

Síntesis de la Tesis de Maestría:

(en) Lazo con la Universidad

Alejandra Gutierrez

1. Construcción del problema de investigación:

La tesis se propuso una aproximación a la conceptualización del vínculo que se desarrolla entre un estudiante y la institución universitaria –Universidad de la República (UR)–, desde la perspectiva del estudiante, buscando reconocer claves conceptuales que nos permitieran distinguir cómo el sujeto estudiante caracteriza a la institución, y qué elementos destaca que hayan operado para él como puntos de sostén del lazo educativo.

Se concibe al vínculo como la forma a través de la cual se sostiene el cursado dentro de una institución educativa. Por ello caracterizar las formas vinculares exitosas, nos permite comprender qué espera un estudiante de la UR, así como caracterizar las estrategias que utiliza para culminar con éxito en la educación formal.

Como antecedentes del problema, se citan trabajos de investigación que aportan sobre la mirada inversa y resultan por tanto complementarios; éstos abordan la problemática de la deserción educativa (Boado, 2008; Fernández, 2010) y de la desvinculación en la UR (Diconca, 2010). Es la reversión de este fenómeno al que buscamos acercarnos, de forma de complementar la mirada y favorecer mayores niveles de conocimiento del tema, que a su vez nos permita generar políticas educativas que promuevan la instalación de lazos consistentes con la institución y contribuyan a disminuir la desafiliación a nivel de la Educación Superior (ES).

La relevancia de la investigación se relaciona con la envergadura de la desafiliación educativa hoy, que ronda un 50% en el promedio latinoamericano (Diconca, 2010). Por lo acuciante de la cifra, es prioridad de la agenda universitaria

actual su abordaje y la definición de políticas educativas tendientes revertir en el corto plazo esta situación.

El trabajo de investigación procuró desentrañar categorías desde las cuales los estudiantes caracterizan a la institución UR y a sí mismos; así como estrategias que el sujeto ha desplegado en pos de afianzar, sostener o bien desistir del vínculo consecuente. Se caracterizarán según modos de establecimiento del lazo social extrapolado como lazo educativo.

El objetivo general fue acercarnos al mundo interno del sujeto y a sus significaciones sobre sí mismo en la construcción de su identidad como *estudiante universitario/sujeto de la educación*, a través de dos momentos históricamente delimitados, con el propósito de identificar las estrategias que desplegó durante su trayectoria como tal, en pos de afianzar, sostener o bien desistir del vínculo educativo concebido como una forma de “lazo social”. Se prestó especial atención al hallazgo de constantes en los modos de establecimiento del lazo que perduren en los tramos históricos seleccionados, así como las modificaciones que presente según los tiempos disímiles.

Se parte de la base que para el éxito del cursado el estudiante debe establecer un vínculo con la Institución UR, que puede leerse en clave de lazo social / lazo educativo; y que para ello es condición necesaria el deseo del sujeto y su consentimiento a ser sujeto educativo, así como el espacio institucional que lo aloja como tal.

Se intenta aportar una mirada centrada en la perspectiva de los sujetos de la educación, para coadyuvar en el movimiento reflexivo institucional, ya que la UR se ha centrado en discutir acerca de las nuevas transformaciones que han de impulsarse, y es en este marco donde se señala de forma manifiesta la preocupación por el fenómeno de la “deserción”, nominada en algunos documentos provenientes de Rectorado como “desvinculación” (Arocena, 2007). Entendemos el avance de esta permuta conceptual, mas se hace imprescindible darle contenido a la misma; avanzar en las causas (desde todos los involucrados),

en los procesos en sí que generan este desencuentro entre los estudiantes y la Universidad que se ha erigido hoy como un “problema” prioritario en la Agenda Universitaria. En este esfuerzo por nominar el problema Fernández (2010) propone a la desafiliación como concepto clarificador, y lo define así: “la desafiliación educativa es definida como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. Se la distingue de otros eventos escolares, lógicamente previos tales como el ausentismo, el abandono y la no matriculación, los cuáles revelan diferentes situaciones en un gradiente afiliación/desafiliación escolar y que pueden ser tomados como indicadores de riesgo a la hora de definir estrategias de intervención.” (2010: 9)

Si bien esta definición contiene elementos que atañen específicamente a la educación media, resulta interesante el cambio en la nomenclatura desde la deserción a la desafiliación. La deserción contiene un insoslayable sesgo militarista. Recuerda al desertar del ejército, culpabilizando claramente al sujeto por la decisión, sin dejar entrever la situación de la institución de la cual el sujeto deserta. La deserción además remite a una categorización de corte demográfica y cuantitativa sin decirnos por tanto nada de la singularidad de la situación, es una definición descriptiva no explicativa, y estimativa ya que se calcula utilizando el concepto de razón (entendida como relación cuantitativa entre ingresos y egresos). Es además un concepto laxo teóricamente, más claro como indicador que como categoría conceptual. Sin embargo en nuestro país (Fernández, 2010) lo define como un concepto único, que implica el abandono del sistema educativo, abandono que puede ser transitorio ya que “sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece” (Furtado, 2003: 16). Esta forma de pensar el fenómeno implica la presencia de una lectura desde el curso de vida del sujeto.

Abordar el reverso de esta situación, los modos de establecimiento del vínculo, opera entonces como posible pauta para la acción y para el pensarse institucional.

Hasta aquí la mirada se centra en comprender a aquellos que se van. Pero para poder comprender lo que falta, es necesario comprender lo que está. Invertimos entonces la pregunta. ¿Por qué se quedan los que se quedan? ¿Qué factores retienen/enlazan al estudiante con la UR? ¿Qué elementos pesan a la hora de constituirse la identidad estudiantil: aquellas marcas que el sujeto trae, lo que la institución oferta? ¿Cómo es vivida la institución por los estudiantes que logran instalarse en el lazo educativo? ¿Cómo la caracterizan? ¿Qué elementos de ésta quedan en el recuerdo, qué deja marcas: los docentes, la propuesta curricular, los contenidos impartidos? ¿Qué recuerdan: a sus pares, el espacio de socialización, el clima institucional, su identidad como UR? ¿O las ceremonias mínimas que organizan los tiempos? ¿Cómo se sitúan ellos ante lo que la institución oferta? Estas preguntas iniciales pautaron el devenir del presente problema de investigación.

Una forma de aproximarnos a los modos de establecimiento del vínculo será en clave genealógica. Prestaremos especial importancia en focalizar las constantes dentro de las categorías que surjan del análisis del relato de los entrevistados como elementos o modos de establecerse dentro del lazo educativo y en las transformaciones que éstas han tenido según dos momentos socio históricos delimitados.

La aspiración primera es darles la palabra a los estudiantes de las distintas épocas, compenetrarnos con sus relatos, con sus visiones, con sus expectativas. Ya que como Cullen sostiene: “Está bien que atendamos a los pequeños relatos, a los de la vida cotidiana, a los de las historias institucionales. La verdad, como decía ya Spinoza, tiene siempre un origen narrativo” (Cullen, 2009: 44)

Los cortes temporales propuestos en primera instancia se centraron en momentos históricos trascendentes tanto para la historia de nuestro país como de la UR en particular.

El primer lapso de tiempo seleccionado se ubica durante la intervención de la UR en plena Dictadura.

El siguiente tramo seleccionado es desde el año 1984 – 1994, es decir, desde el retorno democrático hasta la última “gran” movilización estudiantil acaecida en 1994.

El último tramo seleccionado es desde 1994 a la actualidad... Mucho ha cambiado en una UR masificada, que es una opción entre otras tras el surgimiento de Universidades Privadas y en un momento en el cual la participación masiva en la vida institucional y por ende el co-gobierno se hallan permanentemente en la mira.

Sin embargo, en el trabajo de análisis de los relatos nos encontramos con matrices claras que perduran en lo que habíamos previamente definido como tramos I y II, por lo cual pasaron a ser incluidos en un único bloque: el de los sujetos que su trayectoria educativa se ve afectada por la dictadura. El segundo bloque unifica el amplio espectro de lo actual, de la UR del s.XXI con toda su gama de transformaciones posibles.

2. Apuntes metodológicos:

Elegimos dentro de la metodología cualitativa a la investigación biográfico-narrativa en educación, con la adición de una lectura psicoanalítica de las formas de establecimiento del lazo social, para caracterizar al vínculo educativo. No se trata de la interpretación de las formas de vida de los sujetos particulares, ya que no nos motiva la construcción de casos clínicos, sino que ponemos a conversar al psicoanálisis con otras disciplinas para forjar “una construcción que incluye la idea de una intersección entre discursos, no al modo de una complementariedad, sino al modo de aquel límite que reenvía cada vez al profesional implicado en la misma a

cernir su propio objeto de trabajo... ese pensar no adquiere valor de juicio sino de narración a partir de la cual podrán plantearse los enigmas en el saber de cada disciplina” (Brignoni, 2010). Es en ese punto del enigma donde puede comenzar la construcción de un saber de modo colectivo. La conversación se sostiene del hecho de que cada enigma puede cuestionar al otro y cada respuesta puede producir una nueva interrogación. Se propende entonces hacia una conversación disciplinar que nos permita generar visibilidad desde un costado novedoso, o al menos particular de la situación a abordar.

Entendemos la narrativa como “una experiencia expresada como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de las acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un todo significativo.” (Bolívar, 2001: 20)

La narrativa al brindar formas de interpretación nos permite significar la experiencia, a la vez que construye significados aceptados por un colectivo, o grupo. A su vez las acciones y las formas de conocer también podemos leerlas configuradas como “prácticas narrativas”.

La identidad entonces, puede considerarse desde esta lógica como un relato posible que cada sujeto elabora para dar cuenta de su historia y su parecer. Claro que desde este posicionamiento teórico estaríamos caracterizando al plano consciente del yo, aquel desde el cual el sujeto se enuncia. Otro plano constitutivo pero desconocido es la otra escena, lo inconsciente, aquello que nos determina sin percatarnos de ello. Aunaremos este enfoque en tanto es igualmente a través del relato, del discurso del sujeto, como podemos acercarnos a sus manifestaciones (las del icc.), al estar como sujetos atravesados por el lenguaje e incluso siendo hablados por él. Es entonces esta otra dimensión que se expresa en el relato, y

sostiene tanto la identidad como la capacidad de historizarnos en tanto seres parlantes, a la que intentaremos darle un lugar, saberla presente, más no abocarnos a su lectura pormenorizada en tanto nuestro objetivo es cognoscitivo y no terapéutico.

Ricoeur por su lado nos recuerda que es la “trama” lo que le da unidad y sentido a la existencia y lo que nos permite sentirnos seres únicos, con una historia particular, como dice: “La memoria es del pasado. Es el contraste con el futuro de la conjetura y de la espera y con el presente de la sensación (o percepción)” (2004:33). En este acto de rememoración que construimos a través del relato es que logramos darle una unidad a la heterogeneidad de acontecimientos.

La historia de una vida se da en un contexto socio histórico determinado, es por ello que la narrativa de ésta nos permite inferir y conocer la cultura de la época. Es que la narrativa singular y la cultural están interconectadas, siendo producida ésta por aquélla y siendo productora a la vez. Cada cultura proporciona relatos que operan como espacios sociales para los sujetos. Brinda modelos identificatorios y sistemas de valores desde los cuales dirigir la acción e incluso definirse identitariamente: en este sentido los modos de ser estudiante en las épocas ha variado; algo de estos modos se intentará desentrañar.

En suma, optamos por la investigación biográfico-narrativa en educación, ya que permite:

|

“comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación a los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven. Cada biografía y cada narración ponen de manifiesto esta complejidad, al tiempo que presenta el modo como cada sujeto construye y elabora su propia vida. Podemos decir que cada narración contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los

diversos significados sociales, institucionales, políticos... en que este proceso tiene lugar. Las historias personales, desde esta posición, son los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva.”
(Rivas,)

3. Claves teóricas:

En el marco teórico incorporé un conjunto de conceptos /categorías desde los cuales interpretar los relatos proporcionados por los entrevistados. Estos conceptos comparten una filiación psicoanalítica, siendo ésta por momentos su lugar teórico, y otras veces desde la filiación psicoanalítica desde la que nacen los autores transforman las nociones complejizándolas. Estas categorías nacen del encuentro de las nociones teóricas de las que parto –esa *teoría flotante* que se adquiere con la lectura que se asienta (Aulagnier, 1975)–, y el trabajo de interpretación de los relatos de nuestros entrevistados. Dan cuenta entonces de emergentes que llegaron al punto de saturación necesario como para ser representativos, y por ello admiten ser categorías claves en la lectura de las trayectorias educativas.

Importa pensar en la dimensión de encuentro entre sujeto e institución, esa dimensión que caractericé en un primer momento a través de la noción de vínculo, pero que puede pensarse con otros andamiajes teóricos que intentan conceptualizar ese espacio intermedio que se co-construye. La noción de lazo social aúna la construcción discursiva del fenómeno y su dimensión de acto: cómo desde ahí operamos, hacemos, pensamos. Será entonces otro concepto a poner a trabajar.

4. Vínculo(s)

“el vínculo educativo es una relación que no se establece de una vez

Y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación.

Bien por el contrario se trata de un instante fugaz,

Tal vez solo una mirada, pero que deja su marca.”

Violeta Nuñez (2004)

Entendemos al vínculo como un modo más o menos estable de relacionamiento del sujeto con la institución, que durante su establecimiento transforma a ambos (muchas veces), pero al sujeto siempre. El término vínculo proviene del latín “vinculum” (atadura, vínculo). Deviene según Nuñez (2004) de vínculo, que designaba un anillo o joya anillada, y en particular alguna forma de anillo usada por los niños, deslizándose de tal forma que pasa a designar en lengua portuguesa brincar, jugar, bromear... Esta autora entonces propone tres tiempos del vínculo educativo: en tanto joya que se transmite entre las generaciones, entre el salto y el juego desde donde deviene promesa, porvenir, futuro, y finalmente como atadura (atadura a lo humano, a la cultura, al lenguaje, a lo social). Esta última designación de atadura sigue siendo contemporánea. Según el Diccionario de la Real Academia significa: “Unión o atadura de una persona o cosa con otra”. Otros diccionarios añaden: lazo, unión, ligadura. O bien subrayan la estabilidad del lazo al que se hace referencia. Desde aquí podemos pensar que existe una estructura (o una dimensión) vincular entre el sujeto (estudiante), el objeto (institución educativa) y un entramado entre ellos que adquirirá para el sujeto las más variadas cualidades.

Son estas cualidades las que intentaremos aprehender, de forma de conocer distintos modos de relacionamiento existentes en este s XXI, de nuestros sujetos con nuestras instituciones educativas, así como su modificación a lo largo del tiempo. Para nominarlas haremos uso del concepto de lazo social, e intentaremos categorizar tipos de lazo desde los que el sujeto se contacta con lo social, se vincula por así decirlo con los otros y con las instituciones, que son garantes de la continuidad de lo humano y de la cultura.

El vínculo incluye el componente inconciente de la ligadura al objeto y supone una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene. Esta idea se erige como punto central de la reflexión, ya que permite comprender desde un escenario interno y no sesgado por rectas trazadas de tiempos cronológicos la continuidad o no del vínculo desde el tiempo singular de un sujeto deseante particular.

Serán rasgos identitarios los que se adquieren al admitirse, reconocerse estudiante. Implicará la apertura a un modo de relación desde el cual el sujeto consiente su transformación posible a través de aquello que lo impacta, que lo puebla, que lo recrea. Y será a través de mecanismos de identificación que posibilitan la construcción social del sujeto, ya que el vínculo educativo es siempre particular, es cada sujeto que traza un vínculo con quién representa a la institución, uno particular con sus portavoces, a quienes llamaremos los agentes, o bien los docentes.

Revisemos una idea general sobre la educación: *“podemos definir de manera muy general la educación como un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a un universal, entendido como la actualidad de cada época.”* (Nuñez, 2011: 12). La educación no queda reducida al aprendizaje de cierto número de contenidos prescriptos en programas, curriculums, etc. La educación tiene efectos más allá, efectos no previstos, articula al sujeto con el futuro y con una manera de asirlo, pensarlo, escribirlo. Y para que ella acontezca es necesario el sujeto de la educación, “aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige en un momento dado para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social en sentido amplio. La categoría de sujeto de la educación es una plaza que la sociedad oferta. El sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse de alguna manera a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social” (Nuñez, 2011: 5). El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo. Posibilitar la

emergencia del sujeto de la educación implica que la institución cuente con el ofrecimiento de ese lugar. El docente transmite una oferta que suele confundirse con la oferta de contenidos concretos, mas no sólo ellos parecieran importar. Es más, sostenemos como hipótesis que lo más importante es el lugar ofertado. “La verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales” (Tizio, 2003: 172). Ese marco se sostiene en el deseo del docente, deseo que habilita el tiempo del sujeto, que tiene presente las particularidades del sujeto y que no borra con ofertas preestablecidas las necesidades particulares.

5. Lazo(s) social:

Retomo la categoría de lazo en tanto concepto básico para pensar la dimensión del encuentro, entendiendo al lazo en tanto fundamento de la constitución subjetiva. Definimos al lazo como “el modo en el que se estructura el “entre” los sujetos y que determina posibilidades y límites para los mismos” Zelmanovich (2010) nos presenta los “cuatro discursos” de Lacan como operador conceptual para leer “aquello que se despliega en el lazo”. Se trata de formas posibles de producir lazo, maneras de encuentro con el otro, y formas de regulación del goce. Entendemos que el trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere de un lazo, y cada uno inventa modos de regular y encauzar la pulsión.

Concibo al discurso en tanto estructura intermedia del orden de lo particular, entre lo universal de la lengua y lo singular del habla de cada sujeto; el discurso en este espacio detenta una función de ordenamiento.

Lacan nos advierte; *el discurso es siempre del otro* para situarnos en el flanco dependiente que nos hace sujetos “en relación”. Los discursos son formas a través de las cuales se asientan los lazos sociales, los discursos son una forma de organizar los elementos políticos, sociales y culturales e individuales, que al

ordenar la realidad la “fundan” y le dan en esa fundación un lugar al sujeto que la habita.

Serán entonces los distintos tipos de discursos los que determinarán los modos de regulación del goce. La formalización de los cuatro discursos, es presentada por Lacan a través de cuatro algoritmos, que escriben cuatro modos de producir lazo social con sus correspondientes puntos de imposibilidad, en tanto desde ninguna posición se puede regular todo. Se trata de cuatro lugares que permiten vislumbrar la estructura del discurso, según qué elemento se encuentre en cada lugar posible, es decir, la distribución de los elementos en los lugares nos da cuatro algoritmos que ilustran los cuatro discursos.

Los lugares son: Agente (apariencia o semblante), que es el lugar de quien enuncia; Otro, es el lugar ocupado por a quién se dirige el agente; Verdad, que es lugar en el que se sostiene el agente; Producción, que es el lugar ocupado por aquello que es efecto de lo que el Otro produce en un tipo de lazo particular.

Los cuatro elementos que rotan, y definen con su posición los modos de relación son:

6. S1: el significante amo, es el trazo unario que representa al sujeto ante el conjunto de significantes del saber (S2).
7. S2: Representa el saber, en el campo del Otro, es el lugar de la batería de significantes, emerge el sujeto de cómo interviene el S1 en este S2.
8. \$: el sujeto barrado, en tanto sujeto al inconciente.
9. a: el pequeño objeto a, objeto causa del deseo, que plantea la retórica de la repetición.

Y los cuatro discursos serían: el discurso del Amo, el discurso del Universitario, el discurso del Histérico, el discurso del Analista.

Zelmanovich nos recuerda que cuando un discurso encuentra su límite puede virar en lugar de fijarse repetitivamente, dando en ese viraje la habilitación a que algo nuevo emerja.

Resaltemos que son los actos y no sólo las palabras las que definen al discurso. Los cuatro discursos podemos decir que corresponden a cuatro prácticas sociales: gobernar, el discurso del amo; educar, el discurso del universitario; psicoanalizar, el discurso del analista; y hacer desear, el discurso de la histérica. Las tres primeras prácticas sociales se corresponden con las operaciones imposibles señaladas por Freud: la política, la educación y el psicoanálisis.

10. Lazo de Transferencia:

Es un concepto/hipótesis de trabajo desarrollado por Zelmanovich (2010), que implica un lazo particular y “necesario”, que se sostiene en tanto el agente pueda posicionarse como agente en el discurso del analista, que implica pararse desde la falta que nos resguarda de la fijeza de la impostura (la fijeza en algunos de los modos discursivos recién desarrollados) Se trata de una particular forma de vinculación que habilite al surgimiento de la singularidad, un momento (siempre fugaz) por el discurso del analista desde donde como efecto surge la producción de un lazo de transferencia que vincula en el caso de las prácticas educativas a docentes y estudiantes. En este lugar el Agente/docente ha de posicionarse dispuesto a ser causa del deseo de aquél a quién se dirige: “causa del deseo de saber”. Es esta hipótesis antes que nada una invitación, o así la tomo. Una invitación a repensar la práctica docente, a repensarnos a nosotros mismos, los directamente involucrados. Es una invitación a probar pararnos desde un lugar para operar frente a los impasses de lo educativo.

La transferencia, entonces, asegura el establecimiento del vínculo. Y es la transferencia amorosa la que posibilita la identificación con el otro (docente), y desde allí la aceptación de transformarnos tal como el acto educativo propone. Habilita a lo que Tizio (2003) denomina el consentimiento del sujeto: “el consentimiento nunca es espontáneo, el sujeto siempre puede decir que no a la

oferta educativa. En realidad la educación es una oferta que aspira a producir consentimiento... Cada sujeto da sus consentimientos en función de sus previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado, y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar, de mostrar, de entretener sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar.” (Tizio, 2003: 175) Sería desde el consentimiento que se inaugura la posición del docente como SsS, que es como sosteníamos un acto de mutua confianza (mutua ya que desde el lugar docente se confía también en lo que el otro haga con aquello que consiente, es ante todo confianza ante la posibilidad de sublimación del sujeto y sus posibilidades infinitas). Para que haya transmisión, como condición previa ha de haber un docente con deseo de saber que trabaje sobre eso, aceptando el no saber como motor hacia el re – encuentro de otras formas de conocimiento. Se enfatiza desde esta óptica cómo el deseo de saber implica la asunción por parte del sujeto de su no saber todo, de su no todo, y desde ahí motoriza nuevamente su deseo, su mirada hacia lo que hay aún (y siempre) por comprender. Nos dice Zelmanovich: “se trata de pasar del amor al saber al trabajo por el saber.” Podemos desde aquí ver a la transferencia como un instrumento de transmisión tal como propone Frigerio (2004).

11. Producción de subjetividad

Es necesario en primera instancia demarcar que al hablar de subjetividad se hace referencia al registro singular del conjunto de interacciones que hacen a la biografía del sujeto, a su reconocimiento de sí pasadas por el “tamiz de la historia”. Nos remite al entrecruzamiento de lo social con lo singular, de lo material con lo simbólico. Conlleva que lo subjetivo es una construcción sociohistórica e implica justamente la forma particular en la que un sujeto es a su vez producto y productor de la historia social. Esta producción de subjetividad abarca el cruce de las condiciones materiales de existencia (Bourdieu, 1991) con las condiciones simbólicas de existencia, que remiten a la disponibilidad y uso de las significaciones sociales según las que se decodifican e interpretan los fenómenos,

los acontecimientos y las relaciones sociales. La subjetividad de época prefigura modos de existencia concretos y modos de interpretación del mundo. “La subjetividad es:el conjunto de condiciones que torna posible que instancias individuales y/o colectivas estén en posición de emerger como territorio existencial autorreferencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad, ella misma subjetiva” (Guattari, 1998).

No menos importante es observar la importancia de la construcción del relato para la producción de subjetividad y de las representaciones sociales, relato a partir del cual podemos interpretar, significar y comunicarnos creando la trama de significaciones que nos envuelve. Desde aquí seguimos a Ricoeur (2004), que propone la subjetividad en tanto narrativa del sí mismo, la lectura de la vida como relato. Sostiene que la historia que vamos elaborando se sostiene en la creación de una trama que es más que la enumeración de acontecimientos vividos según determinado orden; es más bien una estructuración que dota a estos acontecimientos de una ilación, formando un todo coherente.

12. Ceremonias mínimas

El concepto de ceremonias mínimas (Minnicelli, 2011) alude a los momentos de la vida institucional que generan marcas simbólicas, momentos de inscripción simbólica como sostiene Minnicelli, que al caracterizarlas nos facilitan comprender los modos de recibimiento y alojamiento que la institución provee o no a quienes se acercan. Según el diccionario de la Real Academia Española la ceremonia es un “acto solemne que se lleva a cabo según normas o ritos establecidos.” Conecta la ceremonia con los ritos... y la define en tanto acto. Los ritos son y han sido característicos de momentos de pasaje entre “estados” diferentes. Momentos demarcatorios entre un antes y un después que es sancionado por la sociedad que los realiza. Y estos ritos se realizan de determinada manera, más o menos igual a sí mismos, para que justamente sean reconocidos y sancionados como tales por el grupo, por la sociedad que los realice. Lo importante es la prescripción del modo de realizarse y la significación del acto. “Las formas ceremoniales circunscriben un marco simbólico normativo y témporo-espacial

para el despliegue de la escena cuyo guión será diferente según la institución y el para qué de la misma.” (Minnicelli, 2011). Tienen un formato y un libreto. Tienen los personajes previamente demarcados. Tienen un sentido de antemano. Tienen un inicio, un despliegue y un final, produciendo un tiempo suspendido entre dos tiempos, es un tiempo de pasaje. La vida cotidiana está plagada de momentos ceremoniales naturalizados a tal punto que no los percibimos como tales. Es necesario encontrarlas, identificarlas. Hay ceremonias íntimas, propias de las familias, otras más extensas en las instituciones educativas, en los grupos de pertenencia, en los trabajos que realizamos. Hay ceremonias de inicio del año lectivo, de cierre, de pasaje de año... Las ceremonias en tanto suspenden el tiempo, al ser momentos de pasaje, puntúan el ritmo de vida de cada uno de nosotros, sin siquiera percibirlo. Estas ceremonias mínimas pueblan nuestra vida cotidiana y hacen de los espacios por los que transitamos espacios habitables o no. Hacen de las instituciones espacios de acogida o, por el contrario, espacios expulsivos para unos, para otros. El carácter repetitivo propio de lo ceremonial puede llevar a las instituciones que proponen estas formas a cristalizarse en actos con mayor o menor sentido, que obturen el lugar de lo nuevo y lo distinto, o bien pueden proveer de la continuidad necesaria para que la tradición permita forjar lo identitario, al organizar los tiempos y los encargos. Son espacios en donde podemos observar la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Lourau, 1991).

13. Autoridad(es) epistémicas, caracterizaciones docentes:

La autoridad epistémica no se viabiliza desde la imposición o la demanda, requiere por el contrario de posicionarse desde un lugar en el cual los otros reconozcan la autoridad en tanto tal. Sin autoridad epistémico no hay vínculo educativo. Esta es otra idea clave. Será entonces la autoridad epistémica la que haga de límite y dé el espacio necesario para el surgimiento de lo nuevo, para permitirle y permitirse el sujeto de la educación la invitación a pensar, a repensar, a subvertir por qué no, el saber preestablecido.

Henos aquí frente a un problema actual: la depreciación de las figuras de autoridad y, a veces, la depreciación del saber o del acceso al conocimiento como

puerta hacia otros mundos posibles. La declinación de las figuras de autoridad (del padre por excelencia), ubica, nos ubica a los docentes, en un lugar al menos de sospecha. Y en la necesidad de reafirmar nuestra labor cada vez que somos convocados a ello.

Esta autoridad epistémica se sostiene entonces en elementos que son reconocidos por los sujetos de la educación. Son ellos quienes sancionan qué docente y en qué momento es portador de esta autoridad. Subrayo la importancia de discriminar la autoridad epistémica, dada desde la disparidad subjetiva (los roles diferentes del agente y de los estudiantes en el vínculo educativo) de aquella que se impone arbitraria /autoritariamente.

14. Hallazgos relacionados con las dimensiones de análisis: i. Sobre los docentes

Nos encontramos en primer lugar con los lugares ofertados por la institución, que le son presentados a los estudiantes a través de los docentes, posicionados desde algún punto de los cuatro discursos o bien por la rotación a través de ellos. Los lugares ofertados lo son a través de las posiciones desde las que los docentes se brindan como mediadores en el lazo del sujeto educativo con la institución. Y el modo en el que el docente se posicione no necesariamente condecirá con la identidad institucional en un momento dado. Los docentes encarnando su función, si bien están condicionados por las improntas que prevalecen en la institución, gozan de un espacio para “hacer” otras cosas. Esta libertad del docente es un espacio donde pone en juego su deseo, su impronta personal, a sí mismo como referente. Y ese quehacer personal parece ser fundamental. Sin variancia en los cortes temporales establecidos, con variancia de lo que cada sujeto de la educación busque y encuentre en las variadas propuestas y modos de cristalizar el ser docente.

Resaltamos entonces la importancia capital de los docentes como referentes, ya que son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber”. Es ese encuentro el que posibilita que el estudiante halle un lugar posible a habitar, y por ende a permanecer (hablando de retención de

estudiantes, claro está). Los entrevistados coinciden al colocar en primer lugar, en la reconstrucción de sus trayectorias educativas, a sus docentes, así sea que los habilitaron a pensar, a crecer, a estudiar; como aquellos que coartaron su búsqueda, reproduciendo el lado más conservador y disciplinador de las instituciones educativas. Por ello es la primera dimensión abordada en el análisis.

Concluimos entonces el acierto de la afirmación desde la que proponíamos que sin transferencia no hay aprendizaje. Es que el vínculo educativo se desarrolla en el encuentro, en ese entremedio entre un docente que está capturado por el deseo de saber, de enseñar, y un(os) estudiantes convocados a su vez por el saber y atrapados (al menos por un rato) por lo que el docente les puede proveer. Los docentes son los representantes de las instituciones educativas, son quienes encarnan y sostienen el encargo social de la transmisión educativa. Y son quienes forjan vínculos, posibilidades o cortes, y dificultades en los estudiantes. Sus posiciones sostienen a las instituciones que son vividas desde las propuestas de sus representantes.

Para promover la emergencia del sujeto de la educación es necesario que la institución cuente con el ofrecimiento de ese lugar, siendo el docente quien transmite la oferta. Ésta se sostiene en el deseo del docente, al habilitar el tiempo del sujeto con sus particularidades, sin borrar con ofertas preestablecidas las necesidades singulares. Esto pone en escena la relevancia del reconocimiento del sujeto educativo, de conocerlo, adivinar y buscar sus intereses para capturar su atención (y su deseo, aunque sea de forma fugaz).

Es necesaria también la cualidad afectiva del vínculo. En todos los relatos se realiza lo particular, lo personalizado del vínculo: esa cosa “bien humanizada”, que no puede ser impuesta; es más bien un extra que es posible en la medida que el docente disfrute en su labor. Eso que implica un conocimiento de los estudiantes, un reconocimiento de cada uno en tanto sujetos deseantes, pensantes, sujetos de la educación. Hay docentes que se prestan como sostén identificador posible.

Afirmábamos que los lugares asignados desde la institución para desarrollar el itinerario estudiantil los leíamos en clave de lugares desde donde los docentes se posicionaban dentro de la propuesta de Lacan de los cuatro discursos, como modo de captura del lazo social, extrapolado en el presente estudio en clave de lazo educativo. Entonces, desde aquí apreciamos la continuidad del modelo disciplinador en docentes que se posicionan desde el discurso del amo o del universitario, demandando la repetición dogmática: ya sea la palabra propia como la de los grandes autores que él transmite cual médium. Esto no quiere decir que no sea necesaria en la labor docente recurrir a estas posiciones, sino que no hay que perder de vista los riesgos de quedarnos atrapados por ellas. El riesgo es la fijeza, no el pasaje por. Al contrario, la movilidad es la clave para lograr no sólo transmitir, sino también promover que algo del lado del estudiante emerja como novedoso. Para ello el primer prerrequisito es confiar en que esto puede suceder. Confiar en el estudiante y sus posibilidades.

Permitir entonces que emerja en el otro, en el estudiante, su propio saber, actuando como catalizador en ese proceso. Es el reverso del discurso del amo, el contrario exacto de los modos de ofrecimiento de lazo que cristalizan la repetición de lo mismo. Uno de nuestros entrevistados, resaltando la movilidad de uno de sus docentes referentes, rescataba entre las características principales la apertura en cuanto a “la verdad”. Ponía de relieve aquella forma de trabajar con los contenidos, que diera la libertad necesaria para cuestionarlos, revisarlos, repensarlos.

Estos elementos puntuales convergen en los decires de las distintas generaciones. Hay consenso en resaltar el papel de docentes que ayudan a recorrer un camino propio, al recorrer ellos mismos un camino creativo, no repetitivo (no desde el deber hacer, deber saber, sino desde el desafío del pensamiento creativo, disruptivo, novedoso). Nos hablan de la creatividad, de la transgresión, de la generosidad. Se trata de docentes que pudieron prestarse al estudiante, desde su deseo, apasionados, convocados por el saber.

En esta línea de análisis se evidencia la importancia de lo personalizado del vínculo, el reconocimiento del sujeto estudiante, el consejo del docente.

Característica de la transmisión intergeneracional, del legado a transmitir que excede los contenidos particulares de las asignaturas, pero que requiere para que se efectúe el tiempo del reconocimiento del otro y el tiempo para singularizarlo. En ese proceso de reconocimiento del otro se da la depositación de saber en el estudiante, que es capaz de producir, de pensar, de interrogar, y depositación de saber en el docente que está enamorado de su saber, de su producción y de aquello que le resta aún por explorar, ya que hablamos de un saber provisorio, cambiante, no completo.

La transferencia, entonces, asegura el establecimiento del vínculo. Y es la transferencia amorosa la que posibilita la identificación con el otro (docente), y desde allí la aceptación de transformarnos tal como el acto educativo propone. Recordemos que la educación, “esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente (al docente)” (Tizio, 2003:173). La apertura de mundos, de horizontes, es función capital de la educación, y puede sostenerse en la medida que alguien se preste para acompañar al sujeto de la educación, que actúe como guía, presentándole otros mundos posibles. Y esto parece no cambiar con el paso del tiempo. Se trata de una constante necesaria para que la instauración del vínculo educativo sea posible.

Desde esta lectura atisbamos algún modo de establecimiento del vínculo educativo con “fallas” que se pueden desencadenar desde el lugar docente. Nos referimos a las situaciones en las que el docente se encuentra él mismo capturado por la repetición y la apatía. Si su tarea se constriñe en un programa a dar, si queda burocratizada, no hay oferta de un lugar a habitar para el estudiante, no hay oferta de sostén identificador desde el cual crecer, no hay oferta de horizontes valorados a conocer. Es este un lugar de riesgo, y un espacio a cuidar por quienes nos encontramos convocados en y por lo educativo, en sentido amplio.

Entonces, el lugar del docente que habilita podemos consignarlo como:

Presentado por un sujeto convocado por la cultura, por la materia que imparte, por el saber, en alguna de sus expresiones. Todo ello posicionándose

desde este lugar de otro descompletado (con apertura a lo novedoso, a lo que el sujeto de la educación pueda aportar, a la búsqueda de esa “verdad”), pudiendo virar entre los discursos, ya que posicionarse siempre en este lugar es un imposible. Por momentos el docente al transmitir, al apasionarse, ha de sostener un saber, desde ese disímil lugar que ocupa que es el de la transmisión para atrapar al otro en su discurso. Mas no por ello ha de quedar encerrado en una posición, lo importante es el movimiento, la rotación, y tener la posibilidad de frente a lo novedoso aceptar el no saber, el no todo, para que algo de lo novedoso emerja.

ii. La institución

En el análisis en clave diacrónica nos encontramos con la numerosidad, y con el tamaño de la institución también. En este sentido hoy podemos inferir que la propuesta institucional no siempre se plasma de forma unívoca, siendo por ello más notoria la interlocución del docente para la gestación del vínculo. EA nos decía que el compromiso es con el docente x, no con la institución. Las miradas de los docentes sobre la formación, sobre la disciplina y las propuestas de modos de vincularse parecieran ser en sí heterogéneas, conllevando a generar vínculos particulares con algunos docentes y con otros no.

Otra clave de lectura de las narraciones para caracterizar a la UR es a través de sus ceremonias mínimas (y no tan mínimas), entre ellas encontramos clave pensar a la evaluación. La evaluación en tanto medio de constatación, de validación del saber que porta el sujeto en cuestión. Y en la evaluación se condensan las tensiones institucionales. Desde el conservadurismo y la búsqueda de la repetición hasta la propuesta novedosa y emancipatoria, tanto que puede escapar a los cánones esperables hoy. La evaluación puede resultarle al estudiante un momento importante para la construcción de una idea de sí mismo, con una función de reasegurarse frente a la demanda del Otro. La mirada del Otro cobra importancia y su palabra sanciona un espacio posible para habitar o bien puede estar más desprendida de esta sanción externa y operar como un momento que las instituciones pautan, pero que al sujeto no lo atrapa en su sanción; depende qué

haga el sujeto con la sanción que imparte la evaluación. Aventuramos aquí un degradé que va desde la desafiliación académica hasta la persistencia y posterior aprobación; va quedando poco a poco en manos del sujeto. Frente a la dificultad no todos los sujetos se doblegan. La tolerancia a la frustración y la seguridad en sí mismo, el necesario componente narcisista presente pueden habilitar al sujeto a insistir hasta culminar con éxito. La evaluación entonces es una ceremonia que sanciona el lugar del estudiante dentro de la institución y que, por tanto, traduce un vínculo posible, un lugar en el lazo. Prevalecerá el lugar en el que se ubique el sujeto frente a la frustración para determinar si permanece o no dentro de la institución educativa. En la evaluación podemos visualizar más claramente el predominio de las posiciones más conservadoras (la del amo, la del universitario). Sin embargo, en los relatos trabajados estas posiciones no siempre obturan el vínculo del sujeto educativo con la UR. En algunos casos sí, y se eligen otros espacios de formación; en otros se transita por ellos, y se generan distintas estrategias para hacerlo. Desde la lectura diacrónica, estas posiciones resultarían más comunes hoy que antes. Están prácticamente naturalizadas, y con mayor o menor malestar se sortean (a veces), y en esto comienza a resaltar la importancia de las marcas que trae el sujeto al llegar a la educación superior.

Si hay que repetir lo que el docente dice, se hace. Hoy aparece esto como naturalizado, esperable, y los estudiantes para transitar con éxito en su formación se amoldan, se adaptan a este prerrequisito y lo sortean, más allá de la veracidad o no de su aceptación a la propuesta planteada por el docente.

En torno a la valoración del lado del estudiante de cuánto ha aprendido en algún tramo de la educación formal emerge una contradicción entre la calificación, la aprobación de los cursos y la impresión personal, la consideración del sujeto de lo que ese tránsito institucional le significó. Esto trasunta un desencuentro entre las aspiraciones y cánones institucionales sobre lo que es necesario y aquellos que lo son para el sujeto en particular. Pero esto parece ser parte del proceso educativo. En este sentido no resalta la importancia de los contenidos impartidos, ni los aprendidos (ni los evaluados). Es en cambio el vínculo educativo sostenido

en el deseo de quienes participan, lo que le resulta trascendente al estudiante. Modos vinculares habilitantes para aprender, conocer, “abrir puertas”.

Otra dimensión importante a resaltar, en torno a preguntarnos cómo son los tránsitos en la UR, es lo multívocos que pueden ser. Esto nos deja claro que los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven. Cambian de Facultad, pero pueden quedarse. Tengamos presente que la totalidad de los entrevistados atravesaron más de una Facultad, ha de tener que ver con ese motor que los invita a abrir puertas, ventanas, mundos posibles.

El último punto importante a resaltar tiene que ver con las claves para pensar la masividad. La masividad que genera invisibilidad para el estudiante, que cancela la posibilidad de un vínculo personalizado, y que para algunos es un problema, pero que en la UR actual es parte natural de ésta. Entonces los estudiantes van desarrollando aptitudes, estrategias, saber hacer en medio de, y podemos leer la masividad en clave problemática o en clave de resguardo. Recordemos que en medio de tanta gente, en tanto anonimato, igualmente es posible emerger. Y que ciertas formas de anonimato pueden proteger a los estudiantes, cuando el singularizarse es sentido/vivido más desde la exposición que como una vía para establecer un vínculo personal que habilite a la construcción de conocimiento propio (si lo que prevalece es el lado más disciplinador de la institución). Aventuramos que existen desventajas y ventajas en la masividad. Y que hay estrategias del lado de los sujetos de la educación para sortearla. La entrevistada recientemente egresada logra construir espacios de formación “cara a cara”, que son vividos como espacios de apropiación en la formación y que responden a un modo de establecer el vínculo educativo que subsiste desde la vieja UR, aquella de la que nos hablan nuestros primeros entrevistados, y que en cuanto a numerosidad la relación docente estudiante era menor a dos dígitos. Quedarnos con la pregunta sobre el peso de la masividad como obstáculo solamente, y con la duda sobre cuánto no es ya parte de las representaciones sociales predominantes desde la cuales se le achaca a este fenómeno imposibilidades de otro orden...lo que se erige sin duda como problema

de otra investigación futura. Constatamos simplemente que la masificación habilita a otras formas de cursado más anónimas, que parecieran ser formas de refugio de los estudiantes frente a violencias institucionales que se sostienen en el borramiento del sujeto educativo con voz propia, tras la búsqueda de la repetición de la propuesta docente, posicionados ya sea desde el discurso del amo, como desde el discurso universitario que instala la yo-cracia que Lacan ironizó (en desmedro de la democracia, claro está).

Esta línea de enunciación nos brinda la oportunidad de profundizar y problematizar acerca de la visibilidad o el anonimato como estrategias estudiantiles de subsistencia en la institución, y pone en escena modos de respuestas desde los docentes, que sugiero reconsiderar. En esta nueva tensión dada entre el resaltar – o quedar en el anonimato, se juega la singularización del estudiante camino posible hacia la instalación del vínculo, o bien el anonimato, más cerca del la educación como “consumo” -lo que me da la Facultad- que como saber. En los discursos actuales por momentos predomina la búsqueda de la especificidad de la formación profesional antes que la curiosidad general enfocada hacia las propuestas culturales de índole más general que aparecía con más fuerza en los entrevistados de generaciones anteriores.

iii. El sujeto educativo:

Encontramos la importancia de las marcas previas a la hora de la continuidad en las instituciones de educación formal. Y dentro de estas marcas resaltamos: el deseo de saber, la tendencia a la sublimación como forma de hacer con lo pulsional, la curiosidad, la lectura temprana, el proyecto parental, la tolerancia a la frustración, la perseverancia en pos de aquello que desean y, sobre todo entonces, el deseo puesto a jugar en esto de lo educativo y algunas capacidades específicas.

Podemos agregar cierta capacidad de tolerar la violencia simbólica que acalla la voz propia y/o la capacidad de sortearla para que dicha voz emerja. Se

trata de una habilidad aparentemente necesaria, una estrategia para hacer frente a los discursos disciplinantes.

El hallazgo significativo es la preeminencia de lo que el sujeto trae ya como marca al ingresar en las instituciones educativas. Insistimos, el deseo puesto a jugar en relación con el saber, la curiosidad, las ganas de, las preguntas, y también una cierta necesidad de ser reconocido/a como portador/a “de saber”, de allí el vínculo con el ideal.

Al trabajar desde la deconstrucción de este sujeto de la educación encontrábamos ciertas coincidencias, a saber:

15. La exigencia, el deseo de los progenitores puesto a jugar en el saber.
16. La herencia familiar, ese resultar evidentísimo desde siempre que se transitará por la UR
17. La apropiación desde niños de modos de capturar el mundo externo, mediatizados por el lenguaje escrito: todos leen desde muy tempranamente y mucho. Escriben, pintan, calculan, andan con un cuaderno bajo el brazo. Jugando la inscripción, en tanto estudiante, va dejando su marca.
18. El deseo de superación conjugado con la tolerancia a la frustración, envueltos por el deseo de saber, son componentes básicos para la instalación del vínculo educativo. Parecen ser la base del lado del sujeto para que algo del encuentro, del vínculo, acontezca.
19. El deseo de conocer el mundo, de que cada ventana que se abre da lugar a la apertura de otras. Así se pone de manifiesto que la educación (en sentido amplio) es una puerta de acceso a la cultura. Es el espacio de encuentro del sujeto con propuestas de diversa índole, que le permiten al sujeto – sublimación mediante– dar cauce a lo pulsional.

Y con estas marcas y su importancia en la determinación por quedarse más allá de los posibles desencuentros con la institución, es difícil pensar cómo

podemos incidir, sólo quizás en las propuestas educativas tempranas, que son también medios para abrir ventanas al mundo.

20. Propuestas para continuar...

Podrían derivarse del presente estudio orientaciones interesantes respecto a políticas universitarias a futuro. La más interesante quizás sea también controversial, tiene que ver con la formación y/o la práctica docente no centrada en la evaluación de los contenidos impartidos sino más bien en relación a cómo el docente se para frente a su tarea, frente a los estudiantes. Talleres de reflexión, espacios de palabra, quizás permitan problematizar las prácticas docentes, sumados a formación específica en el campo de la didáctica, que pueden ofrecer caminos interesantes a considerar en el marco de las reformas que nos ocupan.

Mag. Alejandra Gutiérrez

21. Bibliografía citada:

- Aulagnier, P (1975) *La violencia de la interpretación*. Del pictograma al enunciado. Bs. As: Amorrortu.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.

- Diccionario de la Real Academia Española Ed 22 on line: www.rae.es
- Diconca, B. (2011) "*Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*". www.cse.edu.uy
- Fernández Aguerre, T. (Ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Art 2 UR.
- Frigerio, G; Diker, G (comps) *La transmisión en las ciudades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc
- Furtado, M. (2003) Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Cuaderno de trabajo N° 22. Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- Guattari, F. (1998) *El devenir de la subjetividad*. Stgo. Chile: Dolmen Ed.
- Lacan, J. (1964-65) *Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis*. Bs As: Paidós
- Lourau, R. (1991) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Minnicelli, M. (2010) Ceremonias Mínimas. Consultado en noviembre 2010 en virtual.flacso.org.ar
- Montes, N; Sendón, M. (2003) *Trayectorias educativas en contextos de fragmentación* art. difusión de investigación *La nueva configuración de la discriminación educativa* dirigido por Tiramonti, G. FLACSO
- Ricoeur, P. (2004) "*La memoria, la Historia, el Olvido*" Bs. As. Fondo de cultura Económica.
- Rivas, I. "La investigación biográfica y narrativa" <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/>

[contenido?](#)

[pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias](#)

- Tizio, H (coord.) (2003) *“Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.”* Ed Gedisa, Barcelona
- Zelmanovich, P. (2009) *“Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades”* El monitor de educación. Ministerio de Educación
- Zelmanovich, P. (2010). *Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo.* Consultado en noviembre 2010 en virtual.flacso.org.ar.