco instituido por P.L. por parte de los alumnos, que prácticamente no transgreden las normas impuestas (con excepciones que no modifican sustancialmente los rasgos de las clases).

Ello hace pensar que P.L. basa su poder en la legitimidad que los alumnos le reconocen.

Las recompensas y castigos (verbales o por medio de notas) serían también una fuente de su poder, así como su cualidad de experta.

P.L. controla:

\* pautando la tarea hasta detalles mínimos, de modo que deja escasos espacios para el trabajo personal y creativo;

\* manejando la comunicación; distribuye la palabra, maneja los ritmos, establece los temas, evalúa las respuestas, se reserva la última palabra, hace preguntas puntuales que requieren respuestas precisas que dejan escaso margen para la creatividad o el error, puntúa la comunicación;

\* llamando la atención ante cualquier transgresión;

\* controlando la conformación de los grupos de trabajo;

\* manejando los tiempos/ritmos de trabajo;

\* evaluando permanentemente lo que van haciendo.

Ante esta situación, entre los alumnos no se registran ni liderazgos ni distribución de roles. Cumplen los roles pautados por P.L.

P.L. asume especialmente el rol de organizadora y controladora del trabajo, evaluadora (roles que concentra en su persona); inquiridora de información (para corregir la guía en el grupo clase); orientadora/informadora/evaluadora (del trabajo de los subgrupos); técnico de procedimientos.

No se observan roles de mantenimiento de grupo.

Se registran muy pocos roles individuales que no parecieran obstaculizar la tarea.

Los organizadores del sistema instrumental, la tarea y el esquema didáctico, estarían claramente influenciados por las características del poder pedagógico.

Dada la fuerte enmarcación, la tarea estaría pautada por la docente, quien establecería no sólo qué actividades se realizan sino también cómo se las realiza, en qué tiempo y cómo se las evalúa.

La intención de la docente pareciera estar centrada explícitamente en el control del trabajo (dar consignas, controlar que se cumplan, sancionar todo aquello que atenta contra su cumplimiento, evaluar lo realizado); de modo de cumplir rápidamente y con precisión con las actividades.

En los interrogatorios, P.L. indica las preguntas y en general, también quién contesta; evalúa la respuesta: la recompensa con un “bien”, repregunta, la completa o reitera lo dicho por los alumnos.

Preguntas y respuestas se suceden en forma rápida, con la intervención permanente de P.L.; prácticamente no se registra que dos alumnos intervengan sucesivamente.

La guía para el trabajo en subgrupos incluye preguntas muy exhaustivas que llevan a que, pese a ser una actividad de redacción que se supone “de elaboración” y “creativa”, haya escasas posibilidades de libertad en el trabajo, disminuyendo además las posibilidades de error en las respuestas.

La rigidez que se evidenciaría en las actividades predefinidas, en el uso de una guía pre-establecida como principal recurso didáctico, en la actitud de la profesora que pareciera esperar una única respuesta posible, daría cuenta de la ausencia en la docente de un esquema didáctico interiorizado y flexible.

Ello hace suponer, además que para P.L. aprender es repetir o reflejar el saber del docente.

P.L. pareciera actuar como la “poseedora” del saber. Es la única que organiza el trabajo y que lo evalúa. No pareciera haber discusión del “supuesto saber” de P.L.

Resulta difícil evaluar la significatividad que tienen las actividades para los alumnos. Dada la escasez de errores, pareciera que los alumnos están en condiciones de asimilar los conocimientos. Por otra parte la participación de los estudiantes hace pensar que hay cierto interés en la actividad.

La enseñanza pareciera ser de tipo guiado, acercándose a una enseñanza basada en la transmisión, dada la gran cantidad de pautas de trabajo registradas; sin embargo, no se observan explicaciones.

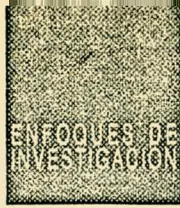
P.L. favorecería un vínculo dependiente al concentrar el poder y ubicarse en el lugar del conocimiento y la verdad.

Sin embargo, muchos alumnos parecen poder trabajar en forma autónoma. Otros acuden permanentemente a P.L. En estos casos pareciera tratarse de una dependencia funcional o de una forma de no tener que pensar por sí mismos la respuesta.

#### C) ALGUNAS RELACIONES:

Según lo dicho anteriormente, en las representaciones de la formación predominaría la defensa respecto de las fantasmáticas subyacentes, es decir que predominaría el





control sobre la dimensión latente.

La práctica pedagógica, se caracterizaría por la preeminencia del poder pedagógico como organizador de la clase. Poder que se expresaría en el control centrado en la profesora. Ante representaciones con predominio de la defensa y el control, encontramos prácticas pedagógicas organizadas por el poder pedagógico y el control de la docente.

En las representaciones, la oposición entre lo reprimido y la defensa pareciera manifestarse en la verbalización de contradicciones.

En las clases la contradicción pareciera estar entre los objetivos y contenidos propuestos (que aludirían al desarrollo de la capacidad expresiva) y las características que P.L. impone a las actividades (no dejando ningún espacio a la originalidad, la creatividad, etc.).

Mientras que del análisis de las representaciones surgiría que el principal contenido subyacente es la fantasmática materna en su vertiente positiva de brindar amor y afecto; en las clases pareciera registrarse una disociación y negación de los aspectos expresivos.

Cabe entonces preguntarse si dicha fantasmática es más bien una expresión de la defensa por medio, por ejemplo, de la transformación en lo contrario; o si la actitud defensiva de P.L. la lleva a negar en la práctica los contenidos fantasmáticos de sus representaciones.

En cualquier caso, estamos siempre frente al predominio de actitudes defensivas.

### A modo de conclusión

Hemos presentado un análisis comparativo preliminar entre las representaciones acerca de la formación y la práctica pedagógica.

Para ejemplificar la relación entre ambas variables hemos referidos dos casos que consideramos "típicos" por presentar las representaciones de cada uno de ellos rasgos totalmente disímiles, propios o bien de la elaboración de los contenidos fantasmáticos o bien de la ruptura defensiva con los mismos.

Dado que el análisis de las observaciones aún se encuentra en proceso de elaboración, faltando por ende, el análisis comparativo de las representaciones y la práctica pedagógica en muchos de los docentes observados y entrevistados, sería aún muy prematuro arriesgar generalizaciones.

Sin embargo, y aún teniendo en cuenta que las relaciones establecidas en este trabajo sólo son válidas para los casos mencionados, creemos que ello da lugar a reflexiones interesantes, que esperamos poder ir poniendo a prueba a medida que avance el proceso de investigación.

En primer lugar, los casos referidos concuerdan con las hipótesis teóricas esbozadas en la primera sección de este artículo respecto de la incidencia de las representaciones de la formación en la práctica pedagógica. Incidencia que no es lineal ni simple, ya que sufre una serie de transformaciones y distorsiones de los que apenas tenemos algunas ideas brindadas por la literatura existente.

Podríamos decir que es posible que aquellos sujetos que tienen un mayor grado de concienciación de sus representaciones, que están en mejores condiciones de reflexionar acerca

de sus prácticas y de sus supuestos, puedan organizar sus clases más fácilmente en función de la tarea académica, puedan buscar con mayor flexibilidad y por diversos caminos el logro de los objetivos, puedan facilitar más fácilmente una apropiación real del conocimiento por parte de sus alumnos y, por ende, puedan obtener mejores "resultados" en términos de aprendizajes logrados no sólo en el área cognitiva, sino también, y quizás principalmente, en el área metacognitiva.

Estas hipótesis permitirían reafirmar la importancia, reconocida por muchos especialistas, de la reflexión durante el proceso de formación docente. Reflexión que debiera abarcar tanto la práctica concreta como los supuestos que, aunque fuera parcialmente, la estructuran.

Los procesos de reflexión sobre los aspectos conocidos de las propias representaciones de la formación creemos que han de actuar como facilitadores de un incremento en el grado de concienciación de las mismas; y, de este modo, serían un elemento facilitador del proceso de elaboración de los contenidos fantasmáticos latentes.

Esperamos que esta presentación, que es sólo un intento de empezar a pensar sobre esta problemática, sirva para seguir haciéndonos preguntas y buscando nuevas respuestas. ♦

### Notas

<sup>1</sup> Se trata de la investigación: "Las representaciones acerca de la formación y su relación con las prácticas pedagógicas en situación de cambio". Investigación comenzada en 1989 y que continúa actualmente con una beca de Iniciación del CONICET.

<sup>2</sup> Al respecto puede consultarse nuestro trabajo "Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito". Cuadernos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 13 (en prensa).

<sup>3</sup> KAES, René. (1986) *El aparato psíquico grupal*. México, Gedisa.

<sup>4</sup> KAES, René. (1986) *El aparato psíquico grupal*. México, Gedisa, pág. 146.

<sup>5</sup> Al respecto puede consultarse KAES, René. (1968) Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar". En KAES, René y otros. *Fantasma y formación*. París, DUNOD; KAES, René. (1973). *Aspects de la regression dans les groupes, Extrait de Perspectives psychiatriques, 1973, 41*; ANZIEU, Didier. (1978). *El grupo y el inconsciente*. Madrid, Biblioteca Nueva.

<sup>6</sup> Al respecto pueden verse los análisis realizados por la psicología social. En particular pueden consultarse las siguientes obras: MOSCOVICI, Serge. (1979) *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires, Huenimil. 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. RIME, Bernard. (1985) Lenguaje y comunicación. En MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social*, Tomo II, Barcelona, Paidós.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> CELENER DE NIJAMKIN, Graciela y GRUNZBOURG DE BRAUDE, Mónica. Algunas consideraciones sobre el cuestionario desiderativo. Técnicas de exploración y diagnóstico psicológico. Módulo II. Facultad de Psicología. U.B.A. (mimeografiado).