

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEL ESTADO DE MEXICO

COORDINACION DE INVESTIGACION

REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN
EN LA ESTRUCTURA SUBJETIVA DE
MAESTROS DE EDUCACION BASICA.

INFORME DE INVESTIGACION

QUE PRESENTA

JOSE ANTONIO ROMERO RANGEL

SANTA CRUZ ATZCAPOTZALTONGO, TOLUCA, MEXICO.

JULIO DE 2013

INDICE

	Página
Introducción	3
Justificación	10
Objetivos y preguntas de investigación	14
El psicoanálisis	16
Referentes metodológicos	24
El Sujeto	30
Las representaciones sociales fundadas en la fantasía	39
Cuatro objetivos no conscientes de la educación	44
RS: La educación factor de mejoría económica y social	49
RS: La educación que provee el Estado es de calidad deficiente. . .	52
Educación, su carácter escatológico	55
La educación acrítica: algunas de sus Representaciones Sociales. .	58
Narcisismo	61
Conclusiones	67
Bibliografía	76

INTRODUCCION

La educación en el marco de la docencia de nivel básico, es un constructo de naturaleza práctica y no teórica. Que se ha constituido en un constante movimiento de modificaciones en el discurso de distintos actores sociales, incluidos los maestros, a quienes particularmente nos dedicamos a estudiar en la presente investigación. El concepto de educación en tanto que producto del sentido común se ha venido conformando a partir de conocimientos que se generan en procesos cotidianos como la tradición, la interacción informal, el mito, la creencias, el diálogo espontáneo entre legos.

Las representaciones sociales que los maestros tienen con respecto a la educación son operacionales, prácticas y socialmente referenciadas, es decir, están ajustadas al medio social en el que los sujetos se desenvuelven. Las representaciones sociales de educación revelan el conocimiento práctico, con el que en el día a día los maestros describen y explican la fenomenología que transcurre en el contexto escolar.

El trabajo de mostrar algunas de las representaciones sociales de educación, conlleva la intención de abonar reflexiones acerca de una parte de la subjetividad de los maestros de educación básica, la cual se ha significado como una demanda tácita o encubierta de toda reforma educativa; puesto que se insiste en que es necesaria "...una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad..."

Desde la mirada instrumental de los administradores de la educación en las más altas esferas de decisión, se ha definido a los maestros, en el contexto de las reformas educativas, como el factor clave de la operacionalización y éxito de las mismas. Aunque paradójicamente no se le da un espacio como participante en la planeación y diseño.

El maestro, en tanto que sujeto de discurso, está limitado en su decir no sólo por lo decible consciente, sino sobre todo por lo no dicho inconsciente y lo no decible tanto inconsciente como consciente, que le permite su inserción en la sociedad. Es decir el maestro no habla desde un discurso autogestado, sino que es hablado por el lugar de sujeto ideológico que ocupa en el escenario social, aun y cuando se

considere autor de su discurso, puesto que hay un desconocimiento de su alienación originaria.

En este contexto me pregunto ¿cuáles son algunas representaciones sociales de educación, en las cuales se sostiene el discurso profesional de los maestros? Y ¿a qué contenidos y procesos inconscientes están asociadas las representaciones sociales de educación en maestros de educación básica?

La presente investigación ha sido llevada a cabo con herramientas teóricas y metodológicas tomadas del psicoanálisis. Desde tal corpus conceptual se propone un ejercicio de lectura crítica el cual interroga las conceptualizaciones utópicas de educación, que desbordan optimismo irreflexivo, ilusorio y engañoso. Así, en la representación social de educación se observa cómo el mundo conceptual de los maestros está determinado por la sociedad, a través de significaciones imaginarias que les han sido transmitidas por las instituciones, en las que los sujetos participan, a través de un proceso de interiorización, a lo largo de su vida. La sociedad procura que las significaciones colectivas permanezcan inalteradas.

El psicoanálisis, en su disposición terapéutica, aspira a que todos los sujetos de la cultura identifiquen sus contenidos y procesos inconscientes, trabajando en el reconocimiento de sí mismos, del otro y del proceso simbólico que se desarrolla en el campo de las relaciones de lenguaje. Entre las cuales la ideología y el proceso de sujetación configuran dos fenómenos básicos para la interpretación de las representaciones sociales.

Al analizar las representaciones de educación se tocan algunos rasgos de la educación acrítica, la cual crea un concepto ficticio de sí misma. Y se establece un contraste una mirada crítica basada en la crudeza de su contacto con la realidad.

La metodología se ha desarrollado vigilando la coherencia epistemológica necesaria entre la teoría y el problema de investigación. Vínculo que Ferdinand de Saussure precisó bajo la fórmula “El punto de vista crea al objeto”. Siguiendo tal principio también se ha puesto especial cuidado en la construcción del sujeto. Construcción de la cual dan cuenta Deleuze señalando que el sujeto no es el fundador originario de un discurso, sino una mera construcción; y por otro lado

Lacan que en forma más lapidaria afirma que El que escucha determina al que habla.

En la operación teórico-metodológica concreta sobre el discurso de los maestros se ejecuta una tarea de deconstrucción del significado. Para ello se concibe a las representaciones sociales, como entramados de significantes que de una realidad por su conversión de sentido. En donde el sentido es efecto de un trabajo de interpretación. En este trabajo deconstruyo las representaciones sociales de educación desde el interior del marco de referencia de los propios sujetos, es decir, desde sus significantes y desde el deslizamiento que tiene efecto entre ellos. Y muestro un significado subjetivo que no descubro, puesto que no preexiste, sino que es un producto que se obtiene de las relaciones que se tejen entre los significantes.

En el apartado del sujeto se desarrolla el vínculo dialéctico entre sujeto y discurso, en el cual el discurso no es entendible sin referencia al sujeto y el sujeto únicamente puede ser comprendido por su discurso. Tal intrincación es dilucidada por Laclau, al posicionar la primacía del discurso, “No es el sujeto el que constituye el discurso, sino el discurso el constituye al sujeto”. En términos psicoanalíticos el estudio del sujeto está mediado por el análisis de su discurso. En términos propios de mi objeto de investigación diré que, en el caso de los maestros, las representaciones sociales de educación, son la operacionalización de un discurso ideológico.

En el análisis de las representaciones sociales de educación, muestro que los discursos de los maestros no aluden ni muestran una realidad fundante, sino un posicionamiento ideológico del sujeto enunciante. Una articulación sujeto-discurso que está vinculada a condicionamientos históricos, psicológicos y materiales.

En el intento de curarme de la tentación de ubicarme en el no-lugar con respecto a mi objeto de estudio, planteo que una posibilidad de transformación acerca de las representaciones sociales en los maestros, requeriría de una tarea psicoterapéutica como la que propone Žižek bajo la denominación de: “desposicionamiento subjetivo”, el cual es indicativo de un trabajo psíquico propio

del Yo con el cual el sujeto habría elaborado la fantasía, al mismo tiempo que también habría atravesado por el proceso de castración.

Las representaciones sociales de educación que revelan los maestros son evidencia del conocimiento profesional que estos poseen, son producto de su proceso de sujetación. Una veta de explicación psicoanalítica de las representaciones sociales de educación que tiene el maestro, consiste en mostrar algunos elementos de su constitución profesional articulados desde el psicoanálisis. En este rubro se muestra que algunas de tales representaciones sociales están fundadas en la fantasía, por mediación de un juego de ideales. El cual se articula como producto de la condición de imposible que en su profesión se juega, y se presenta en el apartado que gira alrededor de la idea que Freud sostiene acerca de que la profesión de educador es una profesión imposible.

En el siguiente apartado presento brevemente cuatro objetivos de la educación que son propuestos de manera inconsciente. Y que los maestros comparten ampliamente debido a que constituyen un grupo profesional que conoce de manera limitada y tal vez en casos (no sé si muchos o pocos) hasta desconocen cuál es el origen de la educación escolarizada, y de su propia profesión, de qué naturaleza son los pilares en que se sostiene y hacia dónde se dirige. Señalo que la educación pública tiene su origen en el terreno de la política, que surge como una herramienta de la burguesía que es utilizada para la socialización de las masas y la conservación del statu quo. Dichos objetivos son deconstruidos por vía del psicoanálisis y son recuperados de documentos oficiales girados por las instancias político-administrativas que tienen a su cargo la planeación y ejecución de la educación escolarizada a nivel federal.

Se analiza a la educación representada como un factor de mejoría económica y de movilidad social. Tal representación social se sostiene en el contexto psíquico de las aspiraciones. Y se ha ido sedimentando a través de supuestos que forman parte del discurso político.

También se muestra la representación social de la educación como un servicio social que el Estado provee con una calidad deficiente. Y se le muestra asociada a la pobreza de crecimiento económico y al aumento de la desigualdad social y de la

precarización de las condiciones de vida de los mexicanos. Condiciones que son mostradas como consecuencias de la operación de una educación de pésima calidad.

También se analiza la representación social en la que se muestra a la educación por su carácter escatológico. En esta representación, la sociedad significa a la educación como una de las realidades últimas, en la que las personas fundan sus esperanzas, metas y aspiraciones a largo plazo. Tal sentido escatológico está sedimentado en la política, la cual inventa una conveniente prefiguración mental de los objetivos que orientan al sistema educativo. A través de este significado de la educación, el Estado justifica y reafirma las creencias sobre el futuro de la promesa, futuro que se sustenta en la esperanza.

Se articula un análisis escueto acerca de algunas de las representaciones sociales que tienen su génesis en una propuesta educativa que denomino educación acrítica, la cual desde el punto de vista psicoanalítico está fincada en pulsiones tanáticas que satisface por ejemplo al negarse a aceptar que está planteada como la búsqueda de un bien inalcanzable, rechazando la posibilidad de aceptar su castración; asimismo se niega a aceptar la pérdida simbólica de un objeto imaginario, de un objeto mítico que promete un goce absoluto. Se niega a renunciar a toda esperanza de armonía, de adaptación sin fallas en el mundo. Se niega a reconocer que sujeto y completud son incompatibles.

Uno de los méritos que tiene la presente investigación estriba en la explicitación de procesos psíquicos que determinan la apropiación de ciertas representaciones sociales acerca de la educación, por parte de los maestros. Sostengo que éstas son apropiadas por mediación de una racionalidad narcisista de tipo inconsciente, en la cual los maestros se repliegan sobre sí mismos y en algún sentido se apartan del mundo exterior, posicionándose en un inminente riesgo de disociación del yo. Dichas representaciones evidencian un abandono del amor objetal y una reactivación de satisfacciones autoeróticas. El narcisismo de los maestros está vinculado al desconocimiento de su historia profesional y obviamente a la repetición de la misma.

Señalo dos implicaciones psíquicas que emanan de la elaboración narcisista de las representaciones sociales: en primer lugar el narcisista procesa una agresión primitiva que se dirige no sólo a la destrucción del objeto sino de sí mismo, implicación que vincula liga al narcisismo con el problema del masoquismo, en el que está presente un deseo de destrucción total para evitar todo sufrimiento. En segundo lugar, el sujeto narcisista también exhibe culpa, expresada en el deseo de sufrir como precio a pagar por la gratificación obtenida.

En las conclusiones, siguiendo el pensamiento de Cornelius Castoriadis, señalo que en las representaciones sociales de educación se advierten significaciones tradicionales, acríticas, que Castoriadis definía en relación al imaginario social. El filósofo Turco muestra que las instituciones sociales, como la que es propia a la educación, no se conservan tanto por la violencia y la coerción explícita sino por un proceso de socialización de los individuos. Para Castoriadis las instituciones sociales son creaciones colectivas, del imaginario social, que la colectividad considera como dadas, predeterminadas. Y por esta condición supuesta, se mantienen rígidas, fijas, sacralizadas, en parte gracias a la mediación de las Representaciones Sociales, como la de educación.

Las representaciones sociales de educación que analizo a lo largo del trabajo se inscriben en un marco operacional de la práctica docente cotidiana que denomino clásico, acrítico o tradicionalista. Contexto que evidentemente resulta acorde con una política de la misma naturaleza, la cual diseña un concepto ficcioso de educación, en el que se plantea como objetivo construir la esperanza de una armonía posible entre dos contrarios: el hombre y el mundo, el hombre y sí mismo, entre su bien y su deseo. Quienes comparten estas RS de educación desconocen que el hombre ni siquiera podría tener armonía en sí mismo: entre su Yo y su Ello, entre su Yo y su Superyó. Estas representaciones sociales de educación son denunciadas y analizadas con fundamento en la teoría del psicoanálisis, que en tanto que herramienta de estudio de lo educativo aporta una caracterización de la naturaleza humana, como lo señala Daniel Gerber "...el psicoanálisis alerta acerca de la inevitabilidad de una discordia eterna, de un malestar insalvable que, por una parte, es inherente a la cultura y la atormenta pero que, por otra parte, es motor

fundamental de ella.” (Gerber, 1986: 82). Así las representaciones sociales de educación al mismo tiempo que son motor de la cultura generan un significativo malestar tanto a los maestros como a los que no ejercen esta práctica profesional.

JUSTIFICACION

La educación como proceso de socialización se mueve en diversas dimensiones, dos de ellas son las siguientes: por un lado como un ejercicio de reproducción de las condiciones sociales y económicas y por otro lado como una aspiración al cambio personal y social. La educación es un factor clave de la política social y económica. Es decir la educación tiene sentido en relación con variables sociales y económicas, y no como un factor social aislado.

Bajo este supuesto la educación básica que se imparte en las escuelas públicas y particulares no es el resultado de una práctica pedagógica, sino el producto planeado de una política que la diseña y la vigila en su proceso de reproducción. Y en el cual la pedagogía sólo es el instrumento técnico para enseñar los contenidos que no nacieron de esta disciplina.

En este marco de referencia el concepto de educación no es de naturaleza teórica, sino práctica, y se va constituyendo durante un largo proceso de modificaciones en el discurso a partir de disposiciones lingüísticas previas tanto de intencionalidad política como de sentido común. Disposiciones estructuradas por conocimientos contruidos a partir de informaciones que se reciben de procesos cotidianos como la tradición, la interacción informal, el diálogo espontáneo no académico.

Para el caso que me ocupa las representaciones sociales que los maestros tienen con respecto a la educación son operacionales en tanto que están ajustadas al medio social en el que los sujetos están inscritos. Son conocimiento que está estrechamente ligado a las expectativas y a las disposiciones para actuar.

Las representaciones sociales de educación revelan el conocimiento cotidiano, práctico con el que describimos y comprendemos los hechos e ideas que integran nuestro universo de vida cotidiana. Conocimiento con el que damos sentido a los fenómenos habituales, con el que nos comunicamos con nuestros pares; conocimiento con el que nombramos, y explicamos el entorno social, material e ideal. Conocimiento de sentido común con el que resolvemos la cotidianidad.

En términos de procesos de interpretación, las representaciones sociales de educación, constituyen mediadores para la comprensión de la estructura significativa de la vida social, la cual sólo puede ser explicitada a través de su

estructura simbólica: “Si la vida social no tiene una estructura simbólica, no hay manera de comprender cómo vivimos, cómo hacemos cosas y proyectamos esas actividades en ideas, no hay manera de comprender cómo la realidad puede llegar a ser una idea ni como la vida real pueda producir ilusiones; estos serían hechos simplemente místicos e incomprensibles” (Ricoeur, 1991: 51)

Llevadas al contexto de la intervención, las representaciones sociales de educación en tanto que representan una sólida base para explicarnos la realidad, significan también la posibilidad de transformar la realidad. Esto implica que la realidad se puede transformar modificando las representaciones sociales. Y, obvio es decirlo, las representaciones sociales nos permiten analizar cómo es que la realidad no se ha transformado, cómo se ha sedimentado.

Las representaciones sociales que los maestros tienen de la educación, son la herramienta que les permite comprender, interpretar y actuar en su realidad inmediata. Se trata de un conocimiento práctico que vehiculiza en los maestros la acción para la resolución de problemas cotidianos, comunes, constantes. Problemas que se presentan en relación con todos los actores educativos: entre pares, con los alumnos, administradores y demás actores que de una u otra forma participan del complejo proceso educativo.

Precisar cuáles son algunas de las representaciones que los maestros tienen de educación, conlleva la intención de abonar reflexiones acerca de una parte de la subjetividad propia de los maestros de educación básica. Producto que en algún sentido participa de una exigencia que de manera velada o abierta presentan las diferentes reformas educativas. Tanto las reformas que dicen tender hacia la mejoría educativa como las críticas de mala leche que se hacen acerca de la educación y las escuelas señalan como condición sine qua non “...una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida hacia el cambio de mentalidad...” (García Martínez, 2007: 112).

A partir del presente análisis de las representaciones sociales de educación podemos explicar algunas paradojas del discurso político que los maestros compran, como las contradicciones entre apología y denostación con respecto a su identidad profesional. Expresiones dialécticas que estudiosos agudos como

Emilio Tenti advierten y explican: “Llama la atención el divorcio entre la gran cantidad de reconocimiento simbólico y la pobreza de las recompensas materiales que el Estado le dispensa al magisterio... El maestro es más digno de elogio y más celebrado cuanto más grandes son su abnegación, sacrificio y desinterés... Condena la búsqueda explícita de prestigio. Enaltece su misión porque ninguna es tan penosa, ninguna requiere de tanta abnegación, tanto desinterés...El maestro es prisionero de la definición social que se hace de su oficio. Y es al mismo tiempo cómplice cuando él mismo comparte esta creencia” (Tenti, 1999: 200)

A través de expresiones contradictorias como las ilustradas, el profesor es descalificado como el responsable principal de los resultados educativos deficientes. Se le denosta argumentando que sabe muy poco o nada de teoría pedagógica, de metodología, de didáctica. Y no es difícil comprobar que efectivamente sus conocimientos acerca de cuestiones técnicas que suponemos debería de saber son escasos. A los maestros se les entrevista, se les encuesta para demostrar que no saben, y para culparlos del estado que guarda la educación hoy día y siempre.

Encubiertos tras la figura de la reforma, los políticos y sus ideólogos han reducido la compleja actividad magisterial al objetivo instrumental de eficientar la administración sobre el magisterio. Al mismo tiempo que pretenden ignorar elementos trascendentales como por ejemplo los condicionantes económicos y socioculturales; o como un buen análisis filosófico de los fines de la educación, etc.

En una percepción meramente utilitarista de las tareas propias de una reforma educativa, el ejecutivo federal, define como factor central de la reforma al maestro, aduciendo que el proceso educativo exige la conjugación de una variedad de variables: docentes, educandos, padres de familia, autoridades, planes y programas, espacios, estructuras orgánicas, métodos, textos, materiales, financiamiento y otros. Al mismo tiempo que enfatizan que el desempeño del enseñante es el factor determinante de los aprendizajes, lo mismo que el liderazgo de quienes desempeñan funciones de administración de la educación. Con estos argumentos presentan como indispensable la creación de un servicio profesional

docente que sea legitimado en una representación nacionalista, y encuentran una excelente expresión en la figura legal de una reforma constitucional. Justificando, de paso, un posible tratamiento legal y administrativo de los demás factores, en caso de considerarse necesario.

En términos críticos, una reforma educativa para alcanzar legítimamente tal denominación requiere constituirse fundamentalmente como una reforma pedagógica que considere la operacionalización crítica de planes y programas, así como la relación de los maestros con estos instrumentos y la forma de elaborarlos y modificarlos. En esta actividad es necesario introducir también reformas legales y administrativas para que en esta tarea participen los maestros. Pero contrariamente a este espíritu que implicaría responsabilidades comunes, en la Constitución se reafirma, que el Ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, y la acción de los maestros se reduce a la mera ejecución.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION

La educación es un proceso de socialización políticamente organizado y controlado desde el Estado, que se aboca a cumplir con el objetivo funcionalista que consiste en: la producción de los sujetos capaces de producir en ese modo de producción. Requiere la constitución de maestros y alumnos apropiados, de tal suerte que los maestros no son tales profesionistas debido a un conjunto de experiencias singulares, ni por un desarrollo autónomo, ni son producto del autodidactismo, o efectos del despliegue de una libertad esencial, sino que han devenido maestros a partir de los requerimientos emitidos por una estructura social, y ejecutados por un conjunto de instituciones que escrupulosamente ha vigilado la estructuración social y psíquica de tales sujetos sociales. Poniendo especial cuidado en la construcción de su discurso.

El maestro, en tanto que sujeto de discurso, está limitado en su decir no sólo por lo decible -por lo que sí puede decir y argumentar- sino sobre todo por lo no dicho y lo no decible que le permite su inserción en la sociedad. Es decir el maestro no habla desde un discurso autogestado, sino que es hablado por el lugar de sujeto ideológico que ocupa en el escenario social, aun y cuando se considere autor de su discurso. Aun y si se nombra Yo y se reconoce a sí mismo, lo que sostenemos es que en ese aparente reconocimiento hay un desconocimiento de su alienación originaria.

En este contexto me pregunto ¿cuáles son algunas representaciones sociales de educación, en las cuales se sostiene el discurso profesional de los maestros? Y ¿a qué contenidos y procesos inconscientes están asociadas las representaciones sociales de educación en maestros de educación básica?

Representaciones que supongo articuladas a significantes de sufrimiento como el pesimismo, la desilusión, decepción, ignorancia, barbarie, estoicismo, culpa, mecanismos de defensa.

Busco la dimensión interna del sentido de la palabra de los maestros de educación primaria. La raíz psicosocial de donde surgen los significados con los que define su objeto de trabajo. Dimensión en la que se encuentran algunos motivos de su

discurso y de su acción. Y desde lo inconsciente se organizan las representaciones sociales con las que los maestros definen la educación.

El presente trabajo se constituye en un intento por mostrar la subjetividad del maestro, en términos de sus contenidos y procesos inconscientes, con respecto a la representación social que tienen de educación.

Instrumentalmente pensando, frente a la pregunta ¿qué sentido tiene analizar las representaciones sociales de los maestros? La respuesta es directa y concreta: el sentido es teórico: mostrar una parte de la estructura discursiva que tienen tales profesionistas: la parte inconsciente. Y discutir un conjunto de relaciones entre la referida porción inconsciente del discurso con algunos elementos de la práctica de los maestros, en el supuesto de que el discurso es una expresión simbolizada de la acción. Para alcanzar tal efecto es preciso echar mano de una teoría de la significación.

En la construcción del problema se ha buscado establecer una relación de discurso a discurso, es decir, relacionar el discurso de los maestros en el marco de las condiciones sociales en que surge, y compararlo con las representaciones del trabajo docente que aparecen en el marco del discurso político. Esta representación va adquiriendo el carácter de social debido al impacto mediático e institucional en el que se produce. Este es el contexto de existencia del maestro como sujeto, puesto que “Existir como hombre, significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia natural, sino que son propuestos por la cultura, en y a través del sistema de la lengua” (Braunstein, 1997, pág. 72))

EL PSICOANALISIS

Una utilidad que el psicoanálisis tiene para la educación, estriba en ser una herramienta con la que se construye una lectura subversiva, que trastorna o altera los objetos que define: maestros, alumnos, administradores, etcétera; más no representa un instrumento revolucionario. Lo subversivo de tal teoría estriba en el sentido de que cuestiona los ideales, los deseos, las fantasías, la ideología y produce lo que podría denominar paradójicamente un sufrimiento terapéutico en los sujetos que analiza. Por ejemplo muestra al maestro como un sujeto en permanente falta, lo cual implica la intención subversiva de enfrentar al maestro con los significantes que lo revelan en su vacío. Condición que, suponemos, le permite cuestionar el sistema que le da sentido a su cotidianidad. Esta concepción, podría generar malestar para el sujeto, porque le priva de la posibilidad de declararse completo.

Los trabajos de reflexión psicoanalítica acerca de la educación proponen identificar y cuestionar las intenciones que se esconden detrás de los conceptos de educación que se construyen, con el fin de no generar mitos con los que se pretenda revivir el pasado, ni utopías de un futuro radiante. El psicoanálisis no promueve nostalgia, ni esperanza, sino una gran sobriedad respecto de la relación que se teje entre la educación y la política.

Lo que el psicoanálisis propone es un ejercicio de lectura crítica que interroge las conceptualizaciones utópicas de educación, conceptualizaciones que desbordan optimismo irreflexivo, ilusorio y engañoso. Como el que se advierte en el propósito de adaptar al individuo a su medio y alcanzar con ello el objetivo de constituir a un sujeto pleno, unificado, maduro y armónicamente relacionado con su medio

A través de esta teoría se ponen en cuestión los factores constantes, como el hecho frecuente de que las personas depositan sus esperanzas en cambios de orden político. A este respecto, resultaría más factible que, el psicoanálisis, muestre que las cosas tal vez puedan empeorar, antes que promover la ilusión de que podrían estar mejor.

Una finalidad del psicoanálisis estriba en exorcizar el horror que esconde el desconocimiento, posibilitando el acercamiento y la familiaridad con ese lugar de

nosotros mismos que nos resulta extraño, lo inconsciente. Reconociendo que no sabemos y entendiendo por qué no sabemos, pero al mismo tiempo asumiendo que sólo nosotros tenemos ese saber que no sabemos.

Me parece que el conocimiento del inconsciente, que nos presenta el psicoanálisis, nos enseña una de las partes más espinosas y complejas acerca del proceso de socialización de los individuos y, por ende, de las instituciones sociales. Cornelius Castoriadis nos hace pensar sobre estas cuestiones. Para él, el psicoanálisis permite realizar tanto una reflexión sobre la subjetividad, como sobre la sociedad, a partir de considerar que la psique y la sociedad se encuentran anudadas por significaciones imaginarias sociales (enunciados, conscientes e inconscientes, que dan sentido y orden al funcionamiento de una sociedad), que son transmitidas por las instituciones, como la escuela, en las cuales los sujetos participan, a través de un proceso de interiorización, a lo largo de su vida. Castoriadis nos muestra que psique y sociedad son inseparables. La sociedad siempre tiende a que las significaciones colectivas permanezcan inalteradas, incuestionadas.

El psicoanálisis aspira a que los actores de la educación puedan llegar a identificar sus contenidos y procesos inconscientes, trabajando en el reconocimiento de sí mismos, del otro y del proceso simbólico que se lleva a cabo en el terreno de las interacciones sociales mediadas por el lenguaje.

Esta teoría no promueve un efecto catártico, ni pretende que los sujetos controlen su inconsciente. Un impacto de su propuesta teórica de elaboración consiste en que los actores de la educación pudieran llevar a cabo una narratividad crítica de su historia sintomal como sujetos educativos.

El psicoanálisis propone contenidos y procesos a partir de los cuales se puede explicar el sentido de la ideología y el proceso de sujetación. Por ejemplo define al sujeto como un ser en falta, y la ideología es uno de los modos de subjetivación que por medio de la fantasía alcanza la satisfacción libidinal de suturar esa falta, como ilustraré más adelante.

Con respecto a la condición de sujeto en falta, el psicoanálisis no plantea como objetivo que el sujeto sea capaz de aceptar su carencia como condición de acceso

al deseo; más que asumir la propia falta, el sujeto requeriría asumir la falta del gran Otro, proceso doloroso, que por ejemplo Žižek define como incomparablemente más insoportable, porque implica asumir que el otro no tiene lo que el sujeto cree que le falta, le completa y le hace necesitarlo.

Como recurso de interpretación el psicoanálisis se dedica a desanudar lo que está cifrado a partir del equívoco, pone en entredicho la significación allí contenida. El trabajo centra su atención en la dinámica del deslizamiento de significantes. Es decir, busca un aparente sin-sentido a partir de la localización de un significante que le es primordial al sujeto, pero que no lo representa. Sin-sentido que inexorablemente seguirá las huellas de cierta lógica fantasmática, no para satisfacerla sino para dejarla al descubierto.

Un problema, que con el psicoanálisis descubro, lo estructuro alrededor del concepto de educación acrítica, la cual defiende una creencia inamovible de que los seres humanos podrían ser lo que deberían ser. El psicoanálisis desecha la posibilidad de que los hombres lleguen a ser lo que deberían ser. Y explica la dinámica psicológica de lo que los hombres son.

La educación acrítica está imposibilitada para conceptualizar y diferenciar el ser del deber, engendrando la consiguiente confusión estructural entre el ser y el ideal.

A través del psicoanálisis muestro algunas implicaciones psicológicas de la educación en tanto que producto cultural. Por ejemplo, bajo el supuesto de que la educación es una expresión de la ley, que es precisamente lo que nos distingue como humanos, la sociedad nos obliga a acatar las determinaciones sociales a través de la educación. La educación es una expresión de la ley, que causa malestar porque impide la satisfacción inmediata y directa de la pulsión y obliga a los sujetos a posponer dicha satisfacción y a diferirla del objeto original.

La educación, en tanto que producto cultural, es un espacio social en el que la búsqueda del placer tiene como condicionante permanente el llevarse a cabo en medio del orden significante, esto condena a la educación a que la consecución del placer se obtenga de manera parcial, nunca total, lo cual puede llegar a provocar cierta disfuncionalidad psíquica. Esto no puede ser de otra manera, es

decir, psicoanalíticamente no es concebible una funcionalidad sin disfuncionalidad. O dialécticamente expresado, diré que la funcionalidad se lleva a cabo dentro de la disfuncionalidad.

La educación, culturalmente, juega un papel dialéctico: en un inicio se constituyó en un efecto para aminorar el sufrimiento que causaba la demanda inmediata de satisfacción pulsional, pero simultáneamente adquirió el estatus contrario, es decir se convirtió en causa de sufrimiento por no permitir satisfacer la demanda.

La educación acrítica crea un concepto quimérico, ficcioso de sí misma, que se observa en uno de sus objetivos: construir la esperanza de una armonía posible entre dos contrarios: el hombre y el mundo, el hombre y sí mismo, entre su bien y su deseo. La teoría psicoanalítica referida a la educación pretende "...alertar acerca de la inevitabilidad de una discordia eterna, de un malestar insalvable que, por una parte, es inherente a la cultura y la atormenta pero que, por otra parte, es motor fundamental de ella." (Gerber, p. 82, bib digital). La supuesta armonía es imposible, lo único posible y evidente es lo contrario, la oposición y el desacuerdo entre los contrarios.

A través del psicoanálisis proponemos, los teóricos críticos, que la educación tiene la potencia para "...ejercitar una reflexión aguda sobre su tarea, un cuestionamiento profundo de sus objetivos, considerando una ética que se oponga a la búsqueda de la comodidad basada en la aplicación de esquemas sencillos, eficaces, operativos" (Gerber, 82). En esta reflexión la educación debe identificar lo imposible para pensarlo en relación con lo posible, para no confundir dimensiones, por acción de la fantasía. A través de tareas de reflexión, reconocimiento y elaboración, los sujetos de la educación podrían identificar su "utopía", para analizar en qué sentidos están posicionándose como lugar del no-lugar.

A través de un trabajo de reflexión crítica podemos desarrollar la sugerencia freudiana de "...familiarizarnos con la idea de que hay dificultades inherentes a la esencia de la cultura y que ningún ensayo de reforma podrá salvar" (Freud, 1979: 112)

La educación acrítica defiende la fantasía conductista y schreberiana de alcanzar un control absoluto del comportamiento del hombre. Acción imaginaria que desconoce la naturaleza indómita del deseo. Desde el psicoanálisis suponemos que el hombre piensa, actúa y habla en parte determinado por su deseo, el cual se sostiene en la insatisfacción del mismo. Por esto una educación crítica, psicoanalítica no pretendería controlar el deseo, sino mostrarlo para que el hombre lo reconozca y lo integre en su discurso, su acción y su pensamiento.

El psicoanálisis sostiene que "...la única senda hacia un cierto bienestar pasa, paradójicamente, por la admisión del eterno malestar, por la renuncia a la seguridad, a la estabilidad, tan seductoras en apariencia pero tan esterilizantes en sus consecuencias" (Gerber, 85). Todo bienestar logrado es relativo, nunca es absoluto. Entonces resulta más saludable mirar simultáneamente la presencia dialéctica del malestar en el bienestar. Y elaborar el hecho de que todo bienestar es parcial, momentáneo, en tanto que es expresión de una satisfacción.

En un foro de discusión acerca de avances bianuales de investigación, una asistente señalaba que el psicoanálisis es una teoría muy complicada, enredada y oscura que los maestros difícilmente entenderían. Y yo respondí que en mi experiencia he encontrado lo contrario. El aprendizaje de la teoría psicoanalítica, en cuanto a su grado de dificultad, era revisado por el propio Freud, cuando se preguntaba ¿pueden los legos ejercer el psicoanálisis? La respuesta rotunda fue que sí. En la consideración de que el psicoanálisis no es una ciencia derivada de la medicina y por lo tanto su ejercicio no es exclusivo de los médicos, pero sí es indispensable que el practicante "aprenda la teoría", con el fin de que no caiga en un psicoanálisis silvestre, entiéndase de sentido común.

Esta misma reflexión aplica para el caso de los maestros y la educación crítica. En términos de que los profesores que no han aprendido la educación crítica practican una educación silvestre, pero podrían hacerse de recursos teóricos psicoanalíticos, sin mayor dificultad, que la que implica la dedicación y el acompañamiento de un experto.

Con el psicoanálisis se concibe la psique como el devenir de una subjetividad reflexiva y deliberante, y no como una máquina pseudo racional. En este contexto,

en el proceso de elaboración se modifica la relación entre las instancias psíquicas, y se estimulan procesos de des-sujetación, autonomía y creación.

Desde el psicoanálisis no buscamos ni proponemos explicaciones fundamentadas en el optimismo, la esperanza, la ilusión, la buena voluntad. Lo que con esta teoría estudiamos son los complejos fenómenos discursivos articulados con significantes inconscientes de sufrimiento psíquico, como el pesimismo, la desilusión, la decepción, la ignorancia, la barbarie, la resignación y el conformismo, el malestar, la frustración. Se trata de fenómenos cuya complejidad está signada por un sentido de posibilidad patógena implícita en la de-construcción de sus elementos reales, imaginarios y simbólicos.

Por tal razón en el presente trabajo la educación es definida en términos psicoanalíticos, es decir: crudos, reales, nada esperanzadores, o como dice Martínez Escárcega “por su nódulo traumático”. Caracteres como estos se advierten en el pensamiento de Hans George Gadamer (Verdad y Método, Sígueme, Salamanca, 2002) “En realidad la escuela suele ser una institución de conformismo social. Una institución más obviamente... Mi idea es que eso es la sociedad, así actúa la sociedad, siempre en sentido normativo y conformista” (p. 186). La sociedad es conformista porque tal condición le resulta cómoda y por ende placentera. El conformismo no requiere esfuerzo de transformación, se reduce a dejar las cosas como están y de amolda de la mejor manera posible a ellas.

Me refiero a una educación cruda, que reconozca la vinculación entre los contenidos reales y simbólicos, antes que en los imaginarios, puesto que estos últimos construyen caracterizaciones de la educación apegadas al deber ser. Una educación como la que describe Patricia Redondo con respecto a la acción de los maestros “...los maestros no están en la escuela sólo para enseñar sino para asistir, aunque tampoco logren asistir” (Redondo, 2004: 88). No se refiere a los maestros por su incapacidad para enseñar, sino que se refiere a la enseñanza óptima, esa enseñanza que no se puede alcanzar, “...esa enseñanza que pierde todo sentido frente a la urgencia de un plato de comida” (Ibidem).

Y no a una educación imaginaria que se ilustra bajo un formato de aparente crudeza. Como la que se caracteriza desde el gobierno federal actual bajo el eslogan de la calidad. Se asume que la educación que se brinda en México o carece completamente de calidad o no tiene la calidad que garantizaría el mejoramiento de las condiciones de vida. Pero no se explican ni se exponen los criterios cualitativos, a partir de los cuales se exponga cuál es la calidad que guarda nuestra educación. Así lo explica Hugo Aboites en una entrevista con Carmen Aristégui (publicada el 5 de abril de 2013): “Se habla de que el Estado garantizará la calidad, pero no se define qué se entiende por calidad. Y cuando se habla de mejoramiento, éste se reduce a mediciones. Calidad: éxito, logro, desempeño en los exámenes. Es decir es una reforma para promover la medición estandarizada, pero que no ofrece ninguna perspectiva en términos de qué es una buena educación. La reforma se refiere única y exclusivamente a hacer exámenes”.

Al tiempo que no se precisa qué es la calidad, tampoco se cuestiona la relación entre calidad educativa y condiciones de vida. Pues si bien los países que tienen mejores condiciones de vida tienen una educación de mayor calidad que la que se brinda en México, esta mayor calidad no se debe a la educación en sí misma sino a que esta educación es producto de la economía.

Esta fineza en la lectura de la educación no se vislumbra ni en las definiciones de la misma que han dado Justo Sierra, Echeverría o Calderón, quienes afirman que:

“A la vista están los males que la falta de educación de nuestro pueblo están causando... los males todos individuales y sociales cesarán desde el momento en que la luz del estudio haya disipado las tinieblas en que la ignorancia envuelve la humanidad... Esta verdad, que está grabada en todas las conciencias, ha sido comprendida ya por nuestros hombres públicos y gracias a sus afanes vemos aparecer escuelas por todas partes” (Justo Sierra).

Que la educación sea un objetivo nacional, que sea un ideal de todos los mexicanos, que no haya niños sin escuela. Lo demás vendrá por añadidura (Luis Echeverría).

Y, finalmente, "...la educación es el único puente seguro a un mayor desarrollo, a un mejor empleo, a una vida más digna" (Felipe Calderón).

Una excepción destacable, se encuentra en Lázaro Cárdenas, quien aun y cuando daba gran importancia a la educación, consideraba, sin embargo, que la solución de los problemas nacionales exigía la transformación del sistema socioeconómico, y no a la inversa.

Intento desmitificar la apuesta por la mejora en la educación a partir de la voluntad de los maestros y del trabajo de éstos. Pretendo mostrar que la educación no puede mejorar desde la acción de los maestros.

REFERENTES METODOLÓGICOS

Una excelente lección de metodología de la investigación ha sido proporcionada por el lingüista Ferdinand de Saussure, cuando precisa la relación que hay entre el objeto y el punto de vista “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto”. El decir el objeto no existe por sí mismo, sino que es la capacidad de nombrar propia del investigador la que hace existir al objeto. Este principio metodológico lo comparte también, entre otros, Francisco Delich quien sostiene que la mirada y la comprensión van juntas. El supuesto de la mirada como perspectiva teórica es genialmente explicitada por Roland Barthes en su metáfora de la cerradura: “Cuando miramos por la cerradura todo se empequeñece a la medida de la propia cerradura. Por lo tanto construimos el objeto a la medida del ojo”. Y Delich, en diálogo con el maestro Barthes concluye que “La mirada es capaz del milagro de construir el movimiento universal y al mismo tiempo de detener el movimiento en el instante” (Delich referencia)

Esta premisa de Saussure es fundamental para entender la categoría de sujetos de investigación en relación con el objeto de estudio. Puesto que así como se afirma categóricamente que el punto de vista crea al objeto, puedo decir que también “el punto de vista crea al sujeto”. El sujeto no preexiste esperando a ser cuestionado, entrevistado, encuestado, observado, sino que es el investigador el que lo hace existir, en tanto que lo nombra con la singularidad propia de la teoría.

Esta premisa de que el punto de vista crea al sujeto también se encuentra en Deleuze, cuando reflexiona acerca de la interpretación “No hay sentido autónomo previo al discurso, sino solamente un sentido fabricado en y por el discurso. Así la interpretación es una función derivada del enunciado. Ahí se haya el sujeto despojado de su papel de fundador originario y se reduce a una mera construcción”. Sin embargo la fórmula más radical de esta determinación del sujeto por el otro la encuentro en Jacques Lacan , quien afirma “El que escucha determina al que habla”. El que escucha es el que nombra, el investigador, el teórico. La teoría no es un lugar neutral sino que implica un preciso posicionamiento disciplinario, epistemológico y metodológico.

En Friederich Nietzsche también advierte una definición de sujeto cercana al planteamiento lacaniano. El filósofo se pregunta ¿quiere alguien mirar el misterio de cómo se fabrican ideales en la tierra? Y con la agudeza propia de su genio responde “No busquemos el origen de nuestro ser presente, es estéril y estúpido buscar un origen y una esencia, Mejor busquemos su invención, su punto de emergencia”. Nótese que también para Nietzsche el sujeto es un invento. Buscar el origen del sujeto es suponer que éste previamente ya está dado, dotado de una identidad transhistórica. Busquemos los momentos de invención, el origen, para descubrir que hay detrás de la máscara de sujetos, la cual ha sido construida con piezas extrañas y discordantes.

Nietzsche es contundente cuando afirma que no existe una metateoría, una teoría madre “No hay una racionalidad ideal de la que el acontecer efectivo se habría desviado y a la que habría que retornar; sino que lo que hay son racionalidades”. Para Nietzsche, Foucault y Freud el objeto (y el sujeto) es algo formado en el interior de las prácticas sociales y los discursos.

El sujeto es un ente dinámico, diacrónico, dialéctico, que se construye en la complejidad de las relaciones sociales. Este es el sujeto que se estudia en los movimientos actuales: feministas, ecologistas, indigenistas, etc. Sujetos portadores de subjetividad y de valores. En la perspectiva de Alain Touraine, en estos movimientos, los sujetos sociales aún se encuentran en proceso de construcción, en un complejo vaivén de oposición, poder y resistencia.

En esta discusión de las representaciones sociales acerca de la educación, con mediación de la categoría de identidad, el sujeto ya no es definido “...como un actor social ciego definido de manera puramente objetiva y encerrado en un determinismo de situaciones y de sistemas” (Dubet) En esta caracterización el sujeto solamente reproducía las condiciones que lo determinaban. Pero en el momento en que se nombra al sujeto por su identidad se le hace existir como actor con subjetividad, es decir, se le otorga la capacidad de elaborar un punto de vista acerca de sí mismo. Se le reconoce en su cualidad de reconocimiento de sí mismo. Se le reconoce como un actor con poder y con influencia. Se trata de un

sujeto que hace uso de los medios con los que lleva a cabo su integración para promover una estrategia de movilización social.

El discurso de los maestros: análisis de su sentido. Investigar las representaciones sociales en el discurso de los maestros es una tarea de deconstrucción del significado. Las representaciones sociales, en cuanto construcciones de significado, dan cuenta no de una realidad real, sino de un real que se define a través de su conversión de sentido. En donde el sentido es efecto de lo propiamente humano, es decir, se estructura a partir de un trabajo de interpretación que los sujetos dan de sí y de su relación con los otros.

En este trabajo deconstruyo la interpretación de los maestros desde el interior del marco de referencia de los propios sujetos, es decir, desde sus significantes y desde el deslizamiento que tiene efecto entre ellos. En este contexto lo único que ilumina el objeto de estudio es el lenguaje, el cual es descifrable exclusivamente a partir de los efectos de su sentido.

El significado subjetivo a partir del cual se deconstruyen las representaciones sociales de educación por parte de los maestros se estructura en el amplio conjunto de relaciones que los maestros tejen en el escenario social.

El significado no se descubre, no está preexistiendo, sino que es un producto que se obtiene de las relaciones que se tejen entre los significantes. Si el significado preexistiera o estuviera dado, tendríamos que asumir que el significado es igual a la cosa. En estos términos, las representaciones sociales en tanto que objeto de estudio, posicionan a los sujetos de estudio en la región del ser (como sostiene Ricoeur), puesto que los definen como sujetos históricos, sujetos de la diferencia.

Precisar las representaciones sociales de educación en los maestros implica un trabajo de deconstrucción de la significación, es decir, de la relación que se establece entre significante y significado, en donde el significante es la realidad material, sensorial, y el significado es la realidad intelectual, psíquica, la representación que se produce por la relación entre significantes.

En la deconstrucción de la significación el vínculo que une significantes y significado es puramente convencional, alude a lo que Saussure denomina la

arbitrariedad del signo. La significación refiere a lo que se quiere decir, el fin que persigue quien la enuncia.

En términos psicoanalíticos el trabajo de deconstrucción de la significación condena al investigador a la incompletud, a la imperfección, en tanto que la búsqueda del sentido es infinita. El sentido es ausencia, nunca está ahí, sino que paradójicamente sólo está ahí en la medida en que no está ahí. Condición contradictoria que se explica por el supuesto de que todo sentido es subjetivo, no existe un sentido objetivo. El sentido está ligado al saber, al conocimiento, es un efecto de la actividad hermenéutica. El sentido no está asociado a la verdad, puesto que ésta no se puede decir debido a que no existe un objeto o un sujeto que coincida consigo mismo.

Para el presente trabajo de análisis del sentido han intervenido cuatro supuestos epistemológicos :

Una alteridad. Esta se refiere a que el sentido supone una relación con algo distinto de sí mismo, es decir, un signo tiene sentido en la medida en que remite a una cosa distinta de ese signo. Es decir, no hay palabra o acto que se signifique a sí mismo, sino todo lo contrario, cualquier palabra o acto significa algo distinto de sí mismo, me explico: cada palabra o cada acto representan sólo un significante el cual para tener sentido requiere de la relación con otros sinificantes.

El sentido es un efecto. El sentido nunca está ahí, preexistiendo, esperándonos a que lo descubramos, nuca está predeterminado. El sentido se construye, se conquista, y también se pierde. Es producto de un trabajo de significación, no está hecho, hay que hacerlo, hay que inventarlo, hay que crearlo. En esto ha consistido mi tarea investigativa, en construir las representaciones sociales como sentidos.

El sentido es efecto de una dinámica de relaciones. Todo sentido es relativo, no es una sustancia o esencia, sino una relación. La representación social, como un sentido que el sujeto le da a la educación, muestra una relación entre lo que es, lo que ha sido y lo que quiere ser, entre lo que hace y lo que desea. Para Bachelard “la relación es la que dice todo, la que prueba todo, la que contiene todo”. A partir de esta categoría se entiende que en el mundo social, en el mundo de la educación, lo importante no son los objetos sino las relaciones que se dan entre

ellos. En términos del vínculo entre el todo y las partes, entre la educación y todos los elementos que la constituyen, no son las partes las que explican al todo, sino que son las relaciones que se llevan a cabo entre las partes y entre éstas y el todo lo que hace inteligible al todo.

El sentido se mueve. El sentido no está dónde yo estoy sino que se mueve a donde yo voy. El sentido no es lo que soy o lo que hago, sino lo que quiero ser y me hace. El sentido de la educación del presente sólo puede ser construido a partir del análisis de la educación en relación con el pasado y con el futuro.

En la dinámica metodológica de la investigación consideré necesario incorporar dos construcciones identitarias: la pertenencia y el reconocimiento. Referentes teóricos que dan cuenta de la articulación que los maestros tienen con respecto a los grupos sociales a los que tiene filiación y a grupos sociales en los que se define a partir de un nosotros. Ambos representan un referente teórico para comprender el proceso de sujetación. Es decir las representaciones sociales de educación que los maestros tienen no son un producto de su autoría, sino que son producto de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, y asimilado, en buena parte, por vía de procesos identitarios inconscientes.

La identidad, en su expresión de identidad profesional, tiene una parte psíquica inconsciente a través de la cual se revelan las representaciones sociales que están asociadas a procesos primarios de trabajo profesional, así como a representaciones conscientes que están asociadas a procesos secundarios.

La identidad es un campo en el que se expresan procesos que producen subjetividades, procesos que nos construyen como sujetos que hablan de objetos particulares y con un sentido específico. Esto implica que la identidad está construida necesariamente dentro del discurso, es generada en escenarios históricos y sociales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas concretas. En resumen la identidad está inextricablemente asociada a las representaciones sociales.

La identidad emerge desde la narrativización de la constitución psíquica. Y tal narrativización tiene una parte ficticia, lo cual implica que a través de la identidad

se expresan elementos de referencia –hacia sí mismo y hacia el trabajo- desde lo imaginario.

La narrativización –como proceso de narrativización identitaria- se construye con recuerdos, los cuales en tanto que productos psíquicos se apuntalan en la reconstrucción imaginaria, no en la documentación fáctica de lo que fue. Así las cosas, al narrar nuestra identidad tomamos los trozos pequeños de realidad psíquica que formen una imagen y los organizamos en una secuencia hilada. Como producto final lo que narramos es la forma en que la persona adviene sujeto.

Una categoría que está asociada a la representación social como proceso de significación y no sólo como producto. Sólo para ilustrar esta parte del avance en seguida presento de manera sucinta la categoría de identidad.

La identidad, en su expresión de identidad profesional, tiene una parte psíquica inconsciente a través de la cual se revelan las representaciones sociales que están asociadas a sus objetos primarios de trabajo profesional.

La identidad es un campo en el que se expresan procesos discursivos que producen subjetividades, procesos que nos construyen como sujetos. Esto implica que la identidad está construida necesariamente dentro del discurso, es generada en escenarios históricos y sociales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas específicas. En resumen la identidad es un proceso que se puede asociar a las representaciones sociales.

La identidad emerge desde la narrativización de la constitución psíquica. Y tal narrativización tiene una parte ficticia, lo cual implica que a través de la identidad se expresan elementos de referencia –hacia sí mismo y hacia el trabajo- desde lo imaginario. La narrativización –como proceso de narrativización identitaria- se construye con recuerdos, los cuales en tanto que productos psíquicos se apuntalan en la reconstrucción imaginaria, no en la documentación fáctica de lo que fue. Así las cosas, al narrar nuestra identidad tomamos los trozos pequeños de realidad que formen una imagen y los organizamos en una secuencia hilada. Como producto final lo que narramos es la forma en que la persona adviene sujeto.

EL SUJETO

El estudio de las representaciones sociales de educación es un trabajo de análisis del sujeto y del discurso. Análisis en el cual se explica la relación que el sujeto tiene con el discurso, es decir, presento una argumentación de por qué el sujeto tiene tal discurso y no otro. Relación dialéctica en la que el discurso no se puede entender sin el sujeto que lo enuncia y el sujeto únicamente se hace comprensible por mediación de su discurso.

Esta condición paradójica entre sujeto y discurso es explicada por Laclau, en términos de determinación, sostiene que “No es el sujeto el que constituye el discurso, sino el discurso el que constituye al sujeto”. Por ende el análisis del sujeto está mediado por el análisis de su discurso. Y en el tema que me ocupa, sostengo que las representaciones sociales de educación, son la operacionalización de un discurso ideológico, por parte de los sujetos maestros.

El sujeto en cuanto habla se determina al hablar y su hablar se despliega a través de una cadena de significantes. Al sujeto maestro no le interesa la educación en sí misma como cosa, sino lo que él piensa de la cosa, de la educación.

Una hipótesis del presente estudio afirma que existe una íntima relación teórica y metodológica entre el lugar del sujeto con el estatuto del discurso ideológico. Es decir hay una relación teórica y metodológica entre el discurso ideológico del maestro con el lugar de sujeto desde donde habla.

Desde el psicoanálisis sostenemos que el mayor soporte del sujeto está ubicado en el mundo fantasmático, en tanto que el sujeto no es poseedor sino de un vacío surgido de la imposibilidad de responder la pregunta del Otro. El sujeto, es constituido en su mundo fantasmático, por la pregunta que asume del Otro y por la respuesta que ofrece.

Ambas se dirigen al núcleo del sujeto, es decir, al objeto que en él lo escinde, el Otro. En tanto que contradictoriamente, pregunta y respuesta: lo atraen (no sin ofrecer cierta resistencia) pero al mismo tiempo lo repelen (en razón de su imposibilidad de respuesta).

En el análisis de las representaciones sociales, muestro que los discursos acerca de la educación no enmascaran una realidad fundante, sino una posición del

sujeto enunciante. Posición que está vinculada a los condicionamientos históricos, psicológicos y materiales de su enunciación.

Las representaciones sociales son una expresión ideológica, esta es una asociación que deriva del pensamiento de Slavoj Žižek. Para el esloveno lo propio de la ideología es el modo por el cual su contenido se relaciona con la posición subjetiva implicada por su mismo proceso de enunciación; la ideología racionaliza, justifica discursivamente los motivos profundos por los cuales el sujeto piensa o actúa de determinado modo. En esta medida, la ideología implica siempre un ocultamiento: “para ser efectiva, la lógica de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta” (Žižek, en Žižek (comp.), 2003: 15).

Una representación social de educación, en tanto que discurso ideológico, tiene como trasfondo una organización fantasmática; por ello, como lo explico más adelante, un cuestionamiento crítico de sus representaciones sociales de educación, le implicaran al maestro la ruptura con la ideología, lo cual nos remite al tema lacaniano de atravesar el fantasma.

Se constituye un trinomio teórico-empírico entre sujeto-representaciones sociales-ideología. Las relaciones entre estas partes se comprenden a partir de un rasgo de la ideología que define Louis Althusser, para quien la ideología funciona interpelando al sujeto para constituirlo en tal, es decir, una ideología tiene la función de ‘constituir’ en sujetos a los individuos. La ideología, en tanto que modo de subjetivación, le permite al sujeto llenar la falta estructural que lo evidencia. Suturar la falta significa satisfacer la pulsión en su inmediatez, pero no implica resolver la pregunta que interroga por el ser. En términos dialécticos, la ideología se integra en la contradicción, como una constante inconsciente de la identidad del sujeto.

No me olvido de la dimensión de lo real, con respecto a las representaciones sociales. Estas últimas no están cimentadas en lo real que designa una realidad fenoménica, inmanente a la representación, puesto que tal es imposible de simbolizar. Ese real designa la realidad propia de la psicosis (delirio, alucinación), en tanto compuesta por los significantes forcluidos (rechazados) de lo simbólico.

Lo real se refiere al núcleo traumático que un sujeto no puede simbolizar, por ejemplo un desequilibrio fundamental en sus relaciones sociales.

Las representaciones sociales que los maestros tienen de educación les permiten, en tanto que sujetos psíquicos, precisamente no caer en la psicosis. Es decir, las representaciones sociales de educación se gestan en el terreno de la fantasía ideológica. Tesis que Slavoj Žižek explica retomando a Elliott (1995: 242), “la función de la ideología es proveer a hombres y mujeres de una secuencia escénica fantaseada de la posibilidad de su propia condición social. En síntesis, la ideología proporciona una visión idealizada de una ‘sociedad’ que realmente no puede existir”. Ideales que, desde la mirada de Cornelius Castoriadis, son fundamentales para la existencia de la sociedad.

Por ello el papel de la fantasía es complejo; no sólo realiza un deseo de manera alucinatoria, sino que contribuye a organizar el régimen de deseo del sujeto. Así el sujeto desea lo que la ideología le marca, lo que a la ideología conviene.

La ideología surte efectos como una formación del inconsciente, es decir, la dinámica de la ideología sería la misma que Freud planteaba respecto al sueño: en éste, el sujeto durmiente puede percibir estímulos externos, pero estos estímulos son asumidos dentro de la lógica del mismo sueño y explicados por éste. Es el sueño el que en la mente del durmiente le da sentido al estímulo. Esta condición del sueño aplica también para la ideología, según Žižek, “una ideología en realidad triunfa cuando incluso los hechos que a primera vista la contradicen empiezan a funcionar como argumentaciones en su favor” (Žižek, 1992: 80). Son entendibles, en el razonamiento ideológico el sujeto.

La pregunta que surge, en esta caracterización dinámica de la ideología, se refiere a ¿cómo sería posible que el sujeto pudiera salir de este universo de sentido? ¿cómo puede el sujeto salir del mundo cerrado de sus representaciones sociales de educación? Dado que la fantasía funciona como elemento que opaca el campo real de los antagonismos en que se desenvuelve el sujeto, éste necesita atravesar la ideología como fantasía social. Objetivo que se puede alcanzar a través de lo que Žižek denomina un trabajo de “desposicionamiento subjetivo”, el cual es

indicativo de que el sujeto ha atravesado el fantasma, pero también ha atravesado por el proceso de castración.

El desposicionamiento subjetivo supone, en palabras de Žižek, asumir que “el Otro no posee lo que al sujeto le falta, y ningún sacrificio puede compensar esta falta de aquél” (Žižek, 1994: 78). Y supone también que yo no poseo lo que al otro le falta, ie, no desposicionarse implica que el gran Otro, está siendo considerado como la (pre) suposición de un orden inmaterial e ideal. Y su función (libidinal) consistiría en garantizar el sentido y la consistencia últimos de la experiencia del sujeto; esta retirada respecto de este gran Otro requiere no de un sacrificio –pues el sacrificio se dirige siempre hacia el Otro–, sino de “un acto de abandono. Consecuentemente, el fin último de la crítica ideológica es el de poner al sujeto histórico frente a la posibilidad de su propia acción frente al Otro que se estimaba completo. Y poner al sujeto frente a sí mismo, que se consideraba completo.

La destitución subjetiva ha de romper con la fantasmática ideológica, instando al sujeto a construir su propio deseo, con el trabajo previo de identificar el deseo del otro y confrontarlo. Tarea poco grata, puesto que demanda el mostrar detalles de una genealogía de la educación pública como factor que ha favorecido la confrontación con el horror fundacional del sujeto en tanto que producto de sus instituciones. Tarea que en términos de crítica ideológica, significa reconocer en la educación una de las fracturas constituyentes de la sociedad.

Los contenidos de las representaciones están caracterizados por las condiciones y los contextos sociales, materiales, económicos en los que surgen, así como por las comunicaciones mediante las cuales circulan. Estas condiciones constituyen buena parte del proceso de sujetación, el cual determina en gran proporción los contenidos de las representaciones sociales de educación.

El discurso de los maestros revela algunos rasgos de su proceso de sujetación. El cual está estrechamente asociado a la categoría de ser social propuesta por Karl Marx, quien dejó muy claro que no es la conciencia la que determina el ser social, sino que es el ser social el que determina la conciencia. AMPLIAR...

La sujetación descrita desde una posición psicoanalítica es un proceso tripartita, es decir, se trata de un proceso social, histórico y lingüístico, me explico:

Es un proceso social en tanto que se sostiene en la tesis marxista de que el ser social determina la conciencia, determinación que se lleva a cabo a través del discurso y de la praxis. Esto significa que el animal hombre se transforma de animal en ser social por su integración a un sistema socio-lingüístico, como lo precisa Braunstein (p. 72) “Existir como hombre significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia natural sino que son propuestos por la cultura en y a través del lenguaje”.

La sujetación es un proceso histórico puesto que la reconstrucción histórica es una herramienta a través de la cual se muestra la articulación de los significados con los cuales se ha construido una subjetividad y por ende un sujeto. La historia relata la constitución del hombre como ser social: “El hombre es un ser histórico producido por una cierta organización social humana, no por un medio natural” (Braunstein, p. 76)

La sujetación en su sentido lingüístico se refiere a la cualidad de poder nombrar y ser nombrado “Lo consciente es producto de la integración del sujeto a un sistema lingüístico que ordena para él el mundo y su percepción” (Braunstein, p. 72) Integración que no consiste en el aprendizaje de palabras, sino en el trabajo de construir significados y compartir sentidos.

En la sujetación se desarrollan también procesos psíquicos superiores como el de la reflexibilidad. En psicoanálisis afirmamos que el sujeto está caracterizado también por una capacidad de individuación y de autonomía. Así como también de otros procesos psíquicos como la abstracción, el análisis, síntesis, memoria comprensiva, creatividad, intuición, etc. Lo que sostenemos es que también estos procesos psíquicos pueden ser investigados por mediación de su proceso de sujetación. Así las cosas, en el proceso de sujetación el sujeto no es un ente pasivo efecto de las interacciones de los otros sobre él, sino que es un ser activo que interviene en su propia sujetación con toda su estructura cognitiva y afectiva.

Las tareas de investigación acerca de las representaciones sociales de educación, llevadas a cabo desde el psicoanálisis consisten en la construcción y deconstrucción de las mismas en relación con el ser social y con la identidad del maestro.

Las representaciones sociales de educación que sostienen los maestros son evidencia del conocimiento profesional que estos poseen, producto de su constitución empírica, es decir, se trata de un saber individual que no pasa por un proceso racional en el sentido de Bachelard, sino que más bien es de carácter intuitivo, válido desde el punto de vista del sujeto o del grupo de sujetos que comparten la misma experiencia. Es un conocimiento sincrético, de transmisión en la vida cotidiana, resistente al cambio, me explico: en tanto que conocimiento sincrético está asociado a un sentido artesanal, como lo señalan Barba y Zorrilla (1989, p. 19): “El profesor desarrolla su trabajo con un sincretismo pedagógico, en el cual integra elementos provenientes de orígenes diversos, como lo hace el pensamiento infantil. Lleva a cabo una educación artesanal, en la cual desarrolla su quehacer sin referirse por ello a una ideología educativa que relacione teoría y práctica”. Al mismo tiempo es un conocimiento dirigido a la mera reproducción de contenidos y no a la construcción y discusión crítica de los mismos, así se lee en los mismos autores: “El profesor en su trabajo desarrolla un predominio de la tarea de transmisor, la cual, dicho sea de paso, representa la acción que impide que los mismos desarrollen una concientización constructiva, una concientización creadora frente a la ideología educativa” (Barba y Zorrilla, 1989, p. 36).

Conocimiento empírico que tiene la peculiaridad de no ser un conocimiento escrito, puesto que no hay un registro acerca de cómo los maestros han llevado y llevan el ejercicio de su profesión. En este contexto epistemológico, puedo afirmar que el maestro está sujetado a un conocimiento profesional de naturaleza empírica.

El proceso de sujetación muestra cómo las representaciones sociales de educación que tiene un maestro están en relación con las representaciones que tiene otro maestro, de tal suerte que estas construcciones son tributarias de la posición que los maestros, en tanto que grupo, ocupan en la sociedad, la economía, la cultura, etc.

En términos de una mirada lingüística lacaniana, las representaciones sociales son significantes, y no significados. Y en tanto que tales, no significan nada en sí mismas, antes bien, como lo precisa Lacan, un significante antes que significar

algo, significa para alguien. Esto implica que una representación social de educación antes que significar algo en sí misma, significa para alguien, en este caso los maestros de educación básica. Y en esa condición para comprender un significativo es indispensable referirlo al discurso y analizar cómo se desliza en el decir de sujetos particulares.

Dentro de un contexto cognitivo, el acto de Representar es un acto de pensamiento, por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, es decir, el objeto no tiene significado en sí mismo, sino que significa para alguien. Este alguien, en Moscovici se refiere a proposiciones, reacciones y evaluaciones de sujetos particulares: "...la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones referentes a puntos particulares emitidos, durante una encuesta o una conversación, por el corazón colectivo del cual cada uno, quiéralo o no, forma parte" (Moscovici, 1979: 45)

Una ilustración de lo social de la representación se muestra, por ejemplo en la utilidad que le es conferida a la representación. A través de las representaciones sociales de educación los maestros la nombran, la hacen existir y se ubican en ella. Al nombrarla, le dan estatus de realidad simbólica. Noción fundamental en el pensamiento de Ricoeur, quien muestra que la realidad social tiene una estructura simbólica y desde ahí puede leerse.

Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, porque así nos lo representamos y porque desde esa posición nos lo representamos. Lo cual no es una invención libre. autónoma sino producto de la apropiación de ideas y acontecimientos, y por ello depende de la información que se tenga y del tipo de comunicación que se mantiene con los integrantes del grupo y la comunidad.

Las representaciones sociales son un conocimiento práctico en el que se implica un discurso de autorreferencia en el cual el sujeto habla de sí mismo de manera inconsciente en relación con el objeto que está siendo representado. Articula su discurso a partir de un yo, el cual se sostiene en un nosotros. Esto implica que detrás de todo yo existe un nosotros. Este supuesto es derivado del concepto de Yo, alrededor del cual Freud construye su teoría. Freud sostiene una tesis que en

aparición resulta contradictoria, al sostener que Yo no soy Yo, sino que “Yo es otro”. Tesis que le sirve, de paso, para afirmar categóricamente que el psicoanálisis es una psicología social:

“La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecer muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio, psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (Freud, psicología de las masas y análisis del Yo, 1921, p.)

Las representaciones sociales tienen un carácter epistemológico no ontológico, en tanto que se construyen a partir de la relación epistémica que los maestros tienen con el objeto “educación”, relación mediada por un conjunto de otros relevantes, pares y no pares. Las representaciones sociales son constructos con los que se describe un estado mental o proceso social a partir del cual se designan objetos físicos o ideales. La educación en tanto que “objeto externo” sólo es accesible a la psique de manera subjetiva, como interpretación de la información sensorial. Las representaciones sociales de educación son un conocimiento de origen social y no resultado de la cognición individual.

Las representaciones sociales favorecen la comprensión del conocimiento cotidiano de la cultura, en tanto que, si las personas conocen una razón por la que piensan y hablan de una manera y no de otra, estarán en la posibilidad de reconocer y reconocer-se en ese contenido y reflexionar acerca de las implicaciones que el mismo tiene o ha tenido. Las relaciones establecidas entre el pensamiento, la intención y la creencia por una parte y la conducta por otra no pueden estar sujetas a experimento porque la relación establecida es de naturaleza lógica y no sintética o contingente.

La utopía nos empuja a abrir la posibilidad de que los maestros tengan o lleguen a tener una representación y una concepción diferente de escuela y educación. Y de que a partir de representaciones nuevas la educación, la escuela y las condiciones sociales y económicas puedan cambiar

Considerando la implicación del sentido, en tanto que las representaciones sociales de educación son conceptos prácticos, se sigue que lo que hay que buscar en el discurso es el sentido práctico de los conceptos. Destacando dónde se advierten las diferentes expresiones prácticas de un concepto. Un sentido práctico social de la educación está asociado a la política. De la última emana la utilidad de la primera. Por ello es comprensible que “el currículum este atravesado desde su origen como campo de estudio, por una conveniencia o necesidad más administrativa que académica.” (Martínez Delgado, p. 64, en Anzaldúa, 2009) Y esto no va a cambiar, basta con mirar cómo en la política federal la llamada Reforma Educativa es a todas luces una reforma administrativa.

En un contexto cognitivo, una representación es aquello que, del objeto, viene a inscribirse en el sistema mnémico, como un producto de serie asociativas. Es una huella mnémica, una débil impresión que guarda una relación de similitud con el objeto. Es un signo coordinado con otros que no va ligado a una determinada cualidad sensorial. En términos saussureanos se equipara al concepto de significante.

Las representaciones sociales son elementos constitutivos del “saber” cotidiano con el cual el sujeto le da sentido a sus acciones. Por dar sentido me refiero a la condición de que le dan consistencia de realidad. A partir de este supuesto adquiere relevancia el análisis de dos “conceptos” del discurso magisterial: educación y escuela. Y su análisis de sentido se constituye en una opción para discutir cuáles son y cómo son los resquicios de transformación y mejoría que tiene la educación y el propio sistema educativo.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FUNDADAS EN LA FANTASIA: JUEGO DE IDEALES DE LOS MAESTROS.

Una explicación acerca de las representaciones sociales de educación que tienen como base la fantasía, se encuentra en la estructuración psíquica de los maestros como profesionales. Freud sostiene que la profesión de educador es una profesión imposible, junto con las referidas al gobernar y al ejercicio del psicoanálisis. Tal cualidad está centrada en dos razones:

1ª Es imposible por los difíciles requisitos que tienen que cumplir los que se dedican al ejercicio de esta actividad, puesto que el imaginario social pide que los encargados de las tareas educativas sean hombres perfectos, de un alto y raro acabamiento académico y moral, como el que ilustro en seguida:

“El maestro es promotor y agente de los valores culturales, es el conformador por excelencia de la conciencia social, de la conciencia nacional” (Jerez Talavera, 1983)

“El maestro no se reduce a ejercer una sola función literal para transmitir el arte o la ciencia, sino que es formador de espíritus, arquitecto nacional y forjador universal en el más certero de los objetivos culturales” (Benitez Treviño, 1991)

“El maestro es la espina dorsal de cualquier sistema educativo, de su capacidad y de su entereza ética dependen el vigor, carácter y rectitud con los que las generaciones venideras habrán de encarar los desafíos y las oportunidades del futuro” (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, pp. 222-223)

He aquí siete requisitos que los maestros deberían de satisfacer: promotor y agente de los valores culturales, conformador de la conciencia social, formador de espíritus, arquitecto nacional, forjador universal, espina dorsal del sistema educativo.

Estas siete exigencias son todas ideales, y los maestros en la dimensión real no satisfacen ninguno de estos rasgos. Pero igual tampoco cubren caracteres supuestamente más razonables como tener un grado de excelencia en su preparación académica o ser moralmente intachables.

Existe una dimensión en la que los maestros si satisfacen este rosario de demandas, la dimensión de la fantasía, de lo imaginario. Espacio psíquico en el

que se construyen muchos de los significados con los que los maestros definen su hacer cotidiano y en el que construyen buena parte de su identidad profesional. El imaginario es el escenario de una danza que construyen juntas la mentira y la verdad, escenario en el que también se desarrolla la identidad profesional en la cual los maestros exigen respetar el código social que incluye el juego del engaño. (De Certeau, 1995: p. 147) Este es el contexto en el cual los maestros asumen y cumplen el complejo de cualidades que los definen. Contexto en el cual también han sido generados estos requisitos.

2ª El magisterio es una profesión imposible porque se puede anticipar la insuficiencia de los resultados del quehacer educativo, ya que independientemente de los esfuerzos desarrollados y los resultados alcanzados en los procesos de evaluación de alumnos y maestros, la calificación que la sociedad le ha dado a la educación ha sido la misma: deficiente, insuficiente. Valoración que no es reflejo de la incapacidad de los mentores, sino que en términos psicoanalíticos remite a una característica psíquica del hombre: su incompletud “El hombre es un ser básicamente descontento, porque no puede a la vez realizar la dicha de un modo narcisista y cumplir la histórica tarea de la cultura (Ricoeur, 1987, p. 203)

La sociedad demanda a los maestros que eduquen a los niños de modo que no impidan la dicha de los mismos, que no los frustren; al mismo tiempo que también los niños respeten todos los reglamentos, normatividades, leyes y códigos ético y morales necesarios para su incorporación al mundo del trabajo y de las interacciones sociales como ciudadanos. La sociedad exige dos objetivos contrarios entre sí, que al hacerlos coexistir generan confusión, incomprensión, frustración, malestar. A esta lógica se le aplica lo que De Certeau llama el juego del engaño. Juego en el que se ilustra la imposibilidad del desarrollo de la profesión magisterial.

Hay malestar psíquico tanto en los que no son maestros y permanecen escépticos de los alcances a cualquier plazo, como de los logros continuados que los maestros van teniendo en su labor diaria; como también se advierte malestar en los propios maestros, puesto que los profesionales cuya libido no se mueve y satisface de

una manera libre sin que está circunscrita a una condición de cultura. Libido que es apresada por una demanda de renuncia a su satisfacción solipsista.

El magisterio al mismo tiempo que es una profesión imposible, es también una profesión extraña, desconcertante, por los procesos psíquicos implicados en el ser maestro “El magisterio es una profesión extraña, pues para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. La leyenda no es pura falsedad, es parte del motor del maestro” (Remedi, 1987, p. 41). Los maestros niegan lo que hacen como expresión de un mecanismo de defensa, sin embargo lo que niegan es precisamente lo que hacen. Al mismo tiempo que inventan una leyenda, escriben una novela, acerca de lo que quieren ser. Libreto que les representa el caldo de cultivo en el que crean y expresan las fantasías que les significan el cumplimiento de sus deseos, satisfacciones imaginarias de sus pulsiones.

Y lo que resulta sorprendente es que el magisterio también se significa como una profesión necesaria, en tanto que la educación escolar representa una de las mejores vías de socialización de las generaciones jóvenes por las generaciones adultas para que los futuros adultos se vayan integrando al mundo laboral y civil de la mejor manera, con un mínimo de conflictos.

Un hecho que frecuentemente pasamos por alto los maestros y que debería ser tomado como una verdad de Perogrullo (certeza que por notoriamente sabida es necedad el decirlo) consiste en que la educación escolarizada no la hacen, diseñan o modifican los maestros. Sino que éstos son exclusivamente los ejecutores, los profesionales que operacionalizan la educación que imparte el Estado. Los maestros son trabajadores del Estado no son trabajadores autónomos y su profesión no es liberal. Los maestros son ejecutores de la educación que define Durkheim “Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño al ser social, es decir, ciertos estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está destinado”. En Durkheim se infiere que los maestros son los representantes de las generaciones adultas, cuyo trabajo profesional está

circunscrito a ejecutar la acción socializadora de éstas a través de la educación escolar. Se trata de una educación como la define César Coll “La educación escolar es ante todo y sobre todo una práctica social compleja con una función esencialmente socializadora” (p. 21), en la que por socialización se entiende el proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura “Llegamos a ser quienes somos con rasgos idiosincrásicos y diferenciales, gracias a que podemos incorporarnos a una matriz social y cultural que nos permite formar parte de un grupo humano y compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales” (Coll, 1997, p. 22).

El proceso de incorporación a una sociedad y a una cultura, en términos psicoanalíticos, exige renuncia a la satisfacción inmediata de las pulsiones, y en no pocas ocasiones demanda la renuncia sostenida. Es esa la idea que propone Freud (1973, p. 2962) en su noción de hombre civilizado “Parece que toda civilización ha de basarse sobre la coerción y la renuncia a los instintos. A mi juicio ha de contarse con el hecho de que todos los hombres integran tendencias destructoras –antisociales y anticulturales- y que en gran número son bastante poderosas para determinar su conducta en la sociedad humana”. El hombre dentro del contexto social, desarrolla una libido peculiar, una libido que no se mueve libremente en el campo del Ello, sino que se desliza y bulle restrictivamente en el campo normativo de lo socialmente permitido “El metódico sacrificio de la libido es una desviación provocada rígidamente para servir a actividades y expresiones socialmente útiles, es cultura... La libre gratificación de las necesidades instintivas del hombre es incompatible con la sociedad civilizada y exige la renuncia y el retardo de las satisfacciones como prerequisites del progreso” (Marcuse, 2002, p. 17).

El ejercicio profesional del maestro es social y psíquicamente necesario porque de manera contradictoria a la imposible de su profesión, tiene al mismo tiempo el reconocimiento social de ser un conductor de masas y un hombre ejemplar en el que se delega la instauración del aparato represivo en los niños que se están socializando a través de la escuela, imponiendo y reforzando en los niños tanto la coerción como la renuncia a los instintos “Únicamente la influencia de individuos

ejemplares a los que las masas reconocen como conductores puede moverlas a aceptar aquellos esfuerzos y privaciones imprescindibles para la perduración de la cultura” (Freud, 1973, 2963). Privaciones y esfuerzos que se condensan en la tarea de reencauzar las fuerzas polimorfas del caos psíquico por vías compatibles con una vida civilizada.

Es menester aclarar que los referidos esfuerzos y privaciones no son sinónimos de infelicidad o de patología, sino más bien de lo que se trata es de promover y facilitar a los individuos el acceso a un estado de lucidez y de reflexividad.

CUATRO OBJETIVOS NO CONSCIENTES DE LA EDUCACIÓN

La educación pública tiene su origen en la política social, es un invento de la burguesía para la socialización de las masas y la conservación del statu quo. La educación es pensada desde la política para cumplir un conjunto de objetivos no conscientes, que se definen entre líneas, además de los que se plantean conscientemente en forma literal.

El psicoanálisis es una psicología social que al interesarse por la educación se pregunta, evidentemente, por el sentido social de ésta. Y dicho sentido se observa en los objetivos que para este factor de socialización se proponen. Estos se encuentran claramente definidos en los documentos oficiales de las instancias político-administrativas que tienen a su cargo la planeación y ejecución de la educación escolarizada a nivel federal y estatal.

En el presente ejercicio de investigación psicoanalítica no analizo los objetivos que están presentados como tales, sino los que se pueden leer entre líneas y que están asociados a contenidos inconscientes. Se trata de una deconstrucción discursiva, que en seguida ilustro con respecto a cuatro objetivos de la educación, que considero prioritarios.

Un documento de referencia en el que se expresan los objetivos de la educación en el escenario nacional es el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 del Gobierno Federal, en cuyo diagnóstico se advierte el objetivo primordial de la administración en turno:

“El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos”.

El síntoma principal del diagnóstico define el objetivo: “requiere de una significativa transformación”. Desde la mirada del ejecutivo federal la condición que guarda el sistema educativo nacional es deficiente. Representación que se deduce de lo que la educación necesita: “...requiere una significativa transformación...”. Por significativa entiendo, urgente, radical e imperiosa. Obvio es decir que todos los

esfuerzos del gobierno, vía la Secretaría de Estado correspondiente, serían encaminados a subsanar tal deficiencia.

El segundo objetivo prioritario del ejecutivo federal en materia educativa se encuentra en el mismo documento citado, y se refiere a que en la llamada transformación educativa la educación que se oferte sea de calidad :

“Las naciones que han logrado el verdadero mejoramiento de las condiciones de vida de su población se distinguen por haber puesto especial atención en la provisión de una educación de calidad, relevante tanto para la vida como para el desempeño en el mundo productivo”.

<http://pnd.calderon.presidencia.ob.mx/index.php?page=transformacion-educativa>

Nuestro país no cuenta con la condición de que su población se encuentre con excelentes condiciones de vida, lo cual es lamentable. Pero el ejecutivo federal estaba cierto de que por vía de proveer una educación de calidad los mexicanos alcanzaríamos una mejoría en las condiciones de vida de todos los connacionales. Y en esta lógica se puede afirmar que en tanto que en el país no mejoren sustancialmente las condiciones de vida, se puede inferir que la educación no es de calidad.

Dos instituciones que dirigen la educación básica en el país, SEP y SNTE, proponen un tercer objetivo de la educación, expuesto en el documento “Alianza para la Calidad de la Educación” en el cual sostienen que “La educación debe propiciar el desarrollo integral de los alumnos” (p. 10). Parecería que para desfortuna de todos los niños y adolescentes de nuestro país, la educación en todos los sexenios anteriores no había puesto atención en el desarrollo integral de los educandos. Inteligentemente ¿o perversamente?, los diseñadores de la educación nacional, centran la intención en el verbo, el cual se refiere a “propiciar” y no alcanzar, por lo tanto no se le puede exigir a la educación que rinda cuentas en función de los logros alcanzados, sino en cuanto a las tareas llevadas a cabo para favorecer el desarrollo. El ideal no se encuentra en el verbo sino en el sustantivo: el desarrollo integral. Dos tipos de desarrollo que la escuela no atiende en sentido alguno son el desarrollo económico y el desarrollo psicológico. Pero aun siendo menos ambicioso y exigente la escuela ni siquiera promueve el

desarrollo físico, a lo más que ha llegado es a proponer una parodia denominada “activación física” con la que se intenta combatir el sedentarismo y la obesidad.

Un cuarto objetivo de la educación es propuesto también por los mismos organismos públicos que redactan el anterior. Y resulta preocupante, pero saludable, descubrir el carácter siniestro de la Alianza por la Calidad de la Educación, la gran mentira que consiste en sostener que la educación, y sobre todo la básica, es un generador de igualdad, justicia y oportunidades: “Es imperativo hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos” (p. 5). Lo retorcido de esta ficción estriba en el alcance que se le da al concepto de educación, a la que se llega a proponer como la panacea de los males económicos y sociales. Idea que fue compartida por Felipe Calderón al señalar que el destino de la nación lo podemos tomar en nuestras manos, mediante una transformación educativa profunda.

Cuatro objetivos que por cierto no son nuevos, ni exclusivos de los diversos organismos públicos que administran la educación en este sexenio. Estas metas están lejos de ser inéditas, antes bien son un lugar común en el que se posicionan todos los encargados de los diversos despachos educativos en los gobiernos estatal y federal.

El binomio de instituciones que firman la Alianza se definen como las salvadoras de la educación, y prometen rescatarla de la deplorable condición que, según ellas, guarda hoy día: “...quienes suscribimos esta alianza, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación consideramos impostergable impulsar una transformación por la calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional.. La Alianza se propone impulsar una transformación por la calidad educativa”. (pp. 5 y 3). ¿Por qué habría que transformar la calidad de la educación? Evidentemente porque se supone que se encuentra en una condición en extremo deficiente.

Mirando los cuatro objetivos en línea, se advierte que: El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación, en la cual hay que poner especial atención en la provisión de una educación de calidad, en el cuidado de

propiciar el desarrollo integral de los alumnos. Y procurando hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad. Como retórica social este párrafo tiene mucho sentido, como espectro de representaciones sociales.

Un elemento estructural que sostiene el cuarto objetivo estriba en una representación social que establece una relación causal educación – economía, en la cual se supone que 'la educación es causa de que las condiciones de vida mejoren'. Al respecto merece hacer una reflexión respecto a esta relación: una característica real de la economía estriba en que 'la economía no está pensada para igualar la riqueza', sino que la economía está destinada para producir y acumular riqueza. En la relación entre riqueza y pobreza definidas en términos sociales, es indispensable la intervención del gobierno para repartir un poco de riqueza entre los más pobres, con el fin de paliar la desigualdad proporcionando un poco de bienestar social. Mecanismo que el Estado lleva a cabo por mediación de la educación.

La educación representada en esta relación sostiene la ficción –inconsciente- de que la educación produce economía. Tal supuesto es compartido, de manera inconsciente, por millones de personas en México y en el mundo. Dicha representación de educación, al menos en nuestro país no es de cuño reciente, ya José María Luis Mora (destacado político independentista liberal) hacia 1840 y Benito Juárez en 1860 mostraban la vigencia de tal idea de educación:

“Nada es más importante para un Estado que la instrucción de la juventud... el elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de la razón, que no se logra sino por la educación de las masas” (José María Luis Mora).

“... la instrucción pública es el fundamento de la felicidad social, el principio en que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos” (Benito Juárez).

El concepto de educación y la operacionalización práctica de la misma son impuestas por los grupos de poder político y económico. En este contexto la educación es un factor de socialización que produce contenidos concretos para mantener una convivencia dentro de parámetros de armonía. Contenidos como las

ilusiones, las cuales son un recurso psicológico fundamental para la vida. Sin ilusiones sería altamente factible caer en psicosis. De tal tamaño es la bondad de la mentira.

El discurso educativo camina permanentemente de la mano con el discurso político, el cual en el significado que le asigna a la educación y a la escuela resulta fundamentalmente escatológico. Esto significa que alude a realidades últimas: esperanzas, aspiraciones, metas a largo plazo. La educación, concebida en su carácter escatológico justifica y reafirma las creencias sobre el futuro de la promesa, futuro que se sustenta en la esperanza.

Por ilógico que parezca muchos de los conceptos y representaciones sociales acerca de la educación y la escuela son productos de la política antes que de la pedagogía. La escuela nace como una herramienta de la política, en tanto que se le asigna la encomienda de uniformar el pensamiento, uniformando el lenguaje. Al uniformar el lenguaje y el pensamiento la educación y escuela contribuyen a la constitución del ciudadano miembro del Estado y de la sociedad capitalista, mediante la categoría de lo común: lenguaje común, ciudadano común. Por ello el sistema educativo siempre se ha planteado como objetivo inculcar una visión del mundo común. (Tenti, 1999: 93)

La educación en general y el tipo de educación particular que se ejerce no es producto de una práctica pedagógica, sino el resultado constante de una política que la diseña y la vigila en su proceso de reproducción.

Una tarea prioritaria de esta investigación consiste en presentar cómo se vinculan las significaciones del discurso de la política con las significaciones del discurso de los maestros. Significaciones que se circunscriben al concepto de representaciones sociales, entendidas y desarrolladas desde una conceptualización psíquica, en la cual pueden ser analizadas en sus implicaciones inconscientes.

R S: LA EDUCACIÓN FACTOR DE MEJORÍA ECONÓMICA Y SOCIAL.

El discurso político es un código cultural que genera valores e ideología, y por ello es fuente de representaciones sociales. Las representaciones sociales son nociones acerca de un objeto que el sujeto construye en relación con sus: códigos culturales, valores, posición socio-económica, pertenencia socio-económica. Para el caso que me ocupa las representaciones sociales de educación son expresiones del proceso histórico y social de los sujetos que las comparten. En el cual la educación es representada como un factor de mejoría económica y de movilidad social.

Esta representación social de educación está sustentada y es mantenida como aspiración, como una demanda con la que se trata de obtener algo de alguien. Así se espera que todos los alumnos por el hecho de estar cursando un determinado nivel educativo debieran tener similares condiciones económicas y sociales.

La posición y la pertenencia están asociadas al origen social y económico de los maestros. Y el origen común de los maestros está ubicado en las clases subalternas. Así lo hace ver Dave Jones en su artículo donde desarrolla una genealogía del profesor urbano. Muestra que desde hace dos siglos las organizaciones filantrópicas inglesas preocupadas por la educación popular, "...se lamentaban de que los maestros de escuela procedieran de los órdenes inferiores: son hijos de pequeños comerciantes, alguaciles, criados o mecánicos superiores" (Jones, en Ball. P. 65). Si bien se lamentaban, no podían modificar esa condición, es decir, no podían hacer que los sujetos que solicitaran formación y empleo de maestros tuvieran una procedencia social y económica de nivel económico medio o alto.

Por el ámbito psíquico desde el que se construyen, las representaciones sociales tienen su origen tanto desde la dimensión consciente como desde la dimensión inconsciente en la vida cotidiana de los sujetos. Y se expresan con los procesos psíquicos propios de tales dimensiones. Para los fines del presente estudio sólo interesan las representaciones propias del contexto inconsciente. Con respecto a éstas, parto del supuesto de que los maestros no son conscientes de los caracteres representacionales con los que definen a la educación.

Resulta relevante el estudio de las representaciones sociales de educación, porque éstas son un elemento fundamental de la epistemología del sentido común, con el cual cotidianamente los maestros se relacionan con todos los actores educativos. Es decir, se van formando a partir de una capacidad cognitiva básica, adquirida a través de los procesos de socialización más elementales, en relación directa con el lenguaje y la capacidad simbólica con los que los sujetos concretos se van integrando en la sociedad, asistan o no a la escuela.

La representación social de la educación asociada a la economía se ha ido sedimentando a través de supuestos que también forman parte del discurso político compartido más allá de las fronteras nacionales: por ejemplo Sebastián Piñera, (19 julio 2011) Presidente de Chile, afirma que "...la educación cumple un doble propósito: es un bien de consumo tener más cultura, poder aprovechar mejor los instrumentos y las oportunidades para la realización plena y personal de las personas. Pero también la educación tiene un componente de inversión". El Jefe de Estado agregó que "la educación es el ascensor que permite que la calidad de la cuna no siga siendo el mejor predictor de la calidad de la tumba".

En el caso de nuestro país, el saliente presidente Calderón sostenía que "La principal riqueza de un país son sus hombres y sus mujeres. Es por eso que hoy, en un mundo cada vez más competitivo, todos los actores sociales, incluidos el gobierno, los maestros y los padres de familia coinciden en que el conocimiento se ha transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad del país. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de este Plan Nacional de Desarrollo es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad. Se trata de concentrar los esfuerzos nacionales en el logro de una profunda transformación educativa mediante la cual los mexicanos de hoy tomen en sus manos el destino de la nación y consigan para las generaciones futuras la realización de un México que alcanza lo que se propone". (<http://pnd.calderon.presidencia.ob.mx/index.php?page=transformacion-educativa>)

Asimismo se implica que "el mejoramiento educativo" dotará a los niños y jóvenes de 3 condiciones para la vida: Un buen desempeño en el trabajo; Una

participación social y política plenas, y La realización personal. En sentido estricto lo que se afirma es que la educación la que dotará de tales cualidades. Sin embargo desde una concepción crítica la educación ayuda a quitar lo bruto, pero no genera economía.

RS: LA EDUCACION QUE PROVEE EL ESTADO ES DE CALIDAD DEFICIENTE.

La ausencia de un crecimiento económico, el aumento de la desigualdad social y de la precarización de las condiciones de vida de los mexicanos, son leídas desde un punto de vista político como consecuencias de la operacionalización de una educación de pésima calidad. Pero, desde el discurso político se supone que esos efectos pueden revertirse, si se mejora ostensiblemente la calidad de la educación. Problema que la actual administración pública federal considera que se puede solucionar a través de la llamada Reforma Educativa.

¿Cómo se puede mejorar la calidad de la educación básica? Es una pregunta entrampante que invita a lanzar propuestas en diversos sentidos. Y cualquiera que sea el ofrecimiento, parte del supuesto de que sí es posible la deseada mejoría. En el caso del presente estudio el punto de arranque es radicalmente distinto. Me posiciono en la negativa total, al menos con respecto a una variable de la Calidad educativa: los maestros. La tesis que he sostenido a lo largo de este trayecto investigativo consiste en que: no es posible mejorar la calidad educativa a partir de la acción de los maestros.

Mejorar la calidad de la educación básica no es una tarea que esté al alcance de los maestros. Es un mito pensar que los profesores tuvieron algún día tal poder.

Mejorar la calidad de la educación básica no es una tarea que se reduzca a la relación maestro-alumno en el interior de un salón de clases, como intentan presentarlo los discursos políticos del gobierno federal.

La idea de mejorar la calidad de la educación está asociada al supuesto del desarrollo integral, es decir, en tanto que es factible un desarrollo integral, obviamente es factible incrementar la calidad de la educación, lo cual se haría paulatinamente hasta que se alcance el objetivo.

Las dos instituciones que dirigen la institución básica en el país, SEP Y SNTE, continúan defendiendo la idea de que es posible el desarrollo integral de los alumnos: "Propiciar el desarrollo integral de los alumnos" (p. 10). No podemos obviar que la magnitud de todo desarrollo está acotada al conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales propio de cada alumno. En nuestro país

estamos a años luz de alcanzar las condiciones, externas a la escuela, necesarias para el desarrollo integral.

Tales instituciones mantienen vigente la falacia de que la mejoría de la calidad se va a dar por vía del método y los recursos de enseñanza, concretamente “Incorporar a maestros y alumnos en el uso de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el desarrollo de competencias y habilidades”. (p.9)

En nuestro país la calidad educativa es una condición que se alcanza en el papel, con edictos. Se propone y se alcanza a través de acuerdos, en el discurso, pero no en los hechos.

Nótese que el gobierno federal se desresponsabiliza de la “supuesta transformación del sistema educativo” y la delega en los actores de la institución escolar: maestros, alumnos, administrativos y padres de familia.

En ese entonces el ejecutivo federal mostraba una representación social de la condición que guarda el sistema educativo: El sistema educativo está deficiente. Representación que se deduce de lo que la educación necesita: “...requiere una significativa transformación...”. Por significativa entiendo, radical e imperiosa.

A seis años de distancia, por desfortuna tenemos que asumir que esa “significativa transformación” no tuvo lugar.

¿Qué sentido tuvo esgrimir esa representación? Al presentar un diagnóstico reducido a los actores descritos la no consecución de los objetivos, seis años después, sólo puede ser adscrita a los participantes. Por ejemplo el 15 de mayo de 2012 el presidente Calderón señaló que “Sin evaluación universal de los maestros no será factible la calidad educativa. Y sin calidad sólo avanzan la injusticia y la inequidad... porque ningún niño mexicano se merece tener maestras o maestros que surjan de otra fuente que no sea, precisamente, su propia capacidad” (La jornada 16 de mayo de 2012). Imputa una responsabilidad a los maestros, como si el ejecutivo fuese a desarrollar una política formativa con los resultados de la evaluación y como si éstos no fuesen utilizados sólo para denostar la labor docente.

La representación sostiene que: Una educación de calidad va a mejorar las condiciones de vida de la población.

En esta representación se establece una relación causal entre la educación y la economía, en la cual 'la educación es causa de que las condiciones económicas mejoren'. Esta representación social está suponiendo que la educación produce economía.

Esta suposición asumida es compartida, de manera acrítica, por millones de personas en México y en el mundo. Debido en parte al desconocimiento de las relaciones concretas entre una y otra

EDUCACION, SU CARÁCTER ESCATOLOGICO.

En tanto que la educación es un factor de socialización, a través de ésta se crean ficciones por el grupo que ejerce el poder político y las vende al imaginario de la gente, quien las compra como verdades. En este sentido la educación es explotada como factor social de carácter escatológico, que la sociedad construye como una de las realidades últimas, es decir, una realidad en la que las personas fundan sus esperanzas, metas y aspiraciones a largo plazo. La clase en el poder ha ideado dos extraordinarios mecanismos de socialización que explotan como medidas de control social: la educación y la religión.

La intención política, como intención escatológica en la que se finca la educación, implica la prefiguración mental de los objetivos que orientan al sistema de acciones hacia su consecución más cabal. Tal carácter escatológico justifica y reafirma las creencias sobre el futuro de la promesa, futuro que se sustenta en la esperanza. Más no solamente el discurso político acerca de la educación sino que todo discurso político tiene una intención escatológica.

Una ficción pedagógica, de matiz escatológico, reduce la acción del maestro al método en el sentido de pensar que existen métodos educativos capaces de formar hombres que tengan cuatro rasgos: que sean felices, que no tengan represiones, que tengan una realización personal plena y que tengan una realización profesional.

La educación, conceptualizada escatológicamente, representa –al igual que la religión- un más allá para el hombre. Es significada como la ilusión de un futuro venturoso en el que gracias a ella los hombres van a alcanzar la igualdad en todos los sentidos de la vida.

El sentido escatológico favorece la construcción de representaciones sociales de educación en las cuales los maestros asuman características sádicas asociadas al ideal y al sacrificio. Hay factores psíquicos que les permiten, a los maestros, identificarse con esos rasgos sádicos. Por ejemplo hay maestros que se definen por el elogio. Se reconocen dignos de elogio cuanto más grandes son su abnegación (altruismo, filantropía), sacrificio (inmolación) y desinterés por lo económico. Son prisioneros de la definición social acerca de su profesión,

cómplices de la definición que inconscientemente comparten. Creen que su misión es grande. Y es grande porque “ninguna otra profesión es tan penosa. Una parte de lo instituido de la profesión magisterial está sedimentado en una concepción de apóstol y de mártir. Concepción que está llena de un lenguaje religioso, por ejemplo: por ejemplo siguen compartiendo representaciones de sí mismos como las siguientes: “...con más fe por la santa causa que ha abrazado, redobla sus esfuerzos, multiplica su afán, sin que le desanimen ingratitudes y menosprecios, sin esperar ni un aplauso por recompensa, conformándose apenas con la corta retribución que le proporciona el mezquino pan que ha de compartir con su pobre familia... el maestro debe saber que cuando exhausto por la fatiga caiga en la lucha para no levantarse nunca, no tendrá ni un adiós de aquéllos a quienes cariñosamente llamó sus hijos (...) sobre su tumba no caerá ni una lágrima de aquéllos por quienes gastó los años de su vida” (Salvador Sifuentes. Álbum Pedagógico Nacional. En. La Escuela Moderna, tomo IV, pág. 263)

Dos rasgos de una descripción deliberadamente patética que, como bien apunta Tenti (p. 203) buscann persuadir al maestro de que la única gloria que le está reservada es la del sacrificio y el olvido.

Resulta interesante preguntarse ¿por qué los maestros asumen rasgos tan persecutorios, perturbadores, generadores de sufrimiento? Y encuentro que en la psique del maestro conviven dialécticamente características simbólicas, imaginarias y reales, de manera simultánea que son efecto de su historia profesional y de su propia historia de vida, en la cual aprendieron con inquebrantable convicción que el ejercicio de la práctica docente requiere no tanto de un saber, sí cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral, el cual indefectiblemente está asociado al sacrificio como un valor, como algo deseable. Obsérvense los significantes (sustantivos) (porque otra cosa son los adjetivos) con que es definido el maestro: apóstol, mártir, sacerdote.

Representaciones sociales que destacan un carácter sagrado de la profesión – misión – docente, alentada por una condición de sacrificio está inextricablemente asociado a la promesa de incentivos y promesas de recompensas materiales. Nótese que Sacrificio y Promesa de recompensas materiales es un binomio

psíquico, en el cual el segundo factor justifica la existencia del primero, es decir, la promesa de recompensas es un motor del sacrificio; aunque tal vez no sea el único.

El ejercicio de la profesión magisterial como un significante de castigo. ¿qué culpas está pagando el maestro al ejercer su profesión como una expresión de castigo? ¿culpas personales y/o sociales?

O también se define a la vocación magisterial como algo esotérico, misterioso, intangible, etéreo, metafísico en una palabra: inexplicable. Místico, que se dedica al ejercicio de la perfección espiritual

LA EDUCACION ACRITICA: ALGUNAS DE SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

La educación acrítica no considera la existencia de la “pulsión de muerte”, que es una fuerza silenciosa que se manifiesta mezclada con la pulsión de vida. Pulsión que en un marco dialéctico pretende transgredir el principio del placer erotizando el sufrimiento. Lo que obtiene es no un placer sino un goce que nunca es totalmente logrado, pero que al ser parcialmente satisfecho exige repetir lo no placentero y sabotear constantemente la búsqueda de la felicidad en la que el yo se empeña. Considerar la pulsión de muerte como un factor humano que también incide en la educación permite comprender que los hombres no solamente busquen la dicha en medio del sufrimiento, sino que también busquen el sufrimiento para satisfacerse de él.

La educación acrítica es una propuesta social que se sustenta en significativas expresiones de pulsiones de muerte. Por ejemplo se niega a aceptar que está planteada como la búsqueda de un bien inalcanzable. Es decir se niega a aceptar su castración, se niega a aceptar la pérdida simbólica de un objeto imaginario, de un objeto mítico que promete un goce absoluto. Se niega a renunciar a toda esperanza de armonía, de adaptación sin fallas en el mundo. Se niega a reconocer que sujeto y completud son incompatibles. Esa educación se niega a aceptar su castración renunciando a asumirse como la responsable de la infelicidad y obviamente de la felicidad.

La educación acrítica construye la ilusión de que la conciencia es la poseedora y controladora de la subjetividad. Y niega toda posibilidad de la existencia de lo inconsciente como un factor determinante de la subjetividad. La educación acrítica ingenuamente cree que la psique del hombre busca como objetivo último la satisfacción de las necesidades y las pulsiones, y exhibe un desconocimiento de la insatisfacción como un factor de vida, como “...el único camino que lo preserva de la búsqueda conformista de lo cómodo y lo utilitario, y que lo impulsa a la acción creadora, a una acción de permanente ruptura de lo convencional” (Gerber, 85). La educación acrítica no considera que toda satisfacción es necesariamente parcial, que nunca se alcanza la satisfacción total, completa.

Esta educación es incapaz de llevar a cabo un desplazamiento epistemológico, el cual vehiculice la construcción de nuevas facetas de lo real.

Las limitaciones cognitivas de construcción y ejercicio de las actividades intelectuales superiores del maestro de educ básica, están asociadas a su origen social. Estas restricciones se pueden mostrar a través de una lectura sociolingüística de las implicaciones de su origen social, siguiendo a Basil Bernstein.

Los maestros de educación básica son ejecutores de metas culturales que ellos no construyen ni determinan. Y lo son, obligados por diversas instituciones sociales, no sólo por la escuela, a desempeñarse en tal sentido.

El carácter escatológico de las representaciones sociales de educación se desarrolla en el contexto del discurso ideológico del que se reconstruyen los fundamentos psíquicos ocultos, así como la racionalidad en la que tales discursos se fundan.

La ideología está asociada al proceso psíquico de la fantasía, así lo refiere Žižek, para quien el funcionamiento de la fantasía en el contexto de la ideología es la de un escenario fantasmático que opaca el verdadero horror de la situación; en lugar de una verdadera descripción de los antagonismos que recorren nuestra sociedad, nos permitimos una percepción de la sociedad como un todo orgánico, que se mantiene unida gracias a las fuerzas de la solidaridad y la cooperación". (Žižek, 1997: 15). Es decir, la ideología está asociada a mecanismos de defensa que el sujeto ejerce ante la crudeza con que puede ser leída la realidad.

La fantasía cumple dos funciones psíquicas simultáneas: oculta el horror ante lo Real, y de manera paralela, crea aquello que pretende sustituir a lo que encubre. En términos psicoanalíticos la fantasía está asociada al síntoma neurótico, en tanto que aparece como una intrusión ajena, perturbadora, y no como el punto de la irrupción de la verdad del orden social existente, de otra manera oculta" (Žižek, 2000: 230). En términos clínicos, el síntoma, es el mecanismo por el cual la fantasía justifica la falta fundante; no pertenece al orden de aquellas cosas que perturban al sujeto desde fuera, sino desde dentro.

Según Žižek (cfr. 1992: 61), lo fundamental de la ideología no es que sea una ilusión que enmascara el estado real de las cosas, sino que consista en una fantasía (inconsciente) que estructura nuestra propia realidad social.

NARCISISMO

Una tarea técnica que hemos cultivado a lo largo de la presente investigación ha consistido en documentar lo no documentado: documentar lo inconsciente. Los procesos de reproducción. El entramado de relaciones subjetivas que está al margen de la historia o de la descripción oficial. La simbolización del maestro de educación básica, que implica una descripción del hacer y del ser que tal sujeto construye entre lo imaginario y lo simbólico.

Las representaciones sociales de educación, en el caso de los maestros de educación básica, están sedimentadas en una inconsciente racionalidad narcisista, en la cual los maestros con estos rasgos de estructura psíquica se repliegan sobre sí mismos y en algún sentido se apartan del mundo exterior, posicionándose en un inminente riesgo de disociación del yo. Dichas representaciones son elaboraciones narcisistas que se objetivan en el discurso, entendiendo elaboración no como trabajo de la cura sino como el modo de funcionamiento espontáneo del aparato psíquico.

Destacar el sentido inconsciente de las representaciones me permite delimitar el presente ejercicio, el cual no ha pretendido hacer una reflexión sobre la cualidad racional del que razona, puesto que la racionalidad se desarrolla en la tensión de abrirse a dialogar con otras razones para encontrar su sentido y su justificación

El narcisismo que me interesa mostrar no se refiere a una expresión necesaria de la evolución de la libido que se observa antes de que el sujeto gire su mirada hacia un objeto sexual exterior. Tampoco se refiere a una expresión sintomática asociada a una neurosis o a una problemática de la evolución del yo.

Analizo el narcisismo como un fenómeno en el cual se evidencia un abandono del amor objetal y reactivación de una satisfacción autoerótica infantil. El narcisismo de los maestros es un proceso psíquico que esta necesariamente asociado al desconocimiento de su historia profesional. Al desconocer su historia los maestros se condenan a repetirla. Tarea en la que se han mantenido desde siempre y hasta la fecha. Los datos históricos de la profesión magisterial que todos los maestros deberían conocer están matizados por el sufrimiento. Por ejemplo:

El origen de la profesión magisterial

El origen de la educación pública

La utilidad social de la escuela pública

Una caracterización de la educación básica

Toda operacionalización de educación pública se mueve dentro de un proyecto político-ideológico reproductor, en el cual un objetivo elemental es de corte funcionalista, que consiste en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades. En tal proyecto el maestro es definido como prototipo del hombre ideal que se pretende formar. Concretado en un conjunto de tres rasgos crudos de la Educación Básica que confrontan el narcisismo de los Maestros de Educación Básica: 1) Se le otorga un bajo reconocimiento social y económico a este nivel de Educación y a los maestros; 2) La educación básica consiste en la vulgarización del saber científico. Los conocimientos que se enseñan en la educación básica se reducen a dos tipos de contenidos: contenidos para desarrollar habilidades mínimas en el campo del cálculo, la lecto-escritura, las ciencias sociales y las ciencias naturales, y contenidos para formar futuros ciudadanos. Que se integren a una sociedad funcionalmente organizada; 3) En educación básica la relación del sujeto con el conocimiento se define como una tarea de “amor a la ciencia” y no como “dominio del saber” y mucho menos como “conocimiento crítico”. (Tenti, 192)

La última característica se asocia con la tarea que se le asigna al maestro en relación al conocimiento científico, “...no es el encargado de difundir el conocimiento en sí mismo, sino de promover la creencia en sus potencialidades” (Tenti, 193) Tesis que Remedi sostiene desde hace más de 20 años, en la cual señala que el maestro es un mero transmisor o reproductor de un conocimiento que él no construye.

Pese a la grandeza proclamada de su misión, el magisterio ha sido desde su origen una profesión con bajo reconocimiento social (Tenti, 1999: 200). En parte el bajo reconocimiento social hacia los maestros se debe a que son trabajadores de la educación. Y la educación, en el contexto de la división social del trabajo intelectual no ocupa una posición prioritaria, sino que se ubica como una tarea subordinada. La escuela es el espacio en el que se ejerce una profesión

conservadora. Esta ubicación jerárquica se observa también en los sujetos que eligen ser maestros, es decir, no eligen estudiar la normal quienes tienen posibilidades de estudiar una carrera propia de una profesión liberal. Por lo tanto el magisterio es una profesión elegida y ejercida exclusivamente por sujetos que tienen su origen en las clases subalternas. La profesión magisterial se ha desarrollado en un movimiento dialéctico, que consiste en que al mismo tiempo: se proclama la grandeza de su misión y se les da un escaso reconocimiento económico y social.

Durante el proceso de problematización se establecieron puntos de contraste entre las representaciones sociales que se expresan en el discurso político con las representaciones sociales expresadas en el discurso de los maestros, y encontré que las representaciones sociales que los maestros tienen de educación, fueron tomadas del discurso político.

En la construcción del problema se estableció una relación de discurso a discurso, en la cual se vincula el discurso de los maestros en el marco de las condiciones sociales en que surge y se le compara con las representaciones del trabajo docente que aparecen en el marco del discurso político.

Hago hincapié en el supuesto de que las representaciones sociales son elementos constitutivos del “saber” cotidiano con el cual el sujeto le da sentido a sus acciones, en donde por dar sentido me refiero a la condición de que le dan consistencia de realidad, en el caso de los maestros de educación básica se objetiva que con respecto a las relaciones interpersonales, el sujeto narcisista muestra una incapacidad para reconocer al otro con el cual construir un diálogo, el cual no sólo le obligue a un trabajo de escucha y de elaboración del discurso del otro, sino que además lo lleve a escucharse a sí mismo a partir de la interpretación del otro. Tarea que le resulta harto difícil en tanto que la fascinación por sí mismo lo paraliza e incapacita para establecer relaciones sociales sanas, cordiales. Para un diálogo constructivo en el que escuche al otro y tenga disposición para aprender de él. El maestro, fascinado en sus cualidades, menosprecia a cualquier persona que haga un juicio crítico de su ser, por muy fundamentado que sea.

Freud utiliza el concepto de narcisismo en 1910, para explicar la elección de objeto en los homosexuales; éstos «[...] se toman a sí mismos como objeto sexual; parten del narcisismo y buscan jóvenes que se les parezcan para poder amarlos como su madre los amó a ellos». Esta idea se traduce en un interesante planteamiento especulativo, en el caso de los maestros, en tanto que se puede pensar que la escuela normal los amó y les enseñó a amarse.

En términos de una explicación de la economía libidinal, en el narcisismo se da un estancamiento (estasis) de la libido, que ninguna catexis de objeto permite sobrepasar completamente. Condición que promueve en los maestros la construcción de una representación de sí mismos en relación con la escuela normal. Una constitución del yo como unidad psíquica que viene precipitada por una cierta imagen que el sujeto adquiere de sí mismo basándose en el modelo de un otro, que para nuestro caso es un ideal.

El narcisismo muestra una captación amorosa del sujeto por esta imagen. Jacques Lacan ha relacionado este primer momento de la formación del yo con la experiencia narcisista fundamental que designa con el nombre de fase del espejo. Desde este punto de vista, según el cual el yo se define por una identificación con la imagen de otro. El narcisismo no es un estado en el que faltaría toda relación intersubjetiva, sino la interiorización de una relación. A diferencia del narcisismo primario, en el cual se expresa una ausencia de total relación con el ambiente, por una indiferenciación entre el yo y el ello.

Para el caso de los maestros lo que se advierte es un narcisismo secundario que se estructura asociado a la formación del yo por identificación con otro, que es tomado como modelo para la elección, es una imagen o un ideal. La semejanza entre lo elegido del objeto y el modelo es estrictamente parcial, reducida a algunos significantes privilegiados.

En el narcisismo normal adulto, se expresa una regulación de la autoestima que asegura tanto una sensación de continuidad de la experiencia subjetiva, como de valoración de sí mismo. El narcisismo normal, entonces, está basado en la integración de libido y agresión en las representaciones parciales de sí mismo. En el narcisismo normal, la estructura psíquica está blindada con un Superyó que

está regulado de manera saludable por el Yo. Esto implica que se desarrolla una moralidad inconsciente y consciente que nos aprueba en cuanto que vivimos controlando, regulando las demandas del Ideal del Yo y de los aspectos prohibitivos del Superyó. El narcisismo normal implica una gratificación, por parte del Yo, de nuestras pulsiones que emanan del ello, así como una gratificación sublimatoria de impulsos agresivos.

En el caso de los maestros lo que resulta interesante, son las expresiones de narcisismo infantil, el cual dinámicamente está asociado a una fijación de conflictos infantiles. En los cuales la autoestima infantil, está asociada a valores infantiles, como el egoísmo, el egocentrismo, el individualismo, la egolatría, la envidia, los celos. En estas estructuraciones psíquicas el narcisismo, la relación de objeto, la investidura de sí mismo y la investidura de objeto, son indisolubles, y muestran una oscilación, una alternancia constante entre investidura de sí mismo y de objeto.

Los sujetos de estructura narcisista no solamente se aman a sí mismos y no pueden amar a los demás, sino como decía Van de Waals “ se aman muy mal a sí mismos, al mismo tiempo que aman muy mal a los demás”. Los sujetos con estructura narcisista, tienen afectada la capacidad de establecer relaciones de amor, integradas a objeto normales. Se mantienen las escisiones profundas del Yo y de los objetos internalizados y, como defensa secundaria, se establece un Yo grandioso, a base de la condensación de imágenes idealizadas de uno mismo e imágenes idealizadas de objetos externos.

En la pérdida de su función saludable, el Superyó deja de proteger el narcisismo propio del Yo. El Yo adquiere un carácter patológico, que consiste en asumir una posición de grandiosidad, que provoca que el Yo esté en peligro constante de chocar con la realidad, en lugar de establecer un vínculo constructivo con ella.

En los sujetos narcisistas se advierte un empobrecimiento de las representaciones de objeto, así como un empobrecimiento del mundo de relaciones internas de objeto, y una reducción del mundo interno de los demás a lo que hay en la psique del sujeto narcisista.

Se expresa una manifestación de agresión bajo la forma del afecto destructivo de la envidia. Envidia en la que se objetiva una incapacidad del Yo para tolerar regular al SuperYo prohibitivo, que adquiere un carácter extremadamente sádico, y que incluso puede llegar a brotes paranoides.

Desde un punto de vista clínico, los sujetos narcisistas se caracterizan por: un amor patológico de sí mismos, una sensación de tener derechos de privilegio, exhibicionismo, exageración de la importancia de las aspiraciones personales, demanda excesiva de admiración de los demás, manifestaciones de un Superyó de valores infantiles.

En el narcisista se observa una agresión primitiva que se dirige no sólo a la destrucción del objeto sino de sí mismo. Lo cual liga al narcisismo con el problema del masoquismo, en el que está presente un deseo de destrucción total para evitar todo sufrimiento, en una primitiva agresión autodestructiva.

En el sujeto narcisista también se puede observar la presencia de culpa, expresada en el deseo de sufrir como precio a pagar por la gratificación obtenida. Gratificación que se transforma simbólicamente en deseo de sufrir como condición para ser amado por el objeto idealizado y ser perdonado por las culpas propias. Un Superyó sádico dirige la agresión y permite el desarrollo de un masoquismo moral.

En la racionalización narcisista, se argumenta el esfuerzo de mantener la autoestima, justificando el funcionamiento masoquista. De tal manera que la patología narcisista puede aparecer como si fuera una patología masoquista, por la destrucción de todas las relaciones satisfactorias.

CONCLUSIONES

La siguiente reflexión de Henry Miller bien pudiera ser útil como pretexto para el prólogo del presente escrito, sin embargo he preferido aprovecharlo para presentar las conclusiones. Miller cavila: “Hace mucho que el mundo puso en duda los valores, las creencias y las verdades que en otros tiempos sostuvo. Ahora más que nunca, en la historia humana, necesitamos preguntarnos –todos nosotros, santos, pecadores, mendigos, legisladores, militares– a dónde vamos. ¿Podemos detenernos? ¿Podemos, de algún modo, hacer frente?... ¿O ya es muy tarde?”. Para el caso que me ocupa me pregunto ¿cómo hacer frente a la educación, desde dónde hacer frente, con qué hacer frente?

Lejos de soluciones simplistas y románticas, me parece que Slavoj Žižek propone una tarea concreta: el desposicionamiento simbólico. Žižek plantea que la crítica de la ideología debe darse desde un lugar vacío, no definido positivamente. El único modo de no incurrir en el pensamiento ideológico estriba en mantener la tensión entre ideología y realidad. Mostrando no sólo la distancia que existe entre ellas, sino los nexos a partir de los cuales una toma sentido en relación a la otra. Por ejemplo, el objetivo fundamental de la fantasía ideológica es acallar el antagonismo social. De tal suerte que la fantasía es el medio que tiene la ideología de tener en cuenta de antemano su propia falla con respecto a la realidad (Žižek, 1992: 173-174).

Obvio es decirlo, es condición sine qua non tornar vivible el antagonismo, objetivarlo, nombrarlo. Atravesar la fantasía ideológica implica la necesidad de identificar el síntoma, en tanto que éste es un punto de fuga para eludir la imposibilidad del deseo del propio sujeto.

En las representaciones sociales de educación se advierten significaciones tradicionales, acríticas, que ya Castoriadis definía en relación al imaginario social. Castoriadis muestra que las instituciones sociales, como la que es propia a la educación, no se conservan tanto por la violencia y la coerción explícita sino por un proceso de socialización de los individuos. Para Castoriadis las instituciones sociales son creaciones colectivas, del imaginario social, que la colectividad

considera como dadas, predeterminadas. Y por esta condición supuesta, se mantienen rígidas, fijas, sacralizadas.

Los maestros en su proceso de socialización han sido provistos con esos recursos ideológicos sin que ellos los reconozcan y los manipulen, es decir, los maestros no son conscientes de los caracteres representacionales con los que dibujan a la educación.

La posibilidad de transformar la educación puede realizarse si y sólo si se atiende una transformación del lenguaje de los maestros. Transformación que consiste en una resignificación de los términos referentes a los objetos propios de su trabajo profesional.

Las RS son conceptos prácticos pero no son los únicos conceptos con los que los seres humanos llevan a cabo la acción. La teoría, por ejemplo, también es un elemento fundamental para ejecutar la acción. En tanto que las RS son conceptos prácticos, me parece que lo que hay que buscar en el discurso es el sentido práctico de los conceptos.

Una educación crítica es una constante necesaria para que la colectividad desarrolle el conocimiento con el que defina que ella es la directamente responsable de haber creado sus leyes y que por ende, la colectividad tiene la facultad de alterar sus instituciones por medio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa. Tal educación crítica provendría de una política social que priorice la autonomía. En la cual se cubriría un doble objetivo dialécticamente articulado: propondría la construcción de una colectividad de instituciones que persigan el fin de socializar a los individuos en la independencia, la emancipación y la soberanía al mismo tiempo que se trabaja en mantener una sociedad coherente, sólida: "Para que los individuos pretendan que surja la autonomía, es preciso que el campo social histórico ya se haya auto-alterado, de manera que permita abrir un espacio de interrogación sin límites. Para que alguien pueda encontrar en sí mismo los recursos psíquicos y, en su entorno, los medios para levantarse y decir: "nuestras leyes son injustas, nuestros dioses son falsos", es necesaria una auto-alteración de la institución social. Es necesario que la

institución sea dialéctica, de tal modo que permita su puesta en tela de juicio por la colectividad que ella hace ser, y por los individuos que a ella pertenecen".

Para Žižek la verdadera lucha política no radica en una discusión racional entre intereses múltiples sino en la lucha por hacer oír la propia voz, ser tratados como iguales y tener el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo. Un objetivo de una educación crítica consistiría en generar luchadores políticos.

Un rasgo de la posición neurótica estriba en anhelar siempre lo que le falta por no alcanzarlo. Con la ley del padre surge el sujeto con dos características: deseante y regulado por una Ley que, dialécticamente al mismo tiempo que priva, nombra, es decir una ley que da sentido al sin sentido. Si queremos entonces educar, analizar o gobernar deberemos asumir que nos enfrentamos a un objeto de educación, de análisis y de gobierno que no hay. Lo que hay es la posibilidad de ese objeto en la medida en que lo que está es un espacio vacío e incolmable que anuncia su presencia sin que ese objeto acabe de llegar. Anuncio de una posibilidad de satisfacción. Por eso no hay político que no prometa, promete satisfacción pues la promesa (Versprechen) anuncia al objeto faltante apalabrándolo, es decir haciendo una representación y sólo eso, de lo que no hay en tanto que satisfactor. Lo que efectivamente proporcione no alcanza para la satisfacción de una estructura neurótica. El punto es que la neurosis es el resultado del encuentro imposible con ese objeto in-existente. Es decir por imposible que sea, el encuentro con el objeto se lleva a cabo precisamente en el momento de la constitución del síntoma.

La política misma es en última instancia el terreno de las mentiras colectivas, de las ilusiones. Todo lo que podemos hacer es tomar lo que de verdad hay en ese juego social y luego, nombrar los procesos y contenidos psíquicos y sociales que nos permitan vivir con esa verdad. La verdad se define como un encuentro momentáneo con lo real, ante cuya crudeza el sujeto inmediatamente retorna a este mundo de ilusiones, pero ya no participa en él, ya no se identifica, y cuenta con los recursos para mantenerse a distancia.

En las representaciones sociales de educación se observan expresiones de faltas estructurales, que impiden a los sujetos alcanzar una estabilidad saludable, aun

dentro del desequilibrio originario que caracteriza al sujeto del psicoanálisis. La construcción de un fantasma neurótico es el resultado de la causación del sujeto (mecanismos de alienación-separación) y da cuenta de la constitución del intervalo entre significantes.

Todo proceso educativo tiene una orientación mediada por determinadas ideas o creencias que, en conjunto, configuran la ideología bajo la cual se desarrolla el proceso. De manera que la educación, de cualquier sociedad, época o modelo de desarrollo se ha configurado, se configura y se configurará bajo una concepción ideológica determinada por los intereses de los sectores sociales dominantes. De forma tal que la educación ha sido pensada como una mediación: se ha educado y se educa de acuerdo con unos fines. Es eso precisamente lo que la distingue de otros procesos de socialización en los que es menos importante concientizar su teleología. Por ser una mediación “para algo”, la educación no es neutra ni ingenua frente a los dinamismos sociales que genera. En ella se encuentran, frecuentemente de manera conflictiva y quedan reflejados, intereses muy distintos: los del gobierno de turno, los de la gran empresa, los de la comunidad, los de los gremios magisteriales, los intereses locales así como los globales, los de todos los participantes en el hecho educativo (sociedad, familia, padres y representantes, profesores, alumnos), y así sucesivamente.

El proceso psíquico que ayudaría al maestro a elaborar su narcisismo y sus formaciones de compromiso se denomina “castración”, lo cual le implicaría renunciar a asumirse como el responsable de la deficiente educación y como promotor y ejecutor de una educación que puede transformar las condiciones económicas.

Los maestros que comparten estas representaciones sociales de educación se niegan a aceptar que su objeto de trabajo está planteado como la búsqueda de un bien inalcanzable. Es decir se niega a aceptar su castración, se niega a aceptar la pérdida simbólica de un objeto imaginario, de un objeto mítico que promete un goce absoluto. Se niega a renunciar a toda esperanza de armonía, de adaptación sin fallas en el mundo. Se niega a reconocer que sujeto y completud son incompatibles.

Los maestros se niegan a reconocer que son ejecutores de metas culturales que ellos no construyen ni determinan. Se trata de maestros narcisistas que se niegan a aceptar que la educación, en la división social del trabajo intelectual no ocupa una posición prioritaria, sino que se ubica como una tarea subordinada. Y que esta ubicación jerárquica se aplica a los propios sujetos que eligen ser maestros, es decir, no eligen estudiar la normal quienes tienen posibilidades de estudiar una carrera propia de una profesión liberal. Por lo tanto el magisterio es una profesión elegida y ejercida exclusivamente por sujetos que tienen, tenemos nuestro origen en las clases subalternas.

Debido a su narcisismo se niegan a aceptar que la educación básica consiste, entre otras cosas, en la vulgarización del saber científico. La relación que el maestro de educación básica sostiene y construye con respecto a la ciencia se define en términos de amor a la ciencia y no como dominio del saber y mucho menos como conocimiento crítico. Este límite de su tarea es señalado por Emilio Tenti (1999: 193) “El Maestro no es el encargado de difundir el conocimiento en sí mismo, sino de promover la creencia en sus potencialidades”. Remedi también advierte este rasgo al señalar que el maestro es un mero transmisor o reproductor de un conocimiento que él no construye.

El objetivo que mueve a esta investigación consiste en explicar una dimensión interna del sentido de la palabra de los maestros. Mostrando la subjetividad que está relacionada con procesos inconscientes, y evidenciando una raíz psicosocial de donde surgen los significados con los que define su objeto de trabajo.

Las representaciones sociales de educación ilustradas se inscriben en un marco operacional que denomino clásico, acrítico o tradicionalista. La educación clásica (o acrítica), que es evidente y necesariamente acorde con una política de la misma naturaleza crea un concepto quimérico, ficticio de sí misma, que consiste en plantear como objetivo construir la esperanza de una armonía posible entre dos contrarios: el hombre y el mundo, el hombre y sí mismo, entre su bien y su deseo. Quienes comparten estas RS de educación desconocen que el hombre ni siquiera podría tener armonía en sí mismo: entre su Yo y su Ello, entre su Yo y su Superyó.

El psicoanálisis como herramienta de estudio de lo educativo aporta una caracterización de la naturaleza humana, como lo señala Daniel Gerber "...el psicoanálisis alerta acerca de la inevitabilidad de una discordia eterna, de un malestar insalvable que, por una parte, es inherente a la cultura y la atormenta pero que, por otra parte, es motor fundamental de ella." (Gerber, 1986: 82). Resultaría más saludable enseñar y discutir que la supuesta armonía es imposible, lo único posible y evidente es lo contrario, la oposición y el desacuerdo entre los contrarios.

A través del psicoanálisis proponemos que la educación "...ejercite una reflexión aguda sobre su tarea, un cuestionamiento profundo de sus objetivos, que considere una ética que se oponga a la búsqueda de la comodidad basada en la aplicación de esquemas sencillos, eficaces, operativos" (Gerber, 1986: 82). En esta reflexión la educación debe identificar lo imposible para pensarlo en relación con lo posible, y no confundir dimensiones. La educación requiere nombrar a los ideales como ideales que en tanto que tales son inalcanzables, así como identificar su "utopía", para analizar en qué sentidos está posicionándose como lugar del no-lugar.

Desde el psicoanálisis proponemos una educación crítica que define al hombre en su concepción real no ideal, como lo sugiere Freud al señalar que "... la educación no dañaría los reclamos éticos si dijera: Así deberían ser los seres humanos para devenir dichosos y hacer dichosos a los demás; pero hay que tener en cuenta que no son así. En lugar de ello se hace creer a los jóvenes que todos los demás cumplen los preceptos éticos. En esto se funda la exigencia de que ellos lo sean también"

El narcisismo conspicuo de los maestros tradicionales está asociado a las representaciones sociales de educación en las que se defiende la creencia inamovible de que los seres humanos podrían ser lo que deberían ser. Representaciones sociales como éstas dificultan la reflexión y la acción con las que los maestros puedan diferenciar el ser del deber, tal educación sólo engendra la confusión estructural entre el ser y el ideal. El psicoanálisis desecha la

posibilidad de que los hombres lleguen a ser lo que deberían ser. Y explica la dinámica psicológica de lo que los hombres son.

¿Para qué es útil esta investigación? Es útil como elemento de referencia para investigaciones que tomen como objetos de estudio a la educación y a los maestros. Puesto que para cualquier análisis de reforma educativa o de transformación de la educación considera como una condición sine qua non que haya un cambio en: la ideología, cosmovisión, subjetividad, imaginarios – representaciones, o marco de referencia de los maestros. Si tal cambio no se da es imposible la reforma o la transformación de la educación.

No tengo mucha idea acerca de qué tan factible pueda resultar el referido cambio. Lo que si encuentro, a través de esta investigación, es que el análisis de un cambio en la cosmovisión o ideología de los maestros, debe considerar la estructura psíquica de los sujetos.

La crítica racional de las creencias del sentido común lleva al progreso del conocimiento, es así que podemos reconocer nuestros errores y aprender de ellos. La crítica es el gran instrumento del progreso. “Popper: tenemos que reformar el lenguaje ordinario a medida que lo usamos” (1974, pág. 65)

La preocupación por la educación en nuestro país no es algo nuevo, desde el tiempo de las civilizaciones indígenas se tenían sistemas educativos, y luego que llegaron los españoles y trataron de imponer un sistema educativo. Tres siglos más tarde la acción liberal hizo posible promulgar en Cádiz la constitución de 1812 en la que se destinan nuevas condiciones para la instrucción. Dicha constitución entró en vigor el 30 de Septiembre de 1812 pero los virreyes Venegas y Calleja la aplicaron solo parcialmente y no cumplieron muchas de las órdenes, los cuales hubieran beneficiado a los sectores populares. La instrucción preocupó a quienes luchaban por conseguir la independencia de nuestro país. Lucas Alemán mencionó “sin instrucción no puede haber libertad y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental”.

El estado buscaba tener el control total de la instrucción en el país ya que al consumarse la independencia se permitió que cada estado adecuara la instrucción de acuerdo a sus necesidades. El principal impulsor de ejercer el poder del estado

sobre la educación fue José María Luis Mora quien en un discurso en el año de 1824 dijo “Nada es mas importante para el estado que la instrucción de la juventud”.

Como un ejercicio ocioso de una utilidad que tiene el estudio de las representaciones sociales de educación, considérese que una probable transformación de la educación tendría que atravesar por una transformación del lenguaje de los maestros. Transformación que consiste en una resignificación de los términos referentes a los objetos propios de su trabajo profesional. Resignificación que no consiste únicamente en reemplazar un significado por otro sino en atender al proceso de significación. En tal sentido lo que es necesario transformar es el proceso de significación. Y una herramienta básica en el proceso de significación, sin que sea la única, es el conjunto de representaciones sociales que el sujeto refiere en su discurso cotidiano. Ello bajo el principio de que la lengua a ayuda a estructurar el pensamiento, puesto que saber una lengua es saber construir significados con ella y poder comunicarlos.

Una educación crítica plantea un concepto de educación acotado, a una concepción de hombre real no ideal, como lo sugiere Freud al señalar que “... la educación no dañaría los reclamos éticos si dijera: Así deberían ser los seres humanos para devenir dichosos y hacer dichosos a los demás; pero hay que tener en cuenta que no son así. En lugar de ello se hace creer a los jóvenes que todos los demás cumplen los preceptos éticos. En esto se funda la exigencia de que ellos lo sean también”

Lejos de preparar para la aceptación de un orden simbólico totalitario, la crítica ideológica psicoanalítica sería una propedéutica para un ejercicio emancipatorio en el cual el sujeto tenga la capacidad de cuestionar sus representaciones sociales y atreverse a romper con un status quo que permanece atravesado por el conflicto con lo real. En donde identificar el conflicto y relacionarlo simbólicamente con la acción es parte fundamental de la ruptura con la ideología.

Resulta un rasgo sintomático la fijación nostálgica de los maestros en su pasado mítico. Contrariamente saludable es, para tales sujetos, establecer la distancia que

hay con el presente, una distancia que nos permita discernir los signos de lo nuevo.

Destitución y confrontación representan condiciones necesarias para concebir y desarrollar prácticas políticas contrarias a la alienación, la mitificación, la ilusión y los fetichismos impuestos por el sistema-mundo del actual capitalismo, y frente a las subjetividades –formadas en el sometimiento y el goce de la autodestrucción– producidas por ese orden social.

BIBLIOGRAFIA

Alianza para la Calidad de la Educación, (2008), Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Althusser, Louis, (1992), Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Quinto Sol, México.

Bachelard, Gastón, (1998), La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México.

Barba Bonifacio y Margarita Zorrilla, (1989), Un trabajador llamado maestro, en Pedagogía, UPN, vol. 6, número 19, pp. 29-46, México.

Braunstein, Néstor, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal, (1992), Psicología, ideología y ciencia, Siglo XXI, México.

Braunstein, Néstor, (1997), Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan), Siglo XXI, México.

Castoriadis, Cornelius, (1983), La institución imaginaria de la sociedad 1, Tusquets, Barcelona.

César Coll, (1997), ¿Qué es el constructivismo?, Magisterio de Rio de la Plata, Buenos Aires

De Certeau, Michel, (1995), Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción. Universidad Iberoamericana, México.

Deleuze, Gilles, (1981), Conversaciones, Pretextos, Madrid.

Delich, Francisco, (2004), Cambiar la mirada para repensar América Latina, En Revista Mexicana de Sociología, año LXVI, número especial, octubre de 2004, México.

Dubet, Françoise, (1989), De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto, En Estudios Sociológicos, Vol. 7, No. 21 (Sep. - Dec., 1989), pp. 519-545, El Colegio de México, México.

Freud, Sigmund, (2003), El Malestar en la cultura, En Obras Completas, Tomo 21, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, Sigmund, (2003), Psicología de las masas y análisis del Yo, En Obras Completas, Tomo 18, Amorrortu, Buenos Aires.

Gadamer, Hans George, (2002), Verdad y Método, Sígueme, Salamanca.

García Martínez, Alfonso, 2007, La interculturalidad. Desafío para la educación. Dykinson, Madrid.

Gerber, Daniel, (1990), La pedagogía o el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan), En, Bicecci, Mirta, Patricia Ducoing y Ofelia Escudero, Psicoanálisis y educación, Facultad de Filosofía y Letras – UNAM, México.

Gerber, Daniel, (1986), Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en el malestar. http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda_1986-12/articulo5.pdf

Jones, Dave, (1994), La genealogía del profesor urbano, en Ball, Stephen, Foucault y la educación, Morata, Madrid.

Lacan, Jacques, (2005) “Más allá del ‘principio de realidad’” en J. Lacan (1966) Escritos I, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp. 67-85.

Marcuse, Herbert, (1981), Eros y civilización, Ariel, Madrid.

Martínez Delgado, Manuel, (2009), Curricularmente: ¿Quién toma las decisiones? Una contribución a la historia del problema, en Martínez, Delgado, Manuel (coord.), Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, pp. 45-67.

Moscovici, Serge, (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público, Huemul, Buenos Aires.

Nietzsche, Friedrich, (1996), Genealogía de la moral, Alianza Editorial, Madrid (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, pp. 222-223)

Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012. (<http://pnd.calderon.presidencia.ob.mx/index.php?page=transformacion-educativa>)

Popper, Karl, Konrad Lorenz y Donald Campbell, (1974) Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista. Tecnos, Madrid.

Redondo, Patricia, (2004), Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, Paidós, Buenos Aires.

Remedi, Eduardo, et al., (1987) La identidad de una actividad: ser maestro, en Documentos, número 17, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Ricoeur, Paul, (1987), Freud: una interpretación de la cultura. Siglo XXI, México.

Ricoeur, Paul, (1995), Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Siglo XXI, México.

Sánchez Puentes, Ricardo, (1995), Enseñar a investigar, Centro de Estudios sobre la Universidad – Plaza y Valdés, México.

Saussure, Ferdinand, (2010), Curso de lingüística general, Fontamara, México.

Tenti, Emilio, (1999), El arte del buen maestro. Pax-México, México.

Zizek, Slavoj, (1994), El sublime objeto de la ideología, Siglo XXI, México.