

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”¹

Memorias de enseñanzas y de aprendizajes

por Beatriz Massuco

Profesora en ciencias antropológicas. Buenos Aires. deltiempo@arnet.com.ar

Resumen

Entre los años 1976 y 1998 mi actividad profesional transcurrió entre enseñanzas y aprendizajes desde el acompañamiento pedagógico de jóvenes que vivenciaban y se formaban en su escolaridad secundaria o realizaban el rito de pasaje a su secundaria. La tarea la concreté en una instancia institucional autogestiva, compartida en un contexto histórico-político de Argentina complejo y cambiante. Esta síntesis reflexiva a manera de memoria biográfica se sustenta en la articulación teórico-práctica-vivencial y es fundante en mi quehacer docente desde el aula, la gestión, la investigación, en la actualidad.

Palabras clave

Acompañamiento pedagógico; Autonomía; Tiempos; Enseñanzas; Aprendizajes; Vínculos; Vivencias; Contexto.

Title

When you “do teacher”, do you “do student”? memories of teachings and learning [*This was my three years old son’s question when I described to him my daily work*].

Abstract

During 1976 and 1998, my professional activity consisted of teaching and learning, including the pedagogical guide of young students already in high school or those who were in the transition period towards that stage of education. I undertook this task in an independent institution, within the context of a complex and ever-changing historical and political period of Argentina. This reflective syn-

thesis in the form of a biographical narration is based on theory, practice and life experience. It is the foundation of my present teaching activity at the classroom, at management posts, and investigation areas.

Keywords

Pedagogical guidance; Autonomy; Times; Teachings; Learning; Ties/links; Life experiences; Context.

El recorte de la experiencia y objetivos de un relato biográfico

Entre los años 1975 y 1998 mi tarea profesional se centró en la docencia “paraescolar” de nivel medio casi exclusivamente. Para el análisis elegí la narración autobiográfica dado que representa un período de mi vida en el cual no sólo pude realizar un despliegue profesional muy importante en mi trayectoria como docente y en la concreción de un trabajo efectivamente interdisciplinario, sino que también se haya muy ligado a experiencias personales, vivenciales, particulares que me han enriquecido notablemente como docente y como persona en un momento singular de la historia de nuestro país.

Me propongo no sólo describir y analizar sino resignificar la experiencia didáctico-pedagógica desde categorías que aportan distintos campos del conocimiento de las ciencias humanas para intentar mostrar que andando esta articulación tan cara a nuestra actividad cotidiana en la docencia, podemos transformar y transformarnos.

Mi experiencia como docente se inicia a los 14 años, antes de recibirme como maestra normal nacional y continúa aún hoy como

profesora y coordinadora de carreras de formación docente, habiendo pasado por las aulas de todos niveles de enseñanza en nuestro país y con funciones de gestión en algunos casos.

Descripción de la experiencia

Desde el año 1975 comencé a desarrollar una intensa actividad compartida en lo que en ese momento dimos a llamar “acompañamiento pedagógico” de alumnos que estaban por finalizar la primaria o debían realizar el ingreso al secundario; los alumnos de nivel medio de todos los años y modalidades y aquellos que realizaban el pasaje del nivel medio al universitario. Esta actividad la desarrollé en continuidad hasta el año 1998.

Organizamos una institución privada² autogestiva sita en el barrio Belgrano en la que trabajábamos con alumnos que tenían entre 12 y 20 años. En su mayoría eran varones que presentaban diversas dificultades de aprendizaje y diversas problemáticas singulares, algunas de las cuales estaban claramente entramadas con los momentos históricos que iba viviendo el país ya que, en el momento en que inicio la experiencia en 1975 y hasta 1976, concluía el gobierno de Isabel Perón y la sociedad estaba asolada por las tres A (Alianza Anticomunista Argentina); entre marzo de 1976 y octubre de 1983 se había instalado una dictadura militar y la población sufría terrorismo de Estado; desde octubre de 1983 hasta 1998 se sucedieron gobiernos democráticos.

Durante todo ese tiempo y, según la accesibilidad y la posibilidad de intercambio, mantuve en todos los casos trabajados un vínculo directo con las escuelas a las que concurrían los alumnos con las familias; como así también con aquellos profesionales de la salud que los trataban. Concurría a escuelas u otras instituciones formales para realizar intercambios con rectores, coordinadores, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, profesores, con el objetivo de realizar un acompañamiento pedagógico que integrara desde una mirada holística las actividades,

vínculos y problemáticas que caracterizaba el perfil del adolescente con el cual estaba trabajando.

El contexto institucional que se fue construyendo a medida que pasaban los años estaba organizado en espacios donde se podía trabajar en pequeños grupos o individualmente en un trabajo personalizado y espacios de estudio donde los alumnos trabajaban solos, con acompañamientos según la solicitud que realizaban y según tiempos que íbamos pautando de acuerdo con las necesidades que se presentaban. En esos mismos lugares se organizaban entrevistas familiares y profesionales, como así también se festejaban el día del estudiante y las finalizaciones de año.

Los rasgos propios del funcionamiento de la institución referían a una propuesta que era en un principio llevada a cabo por dos personas y luego, en función de la demanda, se fueron integrando otros docentes o no docentes especializados en determinadas disciplinas (física, inglés, plástica, química, dibujo técnico) con los que realizábamos una capacitación y un seguimiento de la tarea en función de los criterios que caracterizaban el “acompañamiento pedagógico” personalizado.

Al pasar los años también se incorporaron a la experiencia ex alumnos interesados en la propuesta que solicitaban la capacitación en la tarea desde un trabajo personal de seguimiento por nuestra parte³.

En un comienzo me dedicaba a cubrir todos los niveles del secundario: lengua, literatura, ciencias biológicas y geografía, y las áreas de lengua y geografía en el ingreso al secundario. Andando el proyecto incorporé: historia, formación moral y cívica, formación ética y ciudadana.

Progresivamente me fui especializando en los aspectos técnico-metodológicos en relación con los contenidos de las asignaturas que abordaba y a la organización global de la tarea intelectual con los alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, trabajando desde herramientas que posibilitaran hacer diagnósticos que permitieran plantear una propuesta didáctico-pedagógica con metas a corto, mediano y

metas a corto, mediano y largo plazo según el perfil del alumno o del grupo y la demanda solicitada por la familia y por la escuela a la cual concurrían.

La metodología fue siempre un tema de interés desde mi formación de grado (y pos grado), en permanente relación con el campo de la enseñanza, la antropología, la lingüística y la semiótica. Inicialmente me fui formando en epistemología y metodología de las ciencias sociales con mi pareja pedagógica⁴. Lo que íbamos aprehendiendo lo reflexionábamos y articulábamos con las distintas áreas del saber que abordábamos en la tarea cotidiana, de tal manera que nos permitiera construir propuestas de técnicas de estudio que fueran superadoras de aquellas que nuestros alumnos internalizaban como habituales y que no les permitían trascender los escollos que surgían en sus procesos de aprendizaje; como así también armar proyectos de investigación complementando diversas asignaturas. De este modo fue surgiendo la necesidad no sólo de reflexionar y sondear estrategias en relación con la didáctica de la metodología de la investigación, sino también la de buscar estrategias para su transposición didáctica⁵.

Entre 1975 y 1983 mi capacitación fue en su mayor parte autodidacta y a través del trabajo crítico-reflexivo cotidiano con mi pareja pedagógica y con otros profesionales de la educación, de la salud mental, abogados, artistas y de otras áreas conformamos un grupo de permanente intercambio académico y vivencial.

Realizábamos encuentros para tratar temáticas específicas relacionadas con: la metodología de la investigación en ciencias sociales, técnicas de estudio, psicodrama pedagógico, antropología cultural, artes plásticas, técnicas corporales.

A partir de 1983 hasta 1998 mi capacitación se amplió (posgrado, cursos, participaciones), mi actividad en el instituto se fue complementando con otros menesteres institucionales: docencia y gestión (en algún caso) en universidad, profesorado, capacitación

docente, formación de recursos humanos en el área de investigación educativa.

Mi formación y capacitación me permitieron profundizar un quehacer con una mirada comprensiva y amplia de la situación pedagógica y vivencial de los alumnos con los que repensaba técnicas y estrategias.

El trabajo de acompañamiento que iba realizando con ellos lo organizaba en función de los objetivos que consideraba adecuados según el perfil del alumno, desde la propuesta de “aprender a estudiar” y a tener autonomía en el estudio, ya sea para rendir exámenes como para realizar un seguimiento durante el año escolar o un aprestamiento para su ingreso al secundario, trabajando aspectos actitudinales, conductuales, comunicacionales e informativos con los alumnos y con sus familias.

Llevaba de cada alumno una ficha pedagógica en donde registraba el diagnóstico de aprendizaje inicial en base al cual se planteaban los objetivos de la propuesta, el seguimiento de las notas escolares y el rendimiento en la escuela y el gabinete; el registro de los encuentros periódicos con los padres, otros profesionales y demás detalles de interés siempre relacionados con el producto y el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y sus efectos en la autonomía actitudinal y conductual.

Trabajaba con técnicas para la lectura comprensiva, para la producción escrita y la oralidad en el marco de un cronograma de trabajo que se realizaba en conjunto, una planificación diaria de la clase que se organizaba en tiempo en una hora reloj de encuentro personalizado (EP) y una hora reloj de estudio dirigido (ED). Esta modalidad temporal podía modificarse según el perfil de los alumnos y las indicaciones de los profesionales que trabajaban con ellos.

En la hora de EP trabajábamos conjuntamente (el alumno o el grupo y yo) la temática puntual de la asignatura abordada, haciendo hincapié en organización, incorporación de técnicas de trabajo para la comprensión de consignas y de textos y la construcción del conocimiento que siempre se articulaba con

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

otras asignaturas o cuestiones de la vida cotidiana.

Además de aspectos didáctico-pedagógicos que voy especificando a lo largo del relato, esta propuesta que se fue perfeccionando con el tiempo se centraba en el criterio que adoptaba en relación con el hecho de que el aprendizaje se dinamiza y efectiviza cuando se adquiere autonomía en el conocimiento no sólo de contenidos curriculares sino en el conocimiento operativo y procedimental de acuerdo con la naturaleza de los objetos de estudio.

Trabajaba el “enfrentamiento” con la situación de examen (parcial o final) con técnicas de evaluación formales, tradicionales (de acuerdo con las modalidades de los profesores de las materias que cursaban en las escuelas) y a través de juegos didácticos o dramatizaciones según lo permitieran los casos.

En algunas instancias los mismos alumnos se evaluaban pasando al rol de enseñantes, bajo mi coordinación y seguimiento o en actividades grupales de socialización del conocimiento o de tarea evaluativa antes de un examen.

En casi todos los casos la tarea fue de “pareja pedagógica” con la persona que cubría otras asignaturas requeridas y con quien coordinaba las tareas que llevaban adelante la propuesta. Las características de personalidad de cada una y el trabajo reflexivo permanente sobre la dinámica comunicacional hacía que los roles pedagógicos y los liderazgos asumidos por una u otra rotaran y se dinamizaran, muchas veces de acuerdo con la empatía de cada una con los alumnos y otras veces de acuerdo con las necesidades, las posibilidades, las limitaciones de cada una de nosotras y las dificultades y/o intereses que manifestaban los alumnos, ya sea en relación con situaciones de aprendizaje a situaciones disciplinares, conductuales o vivenciales que excedían el marco de situación específico⁶.

Los alumnos que asistían a la institución planteaban diversas problemáticas de aprendizaje relacionadas con dificultades organizacio-

nales en relación directa con su biografía pedagógica y la etapa vital. A las problemáticas emocionales⁷ se le sumaban –según los casos– problemáticas orgánicas, fisiológicas, anatómicas que requerían la implementación de estrategias variadas y especificidades didáctico-pedagógicas que iba construyendo en una actividad interdisciplinaria. Realizaba –junto con mi compañera pedagógica, profesionales de distintos campos disciplinares y artistas– encuentros de intercambio, reflexión, evaluación y profundización teórica de diversas temáticas y análisis de casos puntuales que me permitían diagnosticar y concretar el seguimiento, realizando las modificaciones necesarias según los objetivos fijados y los cambios que se iban produciendo en el alumno y/o el grupo, como así también en el contexto familiar y social en muchos casos.

La relación con los púberes y adolescentes no sólo pasaban por lo didáctico-pedagógico, en más de una oportunidad los que integrábamos la institución (secretaria, nosotras como coordinadoras y docentes, básicamente) actuamos de contención de distintas situaciones personales de los púberes, adolescentes y aún familiares.

Tanto con respecto de los alumnos como de los padres o entre los docentes del instituto, si era necesario consultábamos profesionales para que pudieran guiar el análisis del conflicto que surgía o proponer líneas de acción si, por estar sumamente involucradas o inmersas en el mismo, las dos coordinadoras de las tareas no podíamos resolver la situación que se planteaba.

Mis ideales como docente estaban arraigados en una propuesta de transferir conocimiento no sólo para cumplir los requerimientos curriculares, sino para propiciar herramientas para que los alumnos adquirieran autonomía en el conocimiento y en la acción desde una postura reflexiva y crítica de la realidad, y en vías de posibles transformaciones.

Por cuestiones muy ligadas a la situación histórica que vivía el país, la propuesta didáctico-pedagógica-vivencial surgió como un proyecto laboral privado y fue siempre un

fuerte deseo –acompañado de un permanente trabajo de reflexión– poder transferir⁸ la experiencia de trabajo personalizado que se iba acumulando durante esos años a una experiencia de alcance masivo.

Entre 1984-1998 la dinámica laboral se fue modificando al cumplimentar las actividades del instituto con otras tareas en distintas instituciones ya mencionadas en un contexto sociohistórico que proponía transformaciones.

En los primeros años de este período fue necesario ir adecuándome al nuevo discurso referido a los requerimientos y necesidades de los alumnos, familias e instituciones, que se fue construyendo con la democracia.

De a poco el perfil del alumnado y las familias que requerían nuestros servicios se fue modificando: ya eran menos las solicitudes de “enseñar a pensar” críticamente además de cumplir con los requisitos de aprobación de las materias. Se instaló un discurso más exitista y competitivo.

Mi función como docente no dejó nunca de ser un “acompañamiento pedagógico” con lo que ello implica, aún en los momentos en que mi compromiso humano fue altamente significativo. Porque en la concepción de la propuesta no había espacio para que existiera sólo un trabajo técnico-educativo. Comprometí mi cuerpo, mis sentimientos, mis vivencias aún objetivándome en la tarea cotidiana en el desafío de socializar y transferir herramientas para un pensamiento libre, creativo y solidario.

Análisis de la experiencia

Para el análisis de la experiencia pedagógica descrita utilizaré como ejes:

- Los aspectos institucionales en el contexto histórico de la concreción de la misma; los concernientes a la dinámica vincular en la instancia de trabajo;
- los referentes al planteo didáctico-pedagógicos de la propuesta;
- los relativos al sujeto de aprendizaje y su entorno.

Los articularé con aspectos teóricos a los efectos de una profundización que intente plantear la intensidad reflexiva y analítica con la que desarrollé permanentemente mi trabajo durante todos los años en los que sostuve la experiencia como “[...] una conexión entre el hacer y el pensar [en tanto,...] no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias previas) que dan significado a experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan”⁹.

La característica singular de la institución a la cual he hecho referencia plantea una cultura institucional no formal, atípica en esos momentos en el contexto sociohistórico descrito.

La propuesta autogestiva tuvo un fuerte contenido ideológico “[...] que implicó la existencia de imaginarios referidos a lo posible”¹⁰ en un momento en el cual tenía muy claro que “...la utopía de la enseñanza individualizada define al niño sólo por lo que es y no por el lugar que ocupa”¹¹. Pero sabía y deseaba su provisoriedad, por lo tanto intentaba trascender la cotidianidad en la reflexión del lugar que para esos tiempos ocupaba el púber y el adolescente en la sociedad y las transformaciones que se fueron gestando.

La interacción permanente con los alumnos, sus familias e instituciones promovió una dinámica institucional que en los primeros años durante la dictadura militar fue no sólo un espacio en el cual se accedía a resolver problemáticas de aprendizaje, sino un espacio afectivo, de contención e intercambio no sólo para los más jóvenes sino también para sus familias, como así también para todas las personas que fuimos conformando el equipo de trabajo, el cual se fue ampliando y modificando a lo largo de los años con una misma coordinación durante todo su trayecto.

Con los recaudos, los cuidados que ameritaban las circunstancias políticas por la que atravesábamos en nuestro país y gran parte de América Latina, nunca obviamos la realidad circundante como un elemento de análisis de lo cotidiano, ya sea desde los lugares

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

específicos disciplinares como así también en los espacios de debate, discusión e intercambios que fueron surgiendo, algunos espontáneamente, otros promovidos con los alumnos, con los padres, con los docentes y profesionales; en tanto “el sentido de la complejidad de la situación cotidiana [...] sólo puede ser percibido a partir de su historización (única forma además de imaginar prospectivamente un cambio)”¹².

La llegada de la democracia nos fue colocando institucionalmente entre otras cosas en una instancia de conmoción, resignificación, reformulación de los desafíos, en tanto las demandas y necesidades pasaron a ser otras.

Avanzando los gobiernos democráticos “pareciera que el sistema educativo se ha pasado de la negación a la celebración de la diversidad”¹³, entonces se hacía público lo que veníamos sosteniendo en muchos aspectos de nuestra propuesta, aún desde un “como sí” ineficiente que se ponía en juego en las instituciones educativas.

Elementos clave de la propuesta institucional estuvieron centrados en el análisis de aspectos públicos y privados relacionados con lo permitido y lo prohibido, que necesariamente teníamos que ir realizando muchas veces con los padres; cuando se podía, con las instituciones y profesionales; otras, con los alumnos de acuerdo con su perfil, interés y edad. También desde esta perspectiva fue imprescindible una escucha cauta, un juicio meditado, una mirada que, no por flexible, no era rigurosa en relación con convicciones que mantuvimos indeclinablemente.

No puedo dejar de recordar y mencionar que en los primeros años de democracia, cuando se hizo público el genocidio que habíamos vivido, circulaba en algunas escuelas un cuento en el que aparecía la palabra “desapercibido” e invariablemente casi todos los alumnos, cuando la leían en voz alta decían “desaparecido”, indefectiblemente debía comprender y analizar que “casi todo concepto tiene antecedentes, tiene una historia conceptual [...] ‘que es’ un rasgo de producción-reproducción del saber de los conjuntos sociales”¹⁴.

Cuando noté esto resultó muy impactante para mí, no sólo por el componente vivencial emocional, sino porque en esos momentos se me iba planteando desde la práctica una necesidad imperiosa de recuperación de palabras para ser re-apropiadas y re-significadas desde otro contexto; por ejemplo, la palabra *proceso*. Debía adoptar una constante “vigilancia epistemológica” para [...] asumir que dado el proceso de aplicación de los conceptos, estos pueden, aún conservando el mismo nombre, ser usados ahora con significados no sólo diferentes, sino inclusive contradictorios¹⁵.

Ya para el recorte temporal del último tramo de esta memoria –década del 90– el discurso institucional escolar estaba fuertemente ligado a la reforma educativa que desde Estados Unidos siguieron organizando para América Latina. Entonces, “se reconceptualiza la noción de ciudadano mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compite para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor”¹⁶.

La propuesta didáctico-pedagógica en todas las áreas disciplinares y en relación con los conocimientos que requerían las instituciones escolares a las que concurrían los alumnos, planteaba la recuperación de sus saberes previos, su cotidianeidad y sus intereses que acompañaban las operaciones de conocer, analizar, significar la realidad de acuerdo con los tiempos que caracterizaba al sujeto de aprendizaje y, en relación con la edad que tenía desde un “aprendizaje significativo” en el “que el material de enseñanza posea significatividad lógica y psicológica”¹⁷.

Muchas veces, cuando los alumnos traían los contenidos curriculares dogmáticos perimidos desde la escuela me esforzaba en construir con ellos situaciones complementarias que propiciaran una nueva mirada sobre el tema o que permitieran abrir interrogantes y así colocarlos en el lugar de la problematización del conocimiento, en un lugar “...que no es un lugar de ausencia de

no es un lugar de ausencia de cultura, de vacío de contenidos”¹⁸.

Varios son los puntos de partida de la propuesta en tanto que “...una visión compleja de la diversidad en los contenidos educativos debe propiciar en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del cuestionamiento de la universalidad de la cultura occidental y la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad. Debe procurar distanciarse de las posiciones naturalizadoras, haciendo énfasis en el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales”¹⁹ y así proporcionar elementos para que tanto docente como alumno pueda autorreferenciarse en su propia identidad cultural.

Una vez realizado el perfil diagnóstico y teniendo bien claras las necesidades institucionales y/o los objetivos de la planificación acordada, implementé diversas técnicas de trabajo que tenían como ejes centrales el aprendizaje significativo y autónomo, teniendo en cuenta que los “tres lugares o subsistemas (que) definen el sistema didáctico en sentido estricto: el maestro, el alumno y el saber (el saber como conocimiento a enseñar)” estaban complejizados en casi todos los casos trabajados por una interrelación que, por un lado, mediaba la relación ternaria escolar a la vez que la reproducía en la instancia de la propuesta de acompañamiento pedagógico tratando “de hacer visibles las distinciones y las interrelaciones entre estos tres subsistemas evocados precedentemente, e igualmente las relaciones con el sistema didáctico general y el sistema de enseñanza (escolar)”²⁰ que intentaba complementar con respuestas que permitieran dinamizar y/o efectivizar el aprendizaje desde “el lenguaje de la educación (que) es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente”²¹.

De acuerdo con la organización de la tarea específica se manifestaba un “currículum oculto” que se expresaba a través de “...procesos, formas de trabajar y condiciones particulares”²² que transversalizaba la

propuesta a través de la implementación didáctica, sobre todo en los casos en que trabajaba con las demandas curriculares escolares específicas de las distintas asignaturas.

Uno de los objetivos principales de la propuesta era realizar “...la transposición didáctica (que) se define como un proceso del pasaje de un contenido de saber hacia una concepción didáctica (teniendo en cuenta) que el pasaje no se realiza restituyendo exactamente el objeto de saber, sino transformándolo, variándolo”²³, de los contenidos solicitados o propuestos de tal manera que las técnicas de trabajo se convirtieran –en los tiempos en los que cada sujeto podía implementar su apropiación– en instrumentos aplicables con autonomía y decisión personal a las distintas situaciones de aprendizaje, en las distintas áreas disciplinares, más allá de las especificidades de cada una.

Consideré algunas categorías como el espacio y el tiempo, no sólo con respecto de los contenidos disciplinares de las ciencias sociales (historia y geografía) sino también como uno de los ejes clave de la propuesta de aprendizaje dado que “el espacio y el tiempo deben ser comprendidos como fronteras de análisis social, como marcos de referencia dentro de los cuales tiene lugar la vida social...” y que “en la interacción que tiene lugar cara a cara, el otro está presente en el espacio y el tiempo. La interacción tiene un escenario específico y dura a lo largo de un tiempo definido, los actores comúnmente utilizan los aspectos temporales y espaciales de la interacción como medios para organizar el intercambio”²⁴.

Sobre los aspectos actitudinales en torno de la adquisición de nuevas herramientas, fui comprobando y reflexionando acerca de que “la educación no sólo se constituye en el más fiel reflejo de las formas con que se transmiten los conocimientos que corresponden al estado de una cultura y en el más fabuloso *condicionante* de las creencias y el saber. También es el ámbito en que se entablan fabulosas *batallas*, que van desde la *resistencia* a *abandonar* determinadas ideas fundamentales hasta la *incorporación* de nuevos

conceptos, la modificación de nociones importantes y la internalización de una enorme cantidad de información”²⁵.

Confirmé ampliamente en la praxis lo que después se teorizaría respecto de que “considerar los procedimientos y actitudes valor y normas como los contenidos a un mismo nivel de los hechos supone un llamado de atención al hecho de que puedan y deban ser objeto de enseñanza aprendizaje”²⁶.

Desde el intercambio con grupos que aportaban su perfil, sus intereses, fui dinamizando y variando las técnicas que implementaba, en tanto “una conducción creadora selecciona las técnicas apropiadas, combina técnicas, inventa otras totalmente nuevas para ajustarlas a situaciones a medida que se necesitan”²⁷.

En todos los casos (sea la tarea uno a uno como grupal, el reto fue “...hacer frente de un modo activo nuevas formas de enseñar” que posibilitaron y provocaron “un modo distinto de aprender”, con un resultado que en la mayoría de los casos no sólo “fue relevante y significativo” para los aprendientes sino también para mí como enseñante. No desde “mágico lema de *aprender a aprender*”²⁸ sino desde una praxis que me fue –nos fue– involucrando en una transformación inevitablemente creativa desde una “práctica pedagógica” singular que articula “las relaciones entre docentes, alumnos y el conocimiento en torno de enseñar y aprender en el marco de la clase –lo que Chevalard denomina el ‘triángulo didáctico’–, pero simultáneamente designa aquellas prácticas que rodean de manera directa esta relación: las prácticas curriculares como expresión de conocimientos [...] la capacitación como propuesta pedagógica [...] las acciones específicas de la enseñanza”²⁹.

El sujeto de aprendizaje con el cual he trabajado durante todos esos años estaba caracterizado por un grupo de jóvenes que me permitieron ir reflexionando y aprendiendo acerca del estatismo descriptivo de los mitos acerca “de su homeogeneidad, su generalizado conflicto con los mayores y su acentuada participación social o, a la inversa, su acentuada apatía”³⁰ que me alejaba de una

tuada apatía”³⁰ que me alejaba de una hermenéutica que aspire a la comprensión de un sujeto que plantea cambios constantes, alejamientos y acercamientos, cierres y aperturas.

Para comprender las necesidades educativas especiales y actuar en consecuencia en la búsqueda de dinámicas de aprendizaje relacionadas con una diversidad de problemáticas y perfiles que cotidianamente me desafiaban tuve que reflexionar sobre las instancias en la cual era (éramos) sujetos: “...el ordenamiento jurídico en general y las leyes en particular, [...] las condiciones sociales [...] la historia personal y su presente de vida [...] el peso y la significación del pasado en la actualidad”³¹. Pensar “al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos”³² incluyó un conjunto de actores en los cuales me impliqué en una experiencia dinámica y constructiva.

La heterogeneidad de la casuística durante esos años me permitió trabajar con sujetos que pasaban por:

- Situaciones emocionales a partir de instancias familiares o personales traumáticas.
- Problemáticas psicológicas y/o psiquiátricas que requerían un adecuado seguimiento profesional y familiar, en algunos casos cotidianamente y aún con acompañantes terapéuticos que asistían a nuestros encuentros y trabajábamos en conjunto.
- Síndromes específicos, complejos que comprometían la salud física y mental y que pronosticaban un período vital limitado.
- Problemáticas referidas a transplante de órganos y su inserción posterior al entorno educativo.
- Problemas conductuales relacionados con adicciones, bulimia y anorexia.
- Necesidades de organización del trabajo intelectual.

La mayoría de estas situaciones convocaban al fracaso escolar, muchas de ellas en forma recurrente, entonces “...nos preguntamos qué visualizamos nosotras detrás del fracaso escolar. La propia demanda de acom-

acompañamiento para superarlo nos da la primera respuesta. Fracasas es no rendir, es no ajustarse a una demanda del sistema que se traduce en parámetros cuantitativos, es ponderar la calificación como indicador de éxito o fracaso. Pero la cuestión central parece ir más allá: ¿qué problemática encierra todo fracaso y el fracaso escolar en particular? ¿cómo afecta a los actores involucrados? ¿son eficaces los procesos de escolarización? ¿podemos los maestros, psicólogos, pedagogos ‘predecir’ con miradas unilaterales, no interdisciplinaria, cuando el fenómeno con el que trabajamos es tan complejo?”³³.

Para intentar evitar el fracaso no sólo “me metí” con la historia escolar de cada alumno, sino que reflexioné permanentemente sobre el contexto en el cual él estaba inmerso, incluí al docente, me incluí, impelida a trabajar desde las diferencias. A partir de este “me-terme” con el otro no sólo abordé proyectos personales y familiares sino que pude interpretar la “historia de la escolarización” no sólo desde la instancia individual de cada sujeto sino que me permitía analizar un proyecto escolar incompleto, con grandes falencias.

“...Ante la evidencia del fracaso escolar está también la evidencia de algún desencuentro con la ‘lógica del otro’, entre ‘lo esperado por el sistema’ y lo ‘otorgado’ por el alumno, entre ‘el propio discurso’ y ‘los diferentes discursos’. Se entrelazan los saberes y el conocer en un escenario donde el principal actor, el niño, el adolescente, el que aprende, es tensado, polarizado, interpelado”³⁴.

Fue a partir de ir observando y reflexionando sobre la práctica que me planteé que la “empatía” con mis alumnos, como “participación afectiva y [...] emotiva” nos permitía alcanzar “una más profunda comprensión de ciertos fenómenos o procesos extrasubjetivos”³⁵ que me llevó algunas veces a profundizar qué “estructuras psíquicas y estructuras sociales se encuentran en una relación recíproca que no es de ninguna manera causal-lineal sino dialéctico complementaria [...] desde el punto de vista de la *psicogénesis*, la estructura

social muestra aspectos de una superestructura con relación a una estructura psíquica (según Freud); desde el punto de vista de la sociogénesis las estructuras psíquicas presentan, por el contrario, características de una superestructura en relación con las relaciones socioeconómicas infraestructurales (según Marx)”³⁶. Desde este lugar y en intercambio con colegas psicoanalistas es que consideré como importante para la transposición didáctica el concepto de *transferencia* en tanto pone en juego “mecanismos psíquicos [...] que reflejan [...] experiencias individuales (especialmente las experiencias de las relaciones vividas en la infancia, en el seno de la constelación familiar) e insisten en forma más o menos simbólica en reproducirse”³⁷ y manifestarse en situaciones que exceden el marco de lo psicoanalítico y que se ponían en juego en las situaciones de aprendizaje vividas.

La vivencia odio-amor en el intercambio vincular enseñante-aprendiente modificaba las posibilidades de transferir conocimiento y promovía la búsqueda de estrategias para dinamizar el aprendizaje a partir de una cuidadosa observación de datos que provinieran tanto de la teoría como de la experiencia, en tanto que “todo dato está cargado de teoría, todo concepto teórico está cargado de experiencia y [...] todo dato está cargado de praxis y por estarlo debe ser un eslabón entre los hechos y los conceptos”, de allí que “la única forma de escapar al dilema del huevo y la gallina es pasar a la génesis, y en el ‘antes’ de la génesis no está ni la teoría ni la experiencia sino la *acción o praxis*”³⁸.

En esa praxis nos íbamos transformando, pensando “la identidad y la relación [...] al simbolizar los constituyentes de la identidad compartida (de tal grupo o de tal individuo con respecto de los otros) y de la identidad singular (del individuo y del grupo de individuos en tanto no son semejantes a ningún otro)”. Y desde allí pensar el espacio como “recorrido cultural esencialmente, puesto que, pasando por los signos más visibles, más establecidos y más reconocidos del orden social, delinea simultáneamente el lugar [...] un ‘lugar antropológico’ [...] una cons-

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

trucción concreta y simbólica del espacio”³⁹ en el que se ponían en juego no sólo los vínculos desde los objetivos específicos de la tarea, sino también los cuerpos en la apropiación de ese espacio que se iba construyendo entre “mimos y ritmos (que) fundan una *antropología del gesto*”⁴⁰ que iba teniendo en cuenta a través de los años que “sólo se conoce la historia cuando se busca en una memoria recobrada el sentimiento del pasado que desemboca en un porvenir abierto”⁴¹.

Y el gesto se acompañaba con la palabra, la mirada y la escucha. En este *esquema de comunicación* en el que interveníamos activamente se ponían en juego a través de los mensajes diversos referentes específicos que eran codificados y decodificados de acuerdo con las competencias lingüísticas, paralingüísticas ideológicas, culturales, determinaciones psi, que se expresaban en los modelos de producción e interpretación del discurso a través de diversos canales⁴².

Cuando se inició la democracia y se planteó que “algunas de las principales notas del cambio quizás sean [...] proporcionar herramientas y claves para obtener una buena información; desarrollar lenguajes y técnicas de comunicación; equipar y entrenar con el más estricto rigor; desarrollar formas de pensamiento probabilista; estimular la invención y producción de novedad”⁴³, me di cuenta que en todos esos años había superado desde la propuesta estos enunciados y que debía repensar mi práctica educativa partiendo de la base de que “la *transición* también es una *cultura*”⁴⁴.

En el marco contextual histórico que menciono constantemente fue imperioso interrogar al presente en relación a la *institución* de referencia en tanto “dialéctica de lo instituido/instituyente [...] no sólo la cosa establecida, las normas vigentes sino la actividad de los actores sociales, por la cual se funda se crea, se rompe un orden antiguo, para crear uno nuevo”⁴⁵. Y entre pregunta y pregunta aparecían “retazos” de diversos autores, poetas, colegas que reafirmaban

“Animo nos daremos a cada paso,
ánimo compartiendo la sed y el vaso.

[...]

Porque la vida es poca, la muerte mucha

Porque no hay guerra pero sigue la lucha”⁴⁶ en tanto “las personas que desaparecieron tienen hijos y el problema de sus hijos va a ser transmitido en la próxima generación y en la otra. Es toda una situación conflictiva para muchas generaciones [...]. Eso es lo que tiene que interesar a ustedes que son psicólogos”⁴⁷ y también a todos los educadores, digo yo... y sobre todo a los formadores de formadores.

En todos esos años intenté recuperar “...poéticas y procesos de producción simbólica” que eran repelidos en el primer momento del período analizado por las escuelas y que luego fueron “raramente recuperadas”⁴⁸.

A veces surgían propuestas desde los alumnos más grandes para compartir espacios musicales, por ejemplo, y eran articuladas para trabajar con aquellos que tenían más dificultades de integración, los que se manifestaban muchas veces a través de una búsqueda agresiva de intercambio, aquellos que padecían ausencias e incertidumbres propias de las complejidades del entramado familiar y social ya descrito, además de los “padeceres” propios del momento vital que estaban pasando.

Esta autonomía que manifestaba el sujeto se relacionaba con una “independencia (que) no siempre se expresa en independencia simbólica”⁴⁹ y que en esos tiempos estaba muy “sujetada” desde lo jurídico y lo social. Con suerte, las subculturas adolescentes podían expresarse con cautela y sin mucha exposición pública en expresiones contraculturales, como lo fue parte del rock en ese momento.

En situaciones particulares he trabajado con mi pareja pedagógica y demás integrantes del equipo en búsquedas de instancias que permitieran aportar a la situación singular, sólo y desde el marco específico de una relación de enseñanza-aprendizaje con un compromiso claro y distinto del lugar que yo cumplía en la relación, sin perder obviamente “la mirada de lo humano” analizando cuál era el espacio de autoridad que ocupaba y teniendo que dinamizar el concepto de “autoridad” dado que en los primeros momentos del recorte temporal de esta memoria era

muy fuerte la concepción de que “...la autoridad opera en contra de la creatividad...”, pero nunca perdí de vista que “un legítimo aprendizaje favorece el pensamiento crítico (y) para ello es precisamente necesario poner en juego lo creativo”⁵⁰.

En algunas oportunidades tuve que afrontar diversas actitudes de los alumnos que me confrontaban con la autoridad que sostenían los docentes al impartir información dogmática desde “la degradación del oficio, privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como producto de decisiones meditadas y discutidas colectivamente, reglamentado en la enumeración de sus diferentes tareas y logros a que debe dar lugar...” que se escudaba en el autoritarismo reinante en un ejercicio de poder arbitrario y en ocasiones provocando consecuencias serias para la continuidad escolar de los alumnos, por ejemplo⁵¹.

En todo momento consideré la práctica docente que llevaba a cabo desde “la noción de ‘práctica docente’, en un doble sentido [...] como ‘práctica de la enseñanza’ [...] práctica de enseñar”⁵² desde un lugar de adulta que iba analizando “que en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la *división* (en el sentido de *repartición*) de los poderes”. Y que “las clasificaciones por edad, sexo o por clase... vienen a ser siempre una forma de poner límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar”⁵³ en una construcción social compleja que entrama la edad social y edad biológica teniendo presente que “cada período histórico tiene sus propios supuestos y prejuicios, y el proceso de comunicación es la interrelación de las nociones del período (o de la cultura) al que uno pertenece con las de otro”, (en este caso) un “otro generacional” con quien me solidarizaba no sólo desde la racionalidad de la transferencia del conocimiento sino desde el deseo y espontaneidad que significaba intensamente la tarea cotidiana de enseñar en el contexto en que vivíamos⁵⁴.

En torno del contexto familiar del sujeto de aprendizaje el discurso fue diverso a pesar de que en el análisis y en la comprensión del mismo como producto de significación social pude ir analizando invariantes estructurales de un tipo familiar en nuestra cultura en un momento determinado de la historia de nuestro país. Hubo una recurrencia de variables que, con distintas modalidades de sentido y de género, fueron marcando significaciones en torno de:

- La dependencia de padres e hijos en la organización del trabajo intelectual en relación con aspectos del discurso en torno de la búsqueda del trabajo autónomo; la coherencia-incoherencia entre lo implícito y explícito de la solicitud inicial estuvo relacionada con el lugar que el conocimiento tenía en el grupo familiar y la claridad en lo que respecta a la situación histórico-político-económica del país.

- El abandono forzoso o por actividades dentro o fuera del país de los hijos que quedaban a cargo de familia extensa, empleada doméstica, tutores (alguna vez nosotras).

- La actitud sobreprotectora y muchas veces encubridora, en especial de madres y abuelas que resistían a ser “desbaratadas” desde la autonomía que iba adquiriendo el alumno una vez que su proceso particular de apropiación de conocimiento se reflejaba en lo actitudinal.

La reiteración de conductas “convocantes” del entorno familiar a partir de la reiteración del fracaso escolar del hijo.

El entorno institución escolar, que fue entorno de esta muestra de jóvenes con la cual trabajé, fue variando a lo largo del recorte temporal de la memoria, en tanto “construcciones terminadas [...] con aquellos actores que como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido”⁵⁵ según los cambios, prohibiciones e innovaciones que fueron sucediendo en nuestro país desde 1975 a 1998, incluida la Ley Federal de Educación.

Ubicar mi propuesta en estos cambios del sistema educativo no sólo llevó a la actuali-

zación sobre ellos, sino que actualizó críticamente el planteo que considera que “el aprendizaje social más útil para el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar a sí mismo el proceso de cambio”⁵⁶.

Además, la indagación sistemática en la metodología científica de las ciencias sociales y el enfoque de los distintos paradigmas epistemológicos me fue dando un marco de referencia general que fui acotando en relación con los paradigmas referidos a la investigación educativa, que me permitió sistematizar la información que pudimos registrar durante gran parte de esos años, lo cual no sólo permitió abrir nuevos interrogantes sino que rescató la experiencia privada coyuntural para una instancia pública y masiva.

Los encuentros desde los cuales pude ir compartiendo con el equipo de trabajo que conformamos, como así también aquellos que viví con mis alumnos –en los que compartimos lecturas, trabajos corporales, análisis literario, implementación de técnicas plásticas, danza, escucha y ejecución musical de ritmos y formas diversas– me permitió un abordaje interdisciplinario en el cual la ciencia y el arte anduvieron en muchas ocasiones conjuntamente dando sentido y comunicabilidad a un intercambio creativo que nos identificaba profundamente⁵⁷.

Es decir, fui trabajando, en un ir y venir entre la práctica y la teoría, aspectos macro y micro del acontecer educativo en las áreas específicas de las ciencias sociales, la lingüística, transversalizadas por aspectos antropológicos y psicológicos relacionados con las culturas institucionales y familiares, con los perfiles de los sujetos de aprendizaje en relación con mi propia formación como docente en un momento histórico que fue uno de los hitos que aún hoy debe seguir siendo rescatado desde la memoria colectiva a favor de nuestra identidad cultural.

Y fue muchas veces desde el profundo amor por lo que realizaba y el intenso intercambio con la mirada y la necesidad del otro y

la mía, en que pude sostener las dificultades que debí enfrentar en un cuerpo a cuerpo cotidiano a veces con el miedo, a veces con el silencio; otras con la discreción, con el dolor, con el desafío de rescatar la ternura, la alegría, el conocimiento crítico... siempre con la convicción de “honrar la vida” desde la libertad.

Fue en esos tiempos en que también fui reconfirmando la certeza de que un lugar de transformación ineludible del sistema educativo pasaba por los profesorados, por una formación que no sólo actualizara contenidos y técnicas de abordaje sino que profundizara “efectivamente”, con un compromiso creativo transformador y no reproductor acrítico y alienante, la reflexión sobre los aspectos actitudinales y éticos del quehacer educativo.

No en vano se sostuvo y ¡cómo! el autoritarismo en nuestras aulas, no en vano se callaron las bocas y se sostuvieron sistemas perversos y muchas veces cómplices del genocidio y etnocidio que vivimos. En ese contexto de opresión fui resolviendo situaciones de problemas de aprendizaje, algunas de las cuales no hubieran existido en otros contextos.

Así fue que muchas veces sentí que ser “acompañante pedagógico” era en esos tiempos una reivindicación del desafío de pensar creativa y críticamente en la búsqueda de estrategias didácticas y humanas que nos acercaran para resistir, para compartir, para construir herramientas educativas innovadoras cuando lo que se pretendía, casi en la generalidad de las instituciones, era conservar la prohibición del pensar libremente, la reiteración de contenidos hasta mentirosos, la estigmatización del que intentaba saber otras cosas, de otra forma.

Entonces, algunas veces construí con mis alumnos “una escenografía útil” conjuntamente con una discusión crítica de lo solicitado por los docentes en distintas asignaturas de acuerdo a lo prohibido y lo permitido en esos tiempos. Y anduvimos juntos amando y soñando un país mejor.

Después, cuando llegó la democracia, luego de pasar también la guerra de Malvinas, comencé a resignificar situaciones, a recuperar palabras, a reconocer nuevos sím-

bolos desde las distintas propuestas que me *llagaban*⁵⁸ a través de los alumnos desde las diversas instituciones de educación media. Y practicar otra escucha, y ampliar nuevamente la mirada y reformular acciones y discursos para proyectar sin dejar de recuperar la memoria.

Dedicatoria

Dedico este recordatorio a Kuky Coria, con quien “caminamos por la belleza” y muchas veces por el dolor, intentando otro “poema pedagógico”; a los alumnos que no están; a los padres que no están; y a todos los que felizmente permanecen y con los que pude poner el cuerpo para soñar un país mejor... Y sigo, con quienes aún continúo soñando.

Referencias

1. Pregunta de mi hijo a los tres años cuando le contaba cuál era mi trabajo cotidiano.
2. En un momento se llamó “Gabinete del Tiempo” (*Gabinete*, en su polisemia, se refiere al concepto de “mirador” desde el cual se realizaba una construcción conjunta. El concepto de *tiempo* refería a la diversidad temporal con que las personas se apropian del conocimiento) y luego, “Instituto del Tiempo”. A demás del trabajo de acompañamiento pedagógico para nivel medio, la institución se orientó a la capacitación pedagógica y la investigación educativa y obtuvo registros en SNEP C-84 y el DGEP (red federal) B-191.
3. Es decir, mientras trabajaba con alumnos del secundario, formaba docentes jóvenes en la tarea de acompañamiento pedagógico.
4. Quien además no sólo fue y es colega, sino mi maestra en el concepto más amplio del término.
5. Aquí me excedo del recorte que realicé para esta memoria dado que se relaciona no ya con mi trabajo con alumnos de nivel medio, sino con la tarea de formación de formadores y de capacitación en investigación que realicé con maestros y profesores de distintos niveles de enseñanza.
6. Como mencioné antes, en muchas oportunidades nuestra relación con los alumnos estaba pautada por profesionales de la salud o a veces considerábamos las situaciones familiares específicas para orientarlas.
7. Por el período histórico en que se recorta este pasaje de mi memoria profesional y por las vicisitudes que pasaba la población de nuestro país durante la dictadura militar, muchos casos trabajados estaban directamente vinculados con los avatares que las familias y algunas instituciones educacionales vivieron en esos años y su repercusión en los aspectos emocionales. Por ende, en el aprendizaje de púberes y jóvenes fue más que notoria. A partir de 1983, con el regreso de familias exiliadas, los aspectos emocionales que atravesaron las problemáticas de aprendizaje fueron también otros.
8. Entre los años 1984 y 1986 se trabajó con el banco de datos que habíamos construido durante los años anteriores, sistematizando la información con alumnos de la asignatura Metodología de la Investigación II de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires mientras “enseñábamos a investigar” (trabajo que posteriormente fue publicado en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora [UNLZ]). Asimismo en esos años participé de la formación didáctico-pedagógica de co-ayudantes para la misma cátedra. La primera cátedra masiva en la que pude transferir toda la experiencia acumulada desde 1975 hasta 1986 fue la de Antropología Cultural en la UNLZ entre 1986 y 1989, experiencia inolvidable, si las hay.
9. Caruso, M. [et al.]. *De Sarmiento a los Simpson: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999, p. 43.
10. Menéndez, E. “Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos? En: *Alteridades: antropología y estudios culturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), año 9, n° 14 (1999), p. 14.
11. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 42.
12. Neufeld, María Rosa. “Acerca de la antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación”. *Cuaderno del ANAP*, n° 17 (1996-1997), p. 150.
13. Novaro, Gabriela. “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”. En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. Buenos Aires, 18 (1998-1999), p. 299.
14. Menéndez, E. *Op. cit.*, p. 148.
15. Menéndez, E. *Op. cit.*, p. 159-160.
16. Gentili, P. “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En: Alvarez Uría, Fernando. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: Endymion, 1998, p. 108-109.
17. del Carmen, Luis. “Secuenciación de los contenidos educativos”. En: *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, n° 188 (ene. 1991).
18. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 12.
19. Novaro, Gabriela. *Op. cit.*
20. Ricco, Graciela. “Noción de transposición didáctica y el problema de la adquisición de conocimientos”. En: *Didáctica: sistema didáctico*, p. 128.

21. Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 1986, p. 137.
22. Díaz Barriga, A. *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1995, p. 53.
23. Ricco, Graciela. *Op. cit.*, p. 133.
24. Thompson, J. “La Teoría de la estructuración, una valoración de las contribuciones de A. Giddens”. En: *Sociológica*. México: UAM. Departamento de Sociología, año 3, N° 7-8 (1998), p. 195. Citado por Silvia Finocchio (coord.). Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel (Serie FLACSO acción), p. 41.
25. Levinas, Marcelo. *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires: Aique, 1998, p. 32.
26. Coll, César. *Los contenidos de la reforma*. Buenos Aires: Santillana, 1992, p. 16.
27. Aguilar, M. J. *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires: Espacio, 1990, p. 3.
28. Alvarez Méndez, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2002, p. 36.
29. Feldman, D. “¿Qué práctica, qué teoría?: algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente”. En: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 20 (oct. 1993), p. 31.
30. Braslavsky, C. *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986, p. 12-14 (Biblioteca política argentina).
31. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 36.
32. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 36.
33. Coria, D.; Massuco, B. “Algunas reflexiones en torno al ‘fracaso escolar’ en el marco de una respuesta posible”. En: II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano: El niño y el lazo social. Buenos Aires: Atuel, 1997.
34. *Ibid.*, p. 74.
35. Ferrater Mora, J. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel, 1992, v. 2., p. 1008.
36. Caruso, I. *La separación de los amantes: una fenomenología de la muerte*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 1975, p. 133.
37. Caruso, I. *Op. cit.*, p. 50.
38. Samaja, Juan. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA, 1993, p. 192.
39. Auge, M. *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa, 1992, p. 57.
40. Auzias, J. M. *La antropología contemporánea*. Buenos Aires: Monte Avila, 1977, p. 222.
41. *Ibid.*, p. 80.
42. Kebrart-Orecchioni, C. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997 (tomado de Reformulación del esquema de comunicación), cuadro p. 27.
43. Brest, R. “Hacia una ética del compromiso: mirada de una educación para la democracia”. En: Braslavsky, C.; Riquelme, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984, p. 15.
44. Barba, E. La canoa de papel: tratado de antropología teatral. Buenos Aires: Catálogos, 1994, p. 18.
45. Kordon, D. [et al.]. *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta, 1986, p. 117.
46. Walsh, M. E. Cancionero contra el mal de ojo. Buenos Aires: Sudamericana, 1976, p. 35.
47. Madres de Plaza de Mayo. En: Kordon, D. *Op. cit.*, p. 115.
48. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 51.
49. *Ibid.*, p. 50.
50. Levinas, Marcelo. *Op. cit.*, p. 55.
51. Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997, p. 22 (Colección Pedagógica. Manuales).
52. Achilli, Elena. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde, 2000, p. 22-23 (Colección Universitas. Serie Formación docente).
53. Bourdieu, P. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En su: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990, p. 164.
54. Woods, P. *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 43.
55. Frigerio, G. [et al.]. *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel, 1992, p. 25.
56. Roggers, C. *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós, 1975, p. 131.
57. Varios de los alumnos que pasaron en ese momento por el Instituto son hoy artistas en diversas áreas.
58. Dejo el error léxico (fallido inicial) de mi primera escritura de esta memoria: puse “llagaban” en vez de “llegaban” y lo asocio a la profunda conmoción que me produjo en esos tiempos ir reconociendo los espacios perdidos, los discursos que se alejaban del deseo e iban señalando la marca profunda que dejó el “Proceso de reorganización nacional” en la sociedad argentina y en particular en el sistema educativo, que ya venía con “atrasos y desprolijidades”.