



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESIS DE MAESTRÍA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

(EN) LAZO CON LA UNIVERSIDAD

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO - NARRATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ESTUDIO DE CASO

LIC. ALEJANDRA GUTIÉRREZ

TUTORA: DRA. CRISTINA CONTERA

PÁGINA DE APROBACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de

Investigación:

Título

.....

Autor/s

.....

Tutor

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma).

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha

Agradecimientos:

A mis maestros; Talo, Raúl; a Uds. que cada quién a su manera se prestaron como modelo, como lugar posible, como maestros. Que me impulsaron en este movimiento hacia el saber, el preguntar, el sospechar. Gracias.

A mi compañero; que siempre está atento a mi lado, alentándome a crecer.

A mis hijos, claro. Por darme su tiempo, resignando trozos de tiempo compartido para que mamá se ocupe de estos menesteres... y aún así esperándome con ojos abiertos y amplias sonrisas. (Y a Carmen por cuidarlos tanto!!!)

A mi analista, que me acompañó en esta tarea de crecer, y creyó en cosas a lograr, espacios a conocer y saberes a advenir.

A mi hermana, por brindar un espacio para permanecer...

A mis amigos, los incondicionales, hermanos del alma y de la vida con quienes comparto esta aventura de vivir.

A los colegas que han participado de mi vida universitaria en general, y que han participado de esta tesis en particular. Gracias por la generosidad de sus comentarios, por los tiempos prestados, y los materiales acercados.

A mi tutora; paciente, generosa, constante y perspicaz. Sin tu esfuerzo no sería posible esto.

Y un Gracias enorme a los entrevistados, que sin tapujos se adentraron en compartir y relatarme su vida. Un gracias a la confianza recibida...

A todos, Uds. Muchas Gracias!!!!

Tabla de Contenido

Agradecimientos:	iii
Resumen	ix
Palabras clave	ix
Introducción:	11
Capítulo 1: el problema de investigación	19
1.1 Antecedentes de investigación y estado del arte:	20
1.2 Formulación del problema.....	40
1.2.1 Abordaje en clave diacrónica:	42
1.3 Objetivos.....	45
1.3.1 Objetivo General	45
1.3.2 Objetivos Específicos:.....	46
1.4 Abordaje Metodológico:	47
1.4.1 Investigación en torno a las significaciones subjetivas	48
1.4.2 . La vida como texto: La investigación biográfico narrativa en educación	50
1.4.3 La inclusión de la lectura psicoanalítica:	55
1.4.4 Diseño Metodológico:.....	56
Criterios de selección	58
Las entrevistas biográficas:	60

Análisis del material.....	62
Capítulo 2: Marco Teórico	64
2.1 Caracterizamos a la UR:.....	65
2.1.1. Los orígenes de la UdelaR, el proceso fundacional:	65
2.1.2 La Etapa Moderna y el avance del positivismo (1885 – 1908)	67
2.1.3. Etapa Reformista (1908 - 1934).....	68
2.1.4 Autonomía y Cogobierno	72
2.1.5 La intervención	74
2.1.6 La salida de la intervención y el embate neoliberal:	77
2.1.7 La UR hoy...	80
2.2 Categorías de análisis	82
2.2.1 El espacio (entre)...	83
2.2.2 Vínculo(s)	83
2.2.3 Lazo(s) social:.....	91
2.2.3.1 El discurso del amo:.....	96
2.2.3.2 El discurso del universitario:	98
2.2.3.3 Discurso de la histórica:.....	100
2.2.3.4 Discurso del analista:	101
2.2.3.5 Las rotaciones de los discursos:	102

2.2.4	Lazo de transferencia:	103
2.2.4.1	Transferencia de trabajo:	110
2.2.5	Representación(es) sociales:.....	112
2.2.6	Producción de subjetividad.	114
2.2.7	Ceremonias mínimas	119
2.2.8	Autoridad(es) epistémicas, caracterizaciones docentes:..	122
2.2.9	El saber sabio, el conocimiento, el saber icc.:.....	126
Capítulo 3: Análisis.....		131
3.1	Los docentes	135
3.1.1	La continuidad del modelo disciplinador.....	135
3.1.2	Docentes que hacen lazo de otros modos:	145
	Maestro/as que dan alas: (a) aquellos que incentivan	145
	Docentes que apasionan... y enlazan con la cultura	157
	La autoridad epistémica.....	164
	Y los desautorizados.....	168
	El docente idealizado... nombres emblemáticos	171
3.1.3	Cambios de época...	178
3.2	Las instituciones educativas y las trayectorias vividas	184
3.2.1	Fijate que mala es la escuela	185
	Experiencias canceladas. Cursos interrumpidos.....	187

La continuidad del modelo disciplinador:	188
Desde la torre de los panoramas... no era mi casa.....	194
3.2.2. Ambiente Universitario.....	196
Un lugar para la cultura, un ensanchamiento del mundo:	201
3.2.3. Estrategias de singularización del cursado	204
Se necesita tolerancia a la frustración.....	204
Bucear por los intersticios... tras una formación peculiar	208
3.2.4 Cambios de época.....	213
3.3. El narrador como sujeto de la educación	218
3.3.1. La relación del sujeto con el saber: la impronta familiar y la sanción de las instituciones	218
“También se me vinieron al conocimiento muchos mundos”	233
3.3.2 El peso del proyecto parental:	235
3.3.3. “ Algo tengo que estudiar...”	241
Capítulo 4: Conclusiones y sugerencias	244
4.1 Hallazgos relacionados con las dimensiones de análisis:	246
4.1.1 Los docentes	246
4.1.2 La institución:.....	252
4.1.3 El sujeto educativo:.....	257
4.2 Sobre la metodología empleada	259

4.3	Sugerencias:.....	261
	Bibliografía.....	263

Esta Tesis aborda la perspectiva y los relatos de estudiantes de distintas épocas, con el objetivo de conocer cómo caracterizan el lugar donde han realizado estudios de nivel superior (UR), a sí mismos en tanto estudiantes universitarios y al modo de establecimiento de un vínculo en clave de lazo educativo que les permitió la consecución de sus estudios.

Desde la mirada de aquellos que culminan con éxito su cursado, aborda el complejo entramado del vínculo educativo y sus modos posibles de establecerse. Se busca aportar elementos para la comprensión del acuciante problema de la desafiliación / desvinculación y del funcionamiento institucional desde una perspectiva diferente, identificando los elementos distintivos que operan como facilitadores y/u obstaculizadores del cursado.

Palabras clave

Lazo social / Vínculo educativo –Institución Universitaria – Sujetos de la educación

Introducción:

El presente trabajo se propone una aproximación a la conceptualización del vínculo que se desarrolla entre un estudiante y la institución universitaria, -en este caso la Universidad de la República (UR)-. Para ello se aborda la perspectiva del estudiante, buscando reconocer claves conceptuales que nos permitan distinguir cómo el sujeto estudiante caracteriza a la institución; y que 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 conceptualizar que espera un estudiante de la UR, y 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 nos permita generar políticas educativas que favorezcan la instalación de lazos consistentes con la institución que 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2008; SPADIES, 2007 en 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, dando continuidad a iniciativas actualmente en curso tales como el apoyo a proyectos de investigación que aborden esta temática, por parte de las Comisiones Sectoriales de Educación (CSE) y de Investigación Científica (CSIC), y generando nuevas acciones.

Motiva la elección temática en primer lugar la posibilidad de invertir la mirada y profundizar el conocimiento acerca del vínculo educativo en tanto formas del lazo social que posibilitan a los sujetos permanecer en una institución educativa de carácter formal, culminando los estudios y arribando a la titulación respectiva. Se considera que al caracterizar los elementos presentes en el vínculo educativo, pueden vislumbrarse tanto elementos constantes como algunos particulares que faciliten la caracterización de modos vinculares.

Importa por tanto desentrañar las categorías desde las cuales los estudiantes caracterizan a la institución UR y a sí mismos; así como las 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 traspolado como lazo educativo.

El objetivo general del trabajo es el 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 prestará 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.

La metodología utilizada se inscribe en la perspectiva cualitativa en investigación, y más concretamente tiene relación con 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. Se opta por esta metodología al

entender que nos permite dar cuenta del modo en que los sujetos construyen su identidad en relación con sus contextos socio culturales, aportando a superar la dicotomía del abordaje subjetivo o institucional. Es que “las historias personales, desde esta posición, son los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva.” (Rivas, I.)

El trabajo de campo consiste en la realización de entrevistas biográficas al estilo de historias de vida, centradas en las trayectorias educativas, se trata de encuentros no estructurados, y de acuerdo al enfoque seleccionado son modos de escrituras del yo.

“La entrevista biográfica consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva) en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta <coproducción>” (Bolívar, 2001: 159)

Los sujetos se seleccionaron de acuerdo a criterios diacrónicos: contextos históricos y generación de cursado así como la permanencia del lazo con la institución a través de los años.

El presente trabajo de investigación se organiza en cuatro capítulos: en el capítulo 1 se explicita el problema de investigación; se

realiza una descripción del estado del arte; se formula el problema y el modo de abordaje; se incluyen los objetivos y el abordaje metodológico

En el capítulo 2 se encuentra el marco teórico; que consta de 2 grandes bloques temáticos. En primer lugar se describe algunas transformaciones de la UR desde su proceso fundacional hasta una breve caracterización de su situación actual, para tener presente la evolución de la institución y sus transformaciones. En el segundo bloque se despliegan claves teóricas que serán sustento del análisis en el develar sentidos de los relatos obtenidos. Se trabajan las siguientes categorías:

- Vínculo
- Lazo social
- Lazo de transferencia
- Representaciones sociales
- Producción de subjetividad
- Ceremonias mínimas institucionales
- Autoridad epistémica
- El saber sabio, el saber icc.

Estas nociones que sostienen el análisis, son categorías teóricas que emergen de los discursos de los entrevistados como claves de lectura desde el marco psicoanalítico general del que se parte. Son por tanto resultado de los relatos y modos de captura de su significación.

El capítulo 3 contiene el análisis desarrollado a través de 3 dimensiones, que al igual que las categorías precedentes surgen del encuentro de los relatos y el marco teórico que soporta su lectura. Estas dimensiones son reflejo de los elementos presentes para los sujetos como partícipes y sostenedores del lazo educativo; y permiten caracterizarlo. A saber:

- I. Los docentes
- II. Las instituciones
- III. Yo estudiante

Cada dimensión a su vez incorpora los relatos de los 3 entrevistados organizados en tramos que permitan visualizar las constantes que resuenan más allá del tiempo histórico en el que transcurren las trayectorias educativas. Estas constantes son categorizaciones operativas que nos habiliten a comprender, y a responder las preguntas de la investigación. Las mismas se trabajan teniendo en cuenta el factor cronológico que pauta la trayectoria educativa y su segmentación: se considerarán relatos de la Escuela, la Educación Media y la UR, de forma de pensar sobre rupturas y/o continuidades.

Las categorizaciones surgen del estudio e interpretación de los relatos, y un importante hallazgo es la permanencia en el tiempo de constantes significativas en cualquiera de los 3 segmentos en los que se organiza la presentación. A su vez cada sección contará con un espacio

para problematizar este eje temporal según el cual se eligió a los entrevistados.

Los títulos de las secciones, permiten entrever desde ya algo de las conclusiones finales.

El capítulo 4 contiene las conclusiones ubicadas en torno a cada una de las dimensiones trabajadas, y una sección para la reflexión metodológica y por último algunas recomendaciones y líneas de investigación que quedan abiertas.

Capítulo 1: el problema de investigación

1.1 Antecedentes de investigación y estado del arte.

Tanto en los discursos universitarios actuales como en las políticas desarrolladas, se enuncia a la deserción estudiantil como uno de los principales problemas educativos. Sin embargo los estudios actuales sobre la temática no son suficientes para desentrañar la multicausalidad del fenómeno. Esta circunstancia limita la formulación de políticas educativas potentes en condiciones de incidir efectivamente en la resolución del problema.

Se intentará aportar una mirada centrada en la perspectiva de los sujetos de la educación, para coadyuvar en el movimiento reflexivo institucional.

La crítica a la conocida definición de deserción está haciéndose oír en el mundo académico en los últimos tiempos. Señalaba en la presentación del proyecto de tesis lo siguiente: "...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". 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 éste desencuentro entre los estudiantes y la Universidad que se ha erigido hoy como un “problema” prioritario en la Agenda Universitaria”. Desde ese entonces, al momento actual se ha avanzado en el estudio de esta realidad y se han propuesto novedosas nominaciones para circunscribir la situación de quienes se retiran de la UR (y de la educación formal, en general). Una reciente publicación en el marco del Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General propone a la desafiliación como concepto clarificador, y se lo define así;

“la desafiliación educativa es definida como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quién 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.” (Fernández, 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 Furtado (2003: 5,6); (Fernández, 2010) lo definen como un concepto único que implica el abandono del sistema educativo, abandono que señala 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.

El informe de SITEAL (2009) sobre la deserción en 16 países de América Latina define a la deserción como la no concurrencia actual a un centro educativo.

Rumberger & Lamb (2003) proponen el dropout como “un estado reversible al que se llega por haber abandonado la educación media superior (EMS) en cualquier momento, aunque luego se haya reinscrito y la haya acreditado” (Fernández, 2010: 15). Con esta conceptualización se distinguen al menos 3 tipos de cursado, la de los estudiantes que nunca abandonaron, la de aquellos que abandonando en un momento retornan y acreditan, y la de aquellos que no la acreditan (pudiendo éstos últimos reinscribirse y abandonar nuevamente o no reinscribirse una vez abandonado el sistema).

Cabrera, entiende que son desertores aquellos sujetos que abandonan los estudios universitarios sin graduarse en la carrera en la que estaban inscriptos y sin reinscribirse en otra opción dentro de la Universidad. (Cabrera et al, 2006 apud Fernández, 2010: 16)

Fernández (2010) continúa su recorrido y plantea la propuesta proveniente del NCES de distinguir entre: el ausentismo,

el abandono y el dropout; con lo que se instala la idea de un gradiente entre la “integración/desvinculación” marcando en sus polos por un lado la integración plena y en el otro la desafiliación/desvinculación del sistema educativo formal. En este gradiente podemos encontrarnos con el stopout entendido como la posición en la cual un joven no se inscribe un año en el nivel que le corresponde, y configura un momento de riesgo en su trayectoria educativa. En esta propuesta se distingue entre eventos y estados, señalando que la desvinculación del estudiante puede entenderse desde un corte longitudinal en la trayectoria estudiantil del sujeto y no inferirse de la matrícula de cada centro educativo.

La desafiliación desagrega situaciones que pueden mezclarse; es por lo tanto una acepción clarificadora y tiene la ventaja de estar sostenida en un marco teórico que le da cuerpo. Es clarificadora en tanto distingue entre ausentismo, abandono del curso, no matriculación en un curso, e incorpora la dimensión temporal de la decisión por parte del sujeto en tanto se considerará una decisión de “desafiliación” la de aquel joven que decida no inscribirse y/o no asistir desde un comienzo a un año lectivo durante al menos 2 años seguidos. Se toma a la desafiliación como un estado, que cómo tal puede ser variable, es decir el sujeto pasados los años puede tomar la decisión de retornar a la educación formal y culminarla finalmente.

Si bien por el criterio temporal mencionado la decisión final de la desafiliación se toma estando ya fuera del sistema educativo formal, podemos inferir que se genera al menos durante el último año de asistencia. Autores preocupados por esta problemática señalan que es una decisión que se enmarca como posibilidad desde los primeros años de escolarización en muchos casos.

Parte de la concepción de Castel sobre la desafiliación articulando con este concepto la perspectiva socio-demográfica de cursos de vida. Castel (2000) nos muestra 2 modos de integración de los sujetos a lo social, distinguiendo entre la integración social y la laboral. La primera conjuga formas de bienestar que “transfieren ingresos, bienes y servicios a las personas y los hogares” (apud Fernández, 2010: 22) siendo las fuentes más importantes la acumulación propia y la reciprocidad y solidaridad familiar. La integración laboral refiere a las prestaciones sociales asociadas al trabajo, con el gradiente que va desde la estabilidad a la precariedad laboral.

Fernández (2010: 22) propone incluir al sistema educativo como una fuente de recursos de bienestar, en tanto

“las personas también derivan bienestar desarrollando sus competencias y capitalizándolas bajo la forma de credenciales educativas que les permitirán acceder con

mayores o menores ventajas a otras fuentes, principalmente al mercado de trabajo y los derechos sociales... (por ello) el truncamiento de la trayectoria académica... ubica a la persona en una posición de desafiliación social.”

Es una categoría muy útil para pensar la situación del estudiante que se retira de la educación formal sin culminar la enseñanza media ya que queda en una situación de vulnerabilidad social frente a quienes culminan dicho ciclo con éxito. Sin embargo, no es tan rápidamente homologable la pertinencia para aquellos que desisten durante el cursado en la Educación Superior (ES). Si descomponemos la definición podemos problematizar su sustento. Por ejemplo, es posible entender el proceso de desvinculación de un estudiante de la ES por “pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación”, sin embargo no forzosamente cabe la siguiente afirmación; “y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela”. Igualmente la noción de deserción es quizás menos ajustable aún para la ES, tal como se pregunta Diconca, 2010 “¿tiene sentido hablar de deserción estudiantil cuando la educación es obligatoria que cuando no lo es?”

Cada enfoque de la problemática, su definición y forma de abordarla está pautada por una explicación subyacente, por una teoría más o menos implícita que pauta su abordaje. Retomo el planteo de Fernández (2010: 28) que delimita las explicaciones clasificándolas en macrosociales, mesosociales y microsociales. Las primeras incluyen lo que denomina “la sociedad nacional y la planetaria”, en la mesosocial se incluiría a la comunidad, el barrio, etc. y el nivel micro se correspondería al sujeto y su familia. Y toda la complejidad inmanente a la inclusión de la propia institución.

Otro eje de clasificación que señala atañe al carácter accionista o agencialista tales como las explicaciones derivadas de la teoría de la acción racional, en tanto las derivadas del estructuralismo se ubicarían en el extremo opuesto ya que desde esta lectura no deriva una forma de modificación del estado de situación a través de actos voluntarios a corto plazo.

Se propone una tabla que cruza ambos ejes con el siguiente resultado:

	Énfasis en estructuras	Énfasis en la acción
Énfasis en lo individual y microsocioal	1	4
Énfasis en lo meso: local y organizacional	2	5
Énfasis en lo macrosocioal	3	6

En el grupo identificado con el nº1, nos encontramos con variadas explicaciones, siendo de las más conocidas la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron.

Una versión posterior de esta visión son las teorías de la movilidad social elaboradas por autores neomarxistas o neweberianos. Desde esta visión podemos concluir cómo “los jóvenes que se desafilian hacen subjetiva la determinación estructural” (Fernández, 2010: 30)

Las explicaciones agrupadas bajo en nº 2 incluyen 2 conjuntos de enfoques, aquellos que se centran en lo local y las que se orientan a lo organizacional. En Europa el peso de lo socio-territorial a la hora de entender el abandono de los estudios parece

ser de relevancia en tanto la marginación socio territorial está muy presente.

Considero pertinente darle espacio a las explicaciones orientadas a lo organizacional. Éstas incluyen la producción de numerosos autores desde la tradición de estudios organizacionales en las escuelas y aquellos provenientes de la perspectiva de escuelas eficaces. La tesis fundamental es que las escuelas tienen resultados diferentes al diferir en sus características organizacionales que influyen en la eficacia de los aprendizajes, lo que favorecería la retención de los estudiantes. Se destacan como factores importantes a tener en cuenta el clima organizacional estimulante, centrado en el aprendizaje, donde las relaciones entre docentes y estudiantes sea a “escala humana”, es decir promueve la idea de pequeñas comunidades de aprendizaje en desmedro de las megainstituciones..

Se estudian los siguientes ítems;

- La estructura de roles
- El diseño de la gestión directiva
- El grado de integración social o clima organizacional
- Las relaciones de cuidado y responsabilidad entre docentes y alumnos
- La estructura de incentivos

El grupo incluido bajo el nº 3 centra las explicaciones a nivel nacional, la economía, el momento socio histórico, el desarrollo de sus instituciones, etc. son explicaciones de carácter sistémico. Podemos citar los trabajos de SITEAL en esta órbita, desde donde una línea de análisis sostiene que el abandono de los estudios en la EM es inversamente proporcional al nivel de bienestar que cada país puede garantizarle a sus habitantes.

Dentro del subgrupo 4 nos encontramos a su vez con 2 tipos de explicaciones, incluye aquellas que se basan en la explicación de los estudiantes, de sus familias y las influencias de los grupos de pares sobre su accionar desde 2 grandes enfoques a) el énfasis en la racionalidad instrumental, b) el énfasis en lo identitario. La primera de ellas interpreta que las decisiones de los jóvenes se sustentan en una evaluación previa que sopesa la “utilidad” para el sujeto en particular de continuar sus estudios, manteniendo en forma implícita la idea de que todos estaríamos afectados por la tendencia a la desafiliación y que ésta se produciría cuando desde la evaluación del sujeto la inversión que le implique proseguir los estudios no le ayude a mejorar su posición en el mercado de trabajo, o bien el sujeto perciba que tiene grandes probabilidades de fracasar en los estudios. Ideas éstas que derivan de la teoría de la movilidad social de Boudon y Goldthorpe. Esta perspectiva mancomuna las situaciones de egreso del sistema educativo formal e ingreso al

mercado de trabajo por un lado, y las derivadas de frustraciones frente a los fracasos dentro del sistema con la opción de la salida del mismo.

Por otro lado la mirada que hace énfasis en lo identitario es tributaria de explicaciones proporcionadas por la psicología, la antropología, la sociología y hasta la criminología. Estas posturas coinciden en leer al fenómeno desde las trayectorias de vida de los jóvenes bifurcándose en 2 grandes enfoques; el curso de vida, la conducta desviada. Dentro de aquellos que priorizan el curso de vida se interesan en determinar la importancia de los siguientes grupos de eventos: los cambios en la composición familiar, los “eventos disruptivos en la transición de la socialización familiar a la socialización escolar y las experiencias escolares negativas.”

Dentro de la evaluación actitudinal se tiene en cuenta:

- Las expectativas
- El compromiso con una meta personal
- La adhesión a los valores de la institución

Desde otro lugar en el que predomina la mirada desde la criminología prevalece la lectura del abandono de la educación formal como un indicador de riesgo de la presentación de conductas desviadas.

Dentro del grupo 6, las explicaciones mesosociales de tipo accionistas, podemos dirimir 2 subgrupos explicativos.

Por un lado aquellas que se enfocan en “las propiedades que tienen ciertas relaciones sociales con ciertos grados de institucionalización.”

El segundo subgrupo incluye a los procesos de decisión, gestión y liderazgo en las organizaciones escolares, lo que pone de relieve la importancia de la gestión de los centros educativos. Aquí podemos ubicar los desarrollos sobre las escuelas eficaces en las cuáles se haría presente un liderazgo marcado desde la dirección o bien una “gestión estratégica”, asimismo se caracterizarían por la presencia de “redes” organizadas sobre la discusión de la situación del centro y sus problemas, sobre las orientaciones recibidas en torno a los primeros o bien por lazos de amistad entre los sujetos. Fernández entiende que este tipo de explicación puede ser útil pero que conlleva el riesgo de no incluir una mirada sobre las trayectorias educativas, y concluye “es razonable sostener la hipótesis que ciertos estilos de gestión desincentivan indirectamente la desafiliación, *toda vez que se prolonguen en el tiempo*”. (2010: 37)

Por último se incluyen las explicaciones de nivel macro que se sustentan en un carácter accionalista. Todas ellas coinciden en destacar la preponderancia de los aspectos políticos de la cuestión. Ahora bien, además de la intencionalidad política que derive en la consecución de un conjunto de acciones estratégicas propendientes a la disminución de la desafiliación, no podemos olvidar la importancia de la forma de

implementación de éstas a la hora de evaluar el éxito o no de las propuestas referidas.

Se destaca dentro de las explicaciones el modelo propuesto por Vincent Tinto quién estudió el abandono en la Educación Superior (ES) en Estados Unidos en la década del '70. Él propuso una “teoría longitudinal que vinculara dinámicamente los factores individuales y los factores institucionales en los distintos tipos de desafiliación en la ES” (apud Fernández, 2010). Distinguiendo entre la desafiliación voluntaria y la académica. La primera respondería a una inadecuada integración social del estudiante en el medio. Y la segunda a las dificultades de tipo académico del estudiante en cuestión, en este caso Tinto sostiene que se produciría tardíamente y que es característica de lo que él considero el estudiante típico (con edad de ingreso típica, con propósitos académicos y ocupacionales definidos y de dedicación exclusiva), en cambio la desafiliación voluntaria la vincula con estudiantes más heterogéneos y la vincula más tempranamente en el corte temporal. Tinto ubica a las principales causas del abandono del lado del compromiso y los propósitos del estudiante por un lado y del grado de integración social y académica por otro. Se manifestarían por tanto desde 4 situaciones, a saber: “el desajuste respecto a las nuevas situaciones tanto en términos de relacionamiento social y de los requerimientos académicos, las dificultades para adaptarse a las normas institucionales y a las exigencias académicas, la incongruencia entre sus propósitos e intereses y lo

realmente encontrado, y finalmente el aislamiento que sucede por las escasas interacciones del estudiante con el medio.” (Custodio, 2010: 154 apud Fernández, 2010). Resalta desde este enfoque que el desenlace tiene más que ver con los niveles de integración entre ambos que con las características personales de los sujetos o de las instituciones en particular.

Latiesa (1992 apud Fernández, 2010) propone un modelo explicativo a través de la combinación de factores institucionales, factores contextuales en relación con características de los estudiantes, teniendo presente las interrelaciones entre los factores apreciados. Destaca que el origen social no es un factor explicativo del abandono en la ES, ya que a este nivel educativo la selección ya habría operado. Latiesa sostiene que “las variables que proporcionan mayor explicación en las carreras por él estudiadas son la selección a la entrada (los factores de la oferta y la demanda) y los comportamientos académicos en el primer año de la carrera (expediente académico)”. (Custodio, 2010: 155, apud Fernández, 2010)

Latiesa sostiene que cuanto mayor es la selección al ingreso menor la deserción, y estableció una relación directa entre la dificultad de la carrera y su nivel de abandono.

Distingue también entre fracaso pedagógico y fracaso por ausencia. El primero se daría en aquellas carreras con más fuerte

selección al ingreso y en las cuales los estudiantes consideran su cursado como una inversión, mientras que el segundo se presentaría en carreras con escasa selección al ingreso, carreras más “fáciles” que atraerían a un público más heterogéneo y con un uso de la enseñanza que él califica del lado del “consumo”.

Bourdieu y Passeron (1967, 1979) destacan que en la universidad se ocultan más eficazmente las funciones de reproducción y conservación del status quo a través de mecanismos más sutiles tales como la acción pedagógica de los docentes, el lenguaje académico, los sistemas de calificaciones, etc. sería por tanto importante el grado de competencia lingüística el que se relaciona con el pasado escolar. Introducen conceptos tales como el habitus, el ethos de clase, el capital cultural y social como elementos presentes en el éxito o fracaso de los estudios que emprenden los sujetos. “las clases privilegiadas legitiman su privilegio cultural heredado en virtud del “disfraz” del mérito propio” (Custodio; 2010: 156)

Por último cabe destacar el aporte de Custodio (2010) quién en su tesis de posgrado propone una caracterización de los estudiantes que desertan de la ES en la UR utilizando una conjunción de elementos teóricos provenientes de las teorizaciones de Latiesa y Tinto recién reseñadas. La autora sostiene que “las carreras más tradicionales atraerían a un tipo de estudiante desertor con perfil inversor o típicamente universitario mientras que las no tradicionales lo harían con desertores

con un perfil consumidor o más heterogéneo”. (2010: 157). Vinculando a los primeros con la deserción de tipo académica y a los últimos con la deserción voluntaria. Luego de su investigación concluye que los factores que los estudiantes que desertaron esgrimen son los siguientes;

- a. La combinación de trabajo y estudio
- b. El ingreso a la carrera con extra edad
- c. El desfasaje respecto a las exigencias entre el nivel secundario y la UR
- d. La masificación
- e. La incompatibilidad en los horarios de los cursos con otras actividades
- f. Los costos económicos derivados del cursado.

En su estudio también clasificó a los desertores según los motivos de abandono declarados teniendo en cuenta la interacción de los factores institucionales con el trabajo, los factores externos, los académicos y los vocacionales.

Arribó a las siguientes conclusiones:

- El origen socio cultural pareciera no incidir
- Los desertores de origen social alto aducen más razones vocacionales en tanto aquellos de origen social bajo priorizan explicaciones de tipo económicas.

- El perfil desertor consumidor es característico de las profesiones con menor consolidación en el mercado de trabajo (según clasificación Errandonea). Se vincula también con motivaciones de orden vocacional, prevalencia de estudiantes extra edad.-
- El perfil inversor en cambio, correspondería a las carreras más tradicionales caracterizadas por un mayor volumen de estudiantes típicamente universitarios (jóvenes, con propósitos claros en lo profesional)
- Encuentra que el trabajo, los factores institucionales y externos tienen más incidencia para los estudiantes consumidores, en tanto los bajos rendimientos para los inversores.

Custodio con su trabajo de tesis y Diconca con la investigación citada llevada adelante por la CSE sumados a los trabajos de Boado y Fernández recién reseñados son las investigaciones que abordan dicha problemática específicamente en la UR. En este marco se adhiere el presente trabajo de Tesis.

La relevancia del problema de investigación al menos en tanto problema a considerar para nuestra UR desde la actual administración es clara. En este sentido, recordemos el incentivo de CSE para la investigación del tema; que data del diagnóstico acerca de los “problemas de la enseñanza en la UR” realizado en el año 2002, donde se identifican

a la masificación, la deserción y el desempeño estudiantil como los 3 problemas más relevantes. Es por ello que durante el año 2003 se realiza un llamado a la investigación en esos 3 ejes, dando lugar a 3 investigaciones (una por eje), siendo la de Boado, M. la concerniente al tema de la deserción, citada en los antecedentes.

Insiste el interés de la UR por clarificar algo de este problema lo que se refleja en los documentos institucionales de última data, los discursos del Rector, los fondos destinados a los programas abocados a la retención de los estudiantes hoy. Ya en el 2007 en sucesivas reuniones mantenidas con el Rector Rodrigo Arocena desde las obligaciones inherentes al cogobierno, se manifiesta su preocupación por los niveles de deserción de la UR en particular, y del sistema educativo en general, comenzando a utilizarse la idea de “desvinculación” como forma de involucrar en el fenómeno a ambos intervinientes: el sujeto singular, la institución UR. Desde allí y en los sucesivos movimientos institucionales para pensar a la UR de cara a su transformación, esta problemática ha sido abordada desde algunos proyectos de investigación ya reseñados y ha sido abordado desde la implementación de programas de apoyo y seguimiento a las generaciones de ingreso, en programas de apoyo a los estudiantes desde las tutorías (en diversos formatos), desde la implementación del PROGRESA en su conjunto. La CSE publica durante el 2011 los resultados de un proyecto de investigación específico sobre la temática, titulado: “Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera

universitaria” (Diconca, B, 2011) que al momento de reseñar la importancia de la investigación nos dice: “Sea cual fuere el contexto en el cual inscribamos el fenómeno, su sola magnitud, cercana al 50% en promedio latinoamericano (Ministerio de Educación Nacional, 2008; SPADIES, 2007), nos interpela. Esta cifra interroga a la sociedad y al funcionamiento de las instituciones educativas; nos exige por tanto, un conocimiento más detenido sobre la desvinculación universitaria y en particular de la Universidad de la República.”

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; que 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?

Serán estas preguntas iniciales las que devengan en el presente problema e investigación:

1.2

Formulación del problema

El problema de investigación refiere a la búsqueda de clarificación de los modos de establecimiento del lazo educativo (entendido como una forma de lazo social) que se produce entre los estudiantes y la Universidad de la República, desde la perspectiva de los estudiantes.

Importa desentrañar las categorías desde las cuales los estudiantes caracterizan a la institución UR y a sí mismos; así como los modos de lazo educativo propuestos por la institución, y la forma en que el sujeto educativo se posiciona frente a éste. Estos modos de establecimiento del lazo le otorgan un lugar posible al estudiante, y la forma en éste acepta la posición ofertada viabiliza un modo vincular exitoso que intentaremos esclarecer.

Se caracterizarán según modos de establecimiento del lazo social traspolado como lazo educativo.

Un modo 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 2 momentos socio históricos delimitados. Se espera que esta clave transversal permita vislumbrar encuentros y/o desencuentros entre las caracterizaciones que las distintas generaciones tienen acerca de la institución, de su modo de estar en el vínculo que gesten con la UR, y de los lugares desde los cuales se sostengan en el vínculo logrado.

Un docente ha sido también estudiante, sólo que en otra Facultad, aunque sea la misma. Esa transformación de la institución, la del mundo, la de la educación, la del país, y la de los jóvenes inmersos en esta realidad contextual podrá generar representaciones distintas acerca de los lugares de cada quién en el vínculo, y quizás provea también de representaciones que perduran, que son parte de la identidad “estable” de la institución. Por ello los entrevistados seleccionados reúnen como característica la continuidad de su vínculo con la institución “Facultad” / UR, desde distintos lugares: todos son o han sido docentes o bien continúan como colaboradores desde algún formato posible.

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)

Con el cometido de darles la palabra y efectuar una lectura en clave temporal optamos por la propuesta biográfica narrativa en educación, que permite comprender la trayectoria educativa de los sujetos inmersa en su historia de vida, ya que es cometido específico de la investigación biográfico narrativa focalizar sobre la identidad de los sujetos, buscando desde sus voces reconstruir, deconstruir su realidad contextual, y por tanto la de las instituciones que ellos atraviesan.

1.2.1

Abordaje en clave diacrónica.

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 intervención de la UR en plena Dictadura.

El momento más negro en la vida del país y de la UdelaR que implicó la paralización de la vida académica en general y la pérdida de

numerosos docentes que debieron exiliarse o fueron simplemente destituidos.

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, cuando los distintos actores universitarios y la comunidad educativa del país en general se movilizó para recabar firmas a fin de solicitar un Plebiscito que incluyera constitucionalmente la necesidad de que el país destinase un 4.5 % del PBI para la educación, dejando en claro lo diezmado del presupuesto y la política de asfixia presupuestal a la que eran sometidas nuestras instituciones educativas durante el embate neoliberal que sobrevino en América Latina toda.

El último tramo seleccionado es desde 1994 a la actualidad... Mucho ha cambiado en un UdelAR 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; y el segundo bloque unifica el

amplio espectro de lo actual; de la UR del s.XXI con toda su gama de transformaciones posible.

El objetivo general del trabajo es el 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 formas de posicionarse frente a los modos de lazo educativo (entendido como una forma de lazo social) propuestos por la institución UR. Se prestará 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.

- a. Caracterizar a la UR desde el relato de sus estudiantes provenientes de momentos históricos claramente delimitados, determinando constantes y variables en los modos de establecimiento del vínculo educativo.
- b. Identificar modos de establecimiento del lazo social que sostengan al vínculo educativo para los entrevistados de forma de identificar factores institucionales y personales presentes.
- c. Caracterizar estudiantes que culminan exitosamente su pasaje por la ES y continúan insertos en la UR, como ejemplos de un lazo educativo estable y constante.

*“(la vida)...su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia
para producir la vida,
configurar la identidad y muy especialmente conocerla.”*

Bolívar

Tal como establecemos al configurar el problema de investigación, importa acercarnos al mundo interno del sujeto para intentar comprender sus significaciones acerca de si mismos en la construcción de su identidad como estudiantes, así como su caracterización de la institución educativa UR (en particular) de forma de aproximarnos a develar los modos de establecimiento del lazo que una a ambos participantes del vínculo educativo.

Para ello 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, S., 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.

Abordemos definiciones básicas de la elección metodológica que sustenta a este abordaje del problema de investigación.

1.4.1 Investigación en torno a las significaciones subjetivas

En el complejo entramado de la investigación de las significaciones subjetivas Flick (2004) las clasifica de varias formas, citamos la que más se acerca a nuestra perspectiva, desde la cual distingue entre los modelos estructuralistas y los post estructuralistas

Según la clasificación propuesta por Flick (2004), los modelos estructuralistas implican una vertiente independiente de abordaje del trabajo de campo y análisis dentro de los métodos cualitativos de investigación.

Esta vertiente se unifica en torno a la afirmación de que “los sistemas culturales de significado enmarcan de algún modo la percepción y la creación de la realidad subjetiva y social.” (Flick: 2004, 37)

Se señala desde esta mirada que existe por un lado un registro conciente de los sujetos acerca de sus acciones y percepciones del mundo, coexistiendo un registro “profundo” asequible mediante el análisis y la interpretación, registro que además es del orden de lo que genera sentidos. Estas estructuras profundas son entendidas de diversas maneras, a saber como contenidas en los modelos culturales (D’Andrade, 1987), en patrones interpretativos y estructuras latentes de significado (Oevermann y cols, 1979) y desde las estructuras latentes que permanecen inconcientes, desde una mirada confluyente con el Psicoanálisis (Devereux, 1967; Erdheim, 1984). Importa desde esta mirada particularmente el relacionamiento del investigador con el proceso como fuente de conocimiento (la contratransferencia del investigador). Importa asimismo las reglas implícitas y explícitas de acción como forma de abordar las “estructuras de significado objetivo” que representan a las “estructuras latentes de sentido” en la interacción misma (Oevermann y cols: 1979).

Como instrumentos metodológicos específicos para desentrañar estos significados “objetivos” (como opuesto a subjetivo) se propone el uso de herramientas tales como los análisis lingüísticos para “extrapolar los modelos culturales, los análisis estrictamente secuenciales de las

expresiones y las actividades para descubrir su estructura objetiva de significados y la “atención uniformemente suspendida” del investigador en el proceso psicoanalítico de interpretación” (Devereux, 1967 apud Flick 2004: 40).

Mientras dentro del modelo post estructuralistas pone de relieve la producción de Derrida (1976) quien “puntualiza que los textos no son el mundo per se, ni una representación objetiva de partes de ese mundo. Por el contrario derivan de los intereses de quienes lo produjeron, así de cómo de quienes los leen” (apud Flick, 2004: 38). Este modelo entraña básicamente la crítica al intento de la “hermenéutica objetiva”.

1.4.2 . La vida como texto. La investigación biográfico narrativa en educación

“La historia de vida es tiempo recompuesto por la memoria”

De Gaulejac, V.

La investigación biográfico narrativa la entendemos como un enfoque propio y no sólo una metodología de recogida y análisis de datos. En el ámbito de la educación ésta se realiza sobre historias de vida y/o biografías básicamente de profesores (hasta el momento).

Se trata de una propuesta metodológica de corte *hermenéutico* “ya que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, 2001:10). Permite pensar a los sujetos

como escritores de su propio destino, dotando al relato que elaboren de las mismas partes que una novela: personajes, trama, secuencialidad, acción. Esta perspectiva se sostiene en el entendimiento de la posible lectura de lo social en tanto texto producido por los sujetos intervinientes y sobre todo, por aquellos producidos en primera persona. “Las biografías son, pues, procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos” (Bolívar, 2001:10)

La narrativa incluye tanto al método de investigación cuanto al fenómeno que se investiga o bien al uso que de ésta puede hacerse con diversos objetivos.

La propuesta de Bolívar y cols. es englobar como relatos a las producciones narradas (el fenómeno que se investiga), reservando así el término narrativa para comprender tanto la metodología de investigación como una propuesta de intervención posible dentro de un colectivo.

La investigación biográfico narrativa, incluye como modo de obtención y recopilación de datos al amplio territorio de las escrituras del yo (Gusdord apud Bolívar, 2001:18)). Dentro de este territorio se incluyen:

- Historias de vida
- Historia oral
- Escritos y narraciones autobiográficas
- Entrevistas narrativas o dialógicas
- Documentos personales o de vida

- Relatos biográficos
- Testimonios

En suma “cualquier forma de reflexión oral u escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.”

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)

Se señala que la narrativa cumple con 2 importantes funciones:

- a. brinda formas de interpretación
- b. oficia como guía para la acción

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 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 nos 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.

Al contar nuestra historia, en esa misma construcción se reconstruye un sentido posible de ésta. Implica un trabajo de reconstrucción y de reconstitución de un sentido con el trabajo de interpretación y reflexión concomitante para la producción de un discurso en el que dar cuenta de aspectos de uno mismo y de nuestra historia, es por ello, que convocar a este trabajo no es sencillo, y aceptarlo debemos admitir; es valiente.

El relato de vida es la expresión de tres dimensiones esenciales de la identidad, a saber: “expresión de los deseos y de las angustias icc, de la sociedad a la cual pertenece su autor y de la dinámica existencial que le caracteriza” (Gaulejac, V. Rodríguez, S. Taracena, E: 2005; 30).

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 esta por aquella y 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 biográfica 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 pone 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, I.)

1.4.3

La inclusión de la lectura psicoanalítica.

“el campo social como omnipresencia densa de un colectivo anónimo,
el campo histórico como irrupción siempre posible de algo nuevo que nadie deseó como tal,
presupone al individuo de que habla el psicoanálisis,
pero al mismo tiempo son presupuestos por éste”

Castoriadis, C.

Desde algunas propuestas de investigación, que nos servirán de inspiración se entiende al Psicoanálisis como “imprescindible para comprender las determinaciones psíquicas inconscientes que estructuran los destinos humanos y los relatos que hacen los hombres” (de Gaulejac,

2005:27) Es que para abordar el intersticio de la constitución del sujeto con lo social, debemos enfatizar el carácter complejo del hombre, se trata entonces de un “objeto de estudio” necesariamente interdisciplinario, polimorfo, multidimensional que requiere para su aprehensión del cruce de varias disciplinas.

Tomando la diferenciación efectuada por Bertaux (1980) sobre los tipos investigaciones en lo social, es claro que la presente se ubica dentro de aquellas cuyo objeto de estudio es calificado como socio-simbólico, en tanto refiere a los sistemas de valores, las representaciones colectivas, etc. en suma, a los procesos “subjetivos”; entendidos éstos desde la ampliación propuesta por de Gaulejac, que señala que este tipo de estudios refiere además a la cuestión del sujeto y de la subjetividad.

1.4.4

Diseño Metodológico.

La narración no es el acontecimiento en sí, la cosa en sí, sino que es la forma en que se recupera lo acontecido para ser transmitido y donde radica su eficacia. Hayden Withe (1987)

Trabajamos a partir de la recolección de relatos de vida, centrados en las trayectorias educativas de los entrevistados. Recolección que implica la construcción de un relato en conjunto, casi una <co-producción>, ya que en la entrevista biográfica “los sujetos son inducidos

a reconstruir su *historia de vida*, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida.” (Bolívar, 2001: 159)

Se seleccionaron un total de 3 estudiantes de la UR de las 3 etapas históricas señaladas, que finalmente se aglomeran en 2 bloques históricos a distinguir: las generaciones afectadas directamente por la dictadura, las generaciones actuales. Las etapas distinguidas previamente como quién cursó la UR durante la dictadura, y quién la cursa a la salida no revelaron características diferenciales sino por el contrario parecen pertenecer a un mismo momento histórico dada la reconstrucción de época desde las palabras de los entrevistados. El corte, lo distintivo es entre aquellas generaciones y la actual. En el análisis se graficará esta modificación de los cortes temporales acaecida al finalizar el trabajo de campo.

Se trabaja con 3 relatos con la intencionalidad de superar la mirada particularista y singular de las historias de vida individuales; se diseña entonces el trabajo con historias de vida múltiples desde la propuesta del trabajo con relatos paralelos (Pujadas, 1992 apud Bolívar, 2001); propuesta que nos habilita a trabajar con un somero conjunto de historias de vida referidas a un mismo problema (ser estudiante de la UR) de acuerdo a los objetivos del presente trabajo. Los relatos son claves de lectura que nos posibilitaron la comprensión y el abordaje singular de nuestro objeto de estudio. Los múltiples relatos nos permitieron establecer coincidencias y/o divergencias de las cuales surgen las categorías de

análisis. Es entonces, desde el cruzamiento del material biográfico entre sí y de éste con el marco teórico previo que surge la comprensión y el análisis del problema.

Criterios de selección

El primer elemento definitorio para la selección fue su inscripción como estudiante de la UR según los **bloques temporales** reseñados.

El criterio temporal es el que nomina a los entrevistados;

- EA: será la entrevistada que egresa de la UR en el 2010; siendo caracterizada como la Estudiante Actual (EA).
- EPD cursa toda la carrera de grado a la salida de la Dictadura, concretamente inicia los cursos durante 1984 siendo el estudiante post dictadura
- ED comienza a cursar la carrera de grado en los primeros años de la dictadura, siendo referida como la estudiante de la dictadura.

En segunda instancia los 3 estudiantes comparten como rasgo característico el **haber continuado en lazo con la UR**, desde distintas posiciones. Tanto ED (entrevistado que es estudiante durante la Dictadura) como EPD (entrevistado que cursa la UR a la salida-post- de la Dictadura) continúan desde el egreso e incluso desde antes insertos en la

UR como docentes, en tanto EA al haber egresado durante el 2010 continúa inserta como invitada, con su mirada en la Docencia.

Los entrevistados fueron también seleccionados en base a la **accesibilidad** que presentaban, tanto para contactarlos como para aceptar relatar sus trayectorias educativas tan generosamente. Este elemento es importante ya que la técnica requiere del establecimiento de un clima de confianza y contención que le permita al entrevistado adentrarse en sus recuerdos íntimos. No todos están dispuestos a ello, ni todos se prestan no sólo a recordar, sino también a reflexionar sobre la trama histórica que se recorre en el diálogo.

Se buscó tener presente la **heterogeneidad de las carreras** que conforman nuestra UR, por lo cual se entrevistaron 2 estudiantes provenientes del Área de la Salud, y con inscripción de sus intereses en el mundo de las letras, y un entrevistado que pertenece al Área Científico Tecnológica.

Asimismo se tuvo en cuenta la variable **género**, entrevistando a 2 mujeres y 1 hombre de forma de dar voz a las distintas perspectivas si las hubiese.

Las entrevistas biográficas:

“La verdad es intersubjetiva”

Bolívar

La entrevista biográfica nos permitió la reconstrucción de la historias de vida de los entrevistados, centradas en este caso en las trayectorias educativas. Sabemos que es un abordaje metodológico que reconstruye a través mirada retrospectiva elementos identitarios, reposicionándolos, evaluándolos en el diálogo reflexivo. Es una conversación valiente y movilizadora que requiere del compromiso de ambas partes. Es por ello que las mismas no se encuentran en los anexos, ya que como parte del acuerdo con los entrevistados resaltamos la total reserva de sus identidades; y la confidencialidad de sus relatos.

Cada entrevista duró entre 3 y 5 horas desarrolladas en al menos 2 encuentros, realizados con un tiempo intermedio de al menos 5 días y no más de 8, de forma que el entrevistado pudiese tener presente su relato previo, reflexionara espontáneamente sobre él y pudiera traerlo a colación en el próximo encuentro, ya que se enriquecía el proceso reflexivo de la técnica. Esto aconteció de forma casi espontánea en todos los casos. Si bien las entrevistas se desarrollan en un ciclo con más de un encuentro, se consideran una única entrevista en profundidad, ya que aborda una temática centrada en una trayectoria que se va profundizando en cada encuentro. (Bolívar, 2001)

La entrevista si bien se apoya en el relato de vida, se centra en las trayectorias educativas, entendiendo por trayectoria a la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente, en un espacio en si mismo cambiante y sometido a continuas transformaciones” (Bolívar, 2001: 128). La alusión a lo cambiante del espacio es lo que nos permite ingresar la lectura diacrónica en el análisis de estas entrevistas vistas como historias de vida centradas en las trayectorias educativas trabajadas como relatos paralelos.

El punto de partida de la entrevista biográfica era una invitación al entrevistado a que compartiera su historia educativa. Se le transmitía el problema a investigar someramente y se le invitaba entonces a que contara su vivencia del tránsito personal por las instituciones educativas formales e informales en general, y las referidas a su carrera de grado y a la UR en particular.

Se cifraron algunos momentos temáticos para buscar la organización interna del relato; estos son; la presentación de la familia de origen y su caracterización centrada en logros educativos, se conversaba (ya que se trata de una conversación, una construcción dialógica) sobre su presunción del proyecto parental (que esperaban sus padres de él/ella con respecto a los logros educativos y como se posicionaron frente al estudio); el ingreso a la institución educativa (cuando, cómo fue, etc.); la caracterización de la Escuela, que recuerdan de la misma, los maestros (surge espontáneamente), grupo de pares y apreciaciones sobre el

currículum prescripto y/o los contenidos. De igual manera se abordó el tránsito por el ciclo básico y por la EMS (educación media superior) incluyendo la caracterización de las razones que pautaron la elección de cada institución ; concentrándonos particularmente en la UR, la elección vocacional; los caminos recorridos, y aquí si tomando particular relevancia la construcción de una trama que diera cuenta de la Institución, de sus trayectorias, de sus éxitos y fracasos, las dificultades y las estrategias para sortearlas, los elementos favorecedores, etc. por último se promovió la reflexión sobre el lugar que ocupa para el sujeto en cuestión todo lo relativo a la adquisición de saberes y competencias, de aquello relacionado con su relación con el conocimiento en un sentido amplio.

El marco metodológico nos permitió reconstruir categorías desde las cuales los estudiantes definieron tanto a la institución UR (y las instituciones educativas por las que transitaron) como a sí mismos; lo que nos permite aproximarnos a develar los modos de establecimiento del lazo que una a ambos participantes del vínculo educativo.

Análisis del material

Bolívar (2001) alude a la relativa escasez de material que provea formas de análisis del material biográfico narrativo. Diríamos que encontramos una postura extrema que busca dar lugar a las voces de los

entrevistados, incluyendo una propuesta más transcriptiva que analítica (hiper realista), en tanto otros autores proponen la selección del material de los entrevistados al servicio de lo que el investigador se ha propuesto trabajar, pudiendo hacerse de diversas formas: las palabras del entrevistado ilustran las afirmaciones del investigador, las palabras del entrevistado permiten construir categorías de análisis. Es por esta última propuesta que optamos. Las categorías de análisis no estaban previstas de antemano, sino que se “generaron” en el proceso de análisis, comparación y tipologización (Dubar y Demazière apud Bolívar, 2001: 200). El marco teórico que atraviesa la lectura es en el presente estudio un marco psicoanalítico ampliado.

Para arribar a la mencionada caracterización, se utilizó la triangulación entre los relatos y la teoría, y entre los relatos paralelos (un tipo de triangulación de perspectivas; donde se confrontan y complementan las narraciones personales), de forma de generar líneas de lectura que atravesaran las narrativas más allá de su singularidad. Igualmente durante la recogida de datos se propendió a la búsqueda de consenso (o comprensión mutua) entre el investigador y el entrevistado, a través de la devolución de las impresiones previas de forma de construir a través del diálogo pre-categorías de análisis. Esta estrategia es de importancia también para asegurarnos que nuestra comprensión de las palabras del entrevistado se ajusta lo más posible (a pesar del malentendido básico del lenguaje, claro está).

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1

. Caracterizamos a la UR.

*“El papel histórico que le corresponde a la Universidad
es el de instituto integrador de la cultura nacional”
Ardao, conmemorando el centenario de la UR 1949*

En primer lugar desarrollaremos brevemente algunos elementos centrales en la historia de la UR desde el proceso fundacional hasta nuestros días, de forma de incluir la variable temporal en clave genealógica para caracterizar a la institución.

2.1.1. Los orígenes de la UdelaR, el proceso fundacional.

Fue fundada el 18 de julio de 1849 en Montevideo siendo su primer rector el Presbítero Lorenzo Fernández. Fue concebida desde el modelo napoleónico que implicaba el conjunto de todos los Servicios de Enseñanza Públicos, es decir comprendía la educación en todos sus niveles (primaria, secundaria y terciaria).

Es recién a partir de 1877 con la promulgación de la Ley de Educación Común propuesta por José Pedro Varela cuando se releva a la UdelaR del ámbito de educación primaria, pasando posteriormente lo mismo con la educación secundaria en 1935, al consagrarse para la misma un nuevo ente autónomo.

En el primer Plan dentro de la enseñanza terciaria se planteaba la creación de 4 Facultades, a saber:

- Ciencias Naturales
- Medicina
- Jurisprudencia
- Teología

Sin embargo comenzó su funcionamiento al año siguiente con el asentamiento de la Facultad de Jurisprudencia, actual Facultad de Derecho. En ese año 1850 al iniciar su existencia contaba con un total de 60 estudiantes.

La primera intervención a la UdelaR se da en 1884, cuando Máximo Santos le ofrece el rectorado a Vázquez Acevedo quién acepta, luego de acordar un aumento presupuestal, la modificación de estatutos y del local, mejora de bibliotecas, etc. La reforma del estatuto que mencionamos restringe la autonomía universitaria y disminuye el número de integrantes del Consejo Universitario, máximo organismo rector de la época, que incluye en ese entonces al rector, los decanos de derecho y Medicina y al de secundaria aún en la órbita de la UdelaR.

2.1.2 La Etapa Moderna y el avance del positivismo (1885 – 1908)

Se inicia la etapa con el rectorado de Vázquez Acevedo, y la promulgación de la Ley anteriormente citada que fija como competencia de la Universidad en su art. 10 “*la Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas*”, con lo cual se restringe considerablemente la labor de la UdelaR, en tanto se resalta el carácter profesionalista de su existencia.

Llegando al 900 se expande notoriamente la Universidad ya que se crean nuevas Facultades e Institutos y se reforman las existentes, contando entonces con:

- La Facultad de Medicina (ya existente)
- La Facultad de Jurisprudencia pasa a llamarse de “Derecho y Ciencias Sociales”
- La Facultad de Matemáticas (en la cual se enseña Arquitectura, Agrimensura e Ingeniería)
- El Instituto de Higiene Experimental
- La Facultad de Comercio
- La Facultad de Agronomía y Veterinaria

Durante este período desde el Gobierno, el Presidente José Batlle y Ordoñez apoya la gestión del rector Eduardo Acevedo, destinando importantes fondos a la UdelaR, que se vio beneficiada al encontrarse en la situación de poder costear el asesoramiento de especialistas de Europa y EEUU para consolidar el equipo docente de las nuevas Facultades, así como la para invertir en instrumental y bibliotecas.

2.1.3.

Etapa Reformista (1908 - 1934)

Es en 1908 cuando se aprueba la Ley Orgánica que modifica la estructura unitaria de la UdelaR lo que reduce nuevamente su autonomía y trae como consecuencia la renuncia del entonces rector que tenía diferencias con el Presidente de la República Claudio Williman. A pesar de ello es en esta Reforma de la Ley Orgánica cuando los docentes y estudiantes pasan a integrar los consejos de las Facultades. En cuanto a los fines de la Universidad esta ley no modifica lo planteado en la anterior, y confiere a la estructura de la UdelaR la federación de Facultades dotadas de importantes niveles de autonomía. Continúa siendo concebida la Universidad únicamente de cara a la enseñanza basada su labor en la formación de profesionales liberales. A través de esta ley los profesores pasan a integrar los Consejos de las Facultades e intervenir así en la dirección de éstas, también los estudiantes accedían a una representación indirecta, todo un logro para la época. Pero más allá de

estos avances la universidad se vio dividida en cuanto a las opiniones: la visión de la pérdida de unidad de la misma en pos de los niveles crecientes de autonomía de los Servicios, constituía un problema para varios, siendo bienvenida por otros sectores. De todas formas la unanimidad en cuanto a la crítica se concentró en aquellas medidas que atentaban la autonomía de la Institución, un claro ejemplo lo es la designación directa del Rector por parte del Poder Ejecutivo (antes elegía entre 3 candidatos impulsados por la propia UdelaR). Asimismo se crea un gobierno propio a través del Consejo Directivo.

En esta época se destaca también el surgimiento del movimiento estudiantil; se realiza el Primer Congreso Americano de Estudiantes en 1908, siendo el inicio de una clara forma de asociación estudiantil, que luego mantuvo su agenda de reuniones en distintos países, logrando por esta vía hacer de público conocimiento un conjunto de reivindicaciones comunes, deviniendo en el germen de la unificación del movimiento estudiantil.

Se proclamaban entre otras cosas:

- Intervención estudiantil en la vida política y administrativa de las Universidades
- Se denunciaban los problemas ocasionados por la acelerada modernización de las ciudades del continente

Es un momento fermental en la Historia de la Udelar, ya que el movimiento reformista de la Universidad de Córdoba (Argentina) contagia el espíritu de los estudiantes de la región generando entre otras cosas la aparición de las Asambleas de los Claustros con participación estudiantil. Al día de hoy cuando reconstruimos estos momentos de la historia de la Institución solemos pensarlo con un aura romántica como un período de participación y especial sensibilización sobre el lugar de la Universidad en el país. Sin embargo me parece interesante incluir una percepción distinta a ésta proveniente de un referente en la vida institucional, tomo las palabras del rector Oscar Maggiolo: “respecto a la autonomía y el cogobierno, cabe observar que el movimiento reformista de Córdoba, que hace eclosión en la Argentina en 1918... tiene menos trascendencia en nuestra Universidad que en otras del continente, pues la mayoría de los postulados de aquel movimiento en materia de gobierno universitario eran ya una realidad en Uruguay. Particularmente la representación de profesores, egresados y estudiantes se practicaba en nuestra Universidad desde la Ley de 1908.” (Maggiolo: 1967).

De todas formas el espíritu reformista se agitó en nuestros pasillos y aulas, siendo particularmente fermental en las Facultades de Derecho y Medicina, las discusiones cobraban cotidianeidad en los periódicos estudiantiles así como cierta notoriedad dada por las manifestaciones callejeras. De todos modos sus repercusiones eran en aquel entonces limitadas.

Se encontraron avances en cuanto a las postulaciones del movimiento reformista de Córdoba, pero también consignas vigentes, como por ejemplo la necesidad de vivir un “Cambio Generacional”, que auguraba “estar pisando una revolución, una hora Americana. En este contexto es que en 1929 se funda la FEUU: Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay. Según expresa la presentación actual de la FEUU en su página web: “La FEUU es la organización que representa a todos los Estudiantes Universitarios del Uruguay. Fue fundada en el año 1929 y tiene como antecedente organizativo directo una huelga estudiantil por autonomía y cogobierno en 1928. En el año 1958, la FEUU fue el principal gestor y actor en el movimiento que conquistó la Ley Orgánica de la Universidad de la República.” (www.feuu.edu.uy)

Con la Asunción de Terra en 1933, se vulnera nuevamente la autonomía universitaria a través de la ley que promulga al año siguiente.

Durante estos años se asienta paulatinamente la transformación en cuanto a la misión de la Universidad como tal, ya que hasta el momento preservaba el carácter fundacional de un conglomerado de instituciones de corte profesionalista, cuyo objetivo era la enseñanza superior en sí misma desvinculada de la investigación científica, característica de la organización de la enseñanza en la Francia post revolucionaria. Sin embargo se van dando las aperturas necesarias para permitir que la Universidad reivindique la importancia de la generación de conocimiento, siendo un puntal de esta concepción la creación de la Escuela de

Medicina Experimental en 1918, se fundamenta la misma en la importancia de generar posibilidades de formación estimulando la investigación y la “vocación de laboratorio”.

Es de destacar en estos años la fundación del Hospital de Clínicas (1950), así como la proliferación y diversificación en cuanto a las ofertas de formación de estas décadas. Asimismo se establece la necesidad de la dedicación docente como piedra angular del desarrollo de la Universidad, creándose la figura del docente DT (dedicación total).

En 1957 se funda la Comisión Especial de Carácter Permanente con el fin de asesorar al CDC (Consejo Directivo Central) sobre las políticas orientadas a favorecer la investigación científica, germen de la actual CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica)

“El proceso renovador se hace importante en los años posteriores a la segunda guerra mundial, consagrándose formalmente en la Ley Orgánica de 1958, cuando ella establece que la actividad universitaria no puede quedar restringida a la sola preparación de profesionales, sino que constituyen también misión de la Universidad, la investigación científica y la extensión universitaria, entendiéndose por tal que la Universidad se interese por difundir los

beneficios de la cultura superior en el medio extrauniversitario, por el estudio de los problemas de interés general y por la defensa de los principios de justicia social y bienestar de los pueblos” (Maggiolo: 1967)

Ya hacia finales de la década del 50, se anticipaba la profundización de la crisis económica y social que se avecinaba. Estas condiciones sociales explican la preocupación de parte del demos universitario reflejado en el Plan de Desarrollo que propone el Rector Ing. Maggiolo (conocido como “Plan Maggiolo”) en donde concibe a la Universidad como un ente al servicio de un desarrollo económico autónomo, como condición necesaria para la independencia política de la nación. Era preocupante para el demos universitario la creciente distancia entre el avance tecnológico de los grandes países industrializados y la creciente dependencia, estancamiento y relativo retroceso en que aceleradamente caía nuestro país (Blanca Paris: 1987)

La ley Orgánica de 1958, consagra grandes pilares de la identidad de nuestra institución entre ellos:

- La representación directa de los estudiantes.
- Los 3 pilares básicos del mentado art. 2, a saber los fines de la UdelaR: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Cito: “Fines de la Universidad: La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático – republicana de gobierno.” (Ley Orgánica, 1958)

Este artículo, defendido y vigente hasta nuestros días es sello identitario de la UR.

2.1.5

La intervención

A continuación del Golpe de Estado del 27 de junio de 1973, el 27 de octubre de 1973 los militares ocupan las Facultades y el edificio central de la UdelaR, dando a conocer al día siguiente el decreto 921/973 que

dispone la intervención de la UdelaR, durante el rectorado de Samuel Lichtensztejn.

Se instaló en la Dictadura la acción violenta y la persecución política día a día. Se estima que en 1974, 1 de cada 400 habitantes se encontraba preso por razones políticas (Maggiolo, 1977:237), uno de cada 60 habitantes ha sido torturado y uno de cada 5 habitantes se ha exiliado.

Según las palabras de Ardao en carta enviada a Blanca París:

“La Universidad en que se ensañó la intervención, constituyó el desenlace histórico de un movimiento de reformismo incesante, iniciado en el país con anterioridad, aún, al episodio de Córdoba. Los protagonistas de éste, recabaron y utilizaron en forma expresa, para sus formulaciones de 1918, algunos antecedentes uruguayos” (Ardao, 1985:28).

Este momento negro en la vida del país y de la UdelaR en consecuencia implicó la paralización de la vida académica en general y la pérdida de numerosos docentes que debieron exiliarse o fueron simplemente destituidos.

En septiembre de 1973 se impusieron elecciones universitarias bajo una nueva ley, incorporándose el voto obligatorio de docentes, egresados y estudiantes incorporándose de esta manera un caudal importantísimo de votos, de los que se esperaba contravinieran la

tendencia imperante en el gobierno universitario, mas no fue así ratificándose por “abrumadora mayoría” la tendencia imperante, para asombro de los militares, “Sentencia y lección” sentenció Ardao.

En medio de inmensas tensiones, la Universidad a través de su Comisión para el Estudio de los Problemas Nacionales (PRONA) organiza sus últimas jornadas: “El Uruguay y su Universidad en 1973. Hacia la construcción de un destino nacional.”

El 27 de octubre se hizo explotar una bomba en la Facultad de Ingeniería llevando a la muerte a una joven, con el pretexto de esta situación se interviene la Universidad, se encarcela al rector y a los decanos, se impide que las autoridades electas asuman los cargos y lleva a la persecución de cientos de militantes universitarios.

Así se da comienzo a una época de recelo al pensamiento crítico de “decadencia científica” y oscurantismo no comparable en la historia de nuestro país. Esta es la primera vez que la Universidad se “interviene”. Casi el 40% de los docentes fueron destituidos, renunciaron o no se les renovó el contrato a su vencimiento, siendo los cargos vacantes cubiertos por designación directa. El movimiento estudiantil fue perseguido y desarticulado.

Muchos docentes desde el exilio buscaron darle continuidad a las tareas forzosamente abandonadas en nuestras latitudes, mientras otros fueron encarcelados.

La inactividad fue casi total durante 1974. La Universidad sufrió un proceso de desmantelamiento general, y un voluntario aislamiento del entorno, volviéndose a retomar la antigua misión de la formación de profesionales liberales.

Se clausuraron numerosos servicios, se modificaron planes de estudio, se instaló el examen de ingreso en algunas Facultades, se vaciaron y desparramaron los ejemplares de las bibliotecas, se suprimieron asignaturas. En 1980 se generalizó el examen de ingreso, se prefijaron cupos y ya en el último tramo de la dictadura esto se modificó quitándose las restricciones en el acceso.

2.1.6 La salida de la intervención y el embate neoliberal.

Desde el año 1984 – 1994; acontece una década entre el retorno democrático hasta la última “gran” movilización estudiantil acaecida en 1994, cuando los distintos actores universitarios y la comunidad educativa del país en general se movilizó para recabar firmas a fin de solicitar un Plebiscito que incluyera constitucionalmente la necesidad de que el país destinase un 4.5 % del PBI para la educación, dejando en claro lo diezmado del presupuesto y la política de asfixia presupuestal a la que eran sometidas nuestras instituciones educativas durante el embate neoliberal que sobrevino en América Latina toda.

En la década de los ´90 la educación superior entra dentro de las propuestas “renovadoras” de los neoliberales. Así como un siglo antes los liberales habían renovado nuestra casa mayor de estudios al son de las ideas Spencerianas y del positivismo, ahora le tocaba el turno a la impronta neoliberal.

Spósito, R. realiza un racconto de distintos modelos de universidades distinguiendo los siguientes: el clásico profesionalista, el especulativo, el desarrollista, el moderno-cientificista y por último el modelo crítico. Este último entiende que surge en el período que va desde 1958 a 1973 (previo a la dictadura), pensado en aquel entonces como “nacional y popular”, modelo que se traduce en que los planes de estudio de distintas facultades, así como sus políticas de investigación que priorizan incorporar datos y mensajes de la realidad socio-política. Este camino que toma la UdelaR en aquel momento, se plasma en la letra de la Ley Orgánica. La Universidad continua asentada en ese planteo, más allá de los cambios y las contradicciones internas. Es en esta década cuando la tensión entre los modelos de universidad se hacen evidentes, época en la que se suceden reformas universitarias y de la educación en su conjunto en la mayoría de los países latinoamericanos; y década de las últimas grandes movilizaciones populares en defensa de las instituciones. El embate neoliberal impulsaba la matrícula universitaria para sustentar a la institución, matrícula que no se instaló por los movimientos estudiantiles y de la educación en su conjunto que defendieron la propuesta de una

universidad de cara a la gente, tal como el modelo desarrollado por Spósito lo plantea.

Este modelo entiende a la UR no solo como una institución abocada a dar títulos profesionales, si bien lo hace, será en la medida en que esté implicada en la producción y discusión en torno a áreas delimitadas del conocimiento, que podrá ser generadora de un conocimiento específico para nuestra sociedad. En este entendido subrayamos el compromiso de la UR con el medio. *“si la Universidad se nutre de su contexto y es deudora de la sociedad que la produce como institución, como movimiento y como conjunto de prácticas, su orientación fundamental de trabajo tiene que plantearse en los términos de una devolución sin cortapisas a ese entorno.”*(Spósito, 1995). Este modelo de universidad además promueve la formación integral, interdisciplinaria y crítica del estudiante, siendo abierta, plural. Munida de una noción de sus fines profundamente comprometida con la sociedad.

Esta apertura de la Universidad se traduce en el libre acceso a esta casa de estudios; *“Uruguay- el país más pequeño de Sud América- posee tan sólo una universidad, conocida oficialmente como la Universidad de la República, ubicada en la cosmopolita ciudad de Montevideo. Cualquiera que tenga un título de bachiller puede inscribirse, estudiar y recibirse sin costo alguno, excepto por sus gastos de mantenimiento personal y el costo de los libros.”* (Van Aken, 1966)

Así comenzaba su libro “Los militantes” el investigador

norteamericano Mark Van Aken dando cuenta de las características que más lo impresionaron de nuestra Universidad en la década del 60. Y esa característica la conserva. Aunque claro está la selección de los estudiantes que llegan ya se efectuó. Hoy lamentablemente padecemos en la Educación media una sangría de estudiantes que se desafilian; que teniendo el acceso irrestricto (no hay ni matrícula, ni examen de ingreso) aún así no llegan, así arribamos a la UR hoy;

La Universidad de la República continúa gozando de la autonomía y el cogobierno tal como hemos reseñado. En tanto institución educativa tiene a su cargo la educación pública superior en todo el territorio nacional, contando hoy con 3 Centros Universitarios del Interior, el centro en Regional Norte.

Está integrada por distintos Servicios: 14 Facultades, 2 Institutos, 2 Escuelas, 1 Licenciatura dependiente del CDC (Consejo Directivo Central).

Presentemos entonces a la UR en números, para tomar conciencia de las dimensiones de la institución; aquel paquidermo tal como Wshebor, M. la calificó hace ya unos años atrás. Evoco el calificativo para ubicarnos en las dimensiones; y en los tiempos de sus movimientos. Pasemos

revista: la UR cuenta hoy con 81.774 estudiantes, según el VI Censo de estudiantes de 2007. Y con 6.130 docentes según el II Censo Docente del año 2000. A su vez, el último informe institucional de gestión en el 2010 reseña que la UR cuenta con un total de 92 carreras de grado, 99 diplomas de especialización a nivel de postgrado, 59 programas de maestría y 14 programas de doctorado.

El citado informe repasa los ingresos a la UR desde el último medio siglo y observa que éstos se han multiplicado aproximadamente por cinco y los egresos por más de nueve. Igualmente califica de lento al aumento de los egresos que se sitúan hoy en unos 6.900 títulos al año.

Estamos hablando sin duda de una macro universidad (IESALC-UNESCO), que es hasta el momento la única universidad pública del país; concentra el 90% del total de estudiantes universitarios del país, presta formación en el conjunto de las áreas de conocimiento y en la totalidad de los niveles de educación superior (tecnicaturas, tecnólogos, grado, posgrado y educación permanente), desarrolla más del 80% de la investigación científica en el país, su financiación es estatal

En el marco teórico incorporaré un conjunto de conceptos /categorías desde los cuales interpretar los relatos proporcionados por los entrevistados. Estos conceptos comparten una filiación psicoanalítica, siendo esta por momentos su lugar teórico y otras veces desde la filiación psicoanalítica desde la que nacen los autores transforman las nociones complejizándolas. Tienen eso si como unificador esta filiación primera a la que aludía, y los pienso en línea de continuidad, por ello son armónicos entre si y se enriquecen mutuamente sin generar fricciones en el entramado que será soporte de la lectura de las trayectorias educativas a develar.

Cada concepto será desarrollado en un ítem de forma de esclarecer la lectura y se presentarán en orden de contigüidad, según vaya complejizándose el soporte teórico desde el que parto.

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, P.), 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.

“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)

Hablo de 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 todas.

El término vínculo proviene del latín “vinculum” (atadura, vínculo). Deviene según Nuñez (2004) de vínculo que designaba un anillo o joya

anillad 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 3 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.

En el prólogo del conocido texto de Enrique Pichón Riviere (1971) “El proceso grupal” nos dice lo siguiente: “el esquema de referencia de un autor no se estructura sólo como una organización conceptual sino que se sustenta en un fundamento motivacional de experiencias vividas. A través de ellas constituirá el investigador su mundo interno, habitado por personas, lugares y vínculos los que, articulándose con un tiempo propio, en un proceso creador configuran la estrategia del descubrimiento.”

Esta cita ilumina no sólo el devenir y el motivo de la elección temática, sino fundamentalmente una forma de concebir el proceso a

través del cual un sujeto se relaciona con el conocimiento; desde su mundo interno, habitado por personas, lugares y vínculos.

La noción de vínculo del mismo autor, nos guía en tanto nos habilita a pensar sobre “la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento”(Pichón Riviere, 1971)

Se trataría de una estructura compleja en la cual se incluyen sujeto, objeto y su mutua interrelación “con procesos de comunicación y aprendizaje”, es por tanto una estructura bi-direccional y única pautaada por el encuentro entre éstos y el devenir, el entremedio del mismo.

Haciendo un uso extensivo de la denominación de objeto, es que operamos la traspolación necesaria para pensar a la UR como tal. No es forzada la traspolación si tenemos presente que para Pichón puede ser calificado como “objeto” todo lo que promueve la acción de un sujeto. Elemento que sin duda cabe dentro de la dimensión del accionar institucional.

No dejamos de lado la complejidad adicional de colocar desde el lugar del objeto a la institución. Pichón expresamente señala que los objetos con los cuales un sujeto se vincula son variados, y lo son en tanto éste último le otorga a los primeros significaciones particulares; enumera como posible objeto hasta una caja de fósforos. La caja de fósforos es un elemento que no responde a los requerimientos del sujeto, pero con ella

puede existir una significación casi biunívoca pero particular. En cambio, una institución responde, más no como otro sujeto, sino a través de multiplicidades de actores que la conforman.

A pesar de ello, esta forma de abordar el tema nos permite 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 éstas 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.

Nos situamos entonces desde el lado del sujeto que se vincula con, que hace lazo...

El vínculo incluye el componente icc. 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.

Desde esta hipótesis por ejemplo, un estudiante puede no concurrir a cursos en determinada Facultad, y no por ello dejar de denominarse a sí mismo como “estudiante de”; o bien, para plantear la otra postura extrema, un estudiante puede asistir a cursos dictados por determinada Facultad, mas no por ello denominarse “estudiante de”... ya que el ser o no ser estudiante estaría en estrecha relación con el ingreso del “de” en el mundo interno del sujeto, ingreso que se mediatiza a partir del vínculo establecido.

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, V. 2011: 12). La educación no queda reducida al aprendizaje de cierto número de contenidos prescritos 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, V. 2011: 5) clase 24

El sujeto es producto del lugar dado desde el otro. No se nace sujeto decíamos. Se requiere de un proceso de humanización para arribar del cachorro humano al bebé que todos reconocemos. De la misma forma se requiere de ciertas atribuciones, de cierto lugar de acogida para hacer del estudiante presente un sujeto de la educación, y requiere también del consentimiento del sujeto para ubicarse en ese lugar.

El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo. Importará caracterizar la laxitud o fortaleza del vínculo que sugerimos se pautará por

distintos elementos que intentaremos vislumbrar: pero será siempre parte inherente del encuentro entre un sujeto particular y cómo éste construye su concepto a través del recuerdo de la reconstrucción del objeto institución (mas allá –y más acá- de la colaboración de las manifestaciones de ésta para con ese sujeto en particular).

Al hablar de vínculo debemos tener presente la construcción del mismo, así como a los sujetos intervinientes. Designo construcción al proceso a través del cual algo de lo educativo circula entre sujetos que ocupan distintos lugares, uno el de la apropiación, otro el de la transmisión. Siguiendo a Segundo Moyano podemos sostener que es este par apropiación-transmisión el que da lugar a un espacio de encuentro, un espacio en el cual ambos miembros del par se resignifican el uno al otro, espacio de encuentro, espacio que no es otro que el de la cultura que acoge al que llega. Las instituciones educativas cumplen en primera instancia con esa función la de transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones. Esta sería la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social.

En este vínculo se dan relacionamientos particulares entre 3 elementos; el agente de la educación, el sujeto y la cultura; ya Herbart (1806) planteaba que el triángulo se sostenía a través del tercer elemento que mantenía ocupados tanto al agente como al sujeto, tercer elemento que era justamente la cultura, los bienes culturales. Herbart construye un

triángulo abierto al no unir los vértices entre el sujeto y el agente sino en el único vértice donde coloca a la cultura, ya que es la cultura la que opera como espacio de encuentro entre los sujetos desde las posiciones que éstos ocupen.

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 tienen presente las particularidades del sujeto y que no borra con ofertas preestablecidas las necesidades particulares.

Tizio nos recuerda también la función civilizadora de la educación que se sostiene por la vía del saber; saber que abre los horizontes del sujeto. Pero del saber y sus formas hablaremos más adelante.

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” (Altieri, M. 2010). Zelmanovich, nos presenta a 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.

Zelmanovich nos recuerda que hay “modos históricos y contingentes de vivir la pulsión”, remarcando que “lo interesante de este desarrollo teórico se sustenta en el hecho de que la pulsión encuentra su lugar particular en los lazos sociales, entendiendo que el discurso es una instancia en la cual se ligan de una manera determinada significativa y pulsión. El discurso entonces, es una actualización del lazo social que de determinada forma hace ingresar al goce en una regulación. El discurso asimismo, media entre el sujeto y el objeto. “el discurso es siempre del Otro” nos recuerda Lacan, subrayando la dependencia del sujeto así

como la imposibilidad de la congruencia siempre armónica entre los intervinientes en el lazo.

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.

Señalaba que 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 “funda” y le da 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. Considero clarificador formularlos ya que permiten discernir algo de lo que el sujeto hace en su relación con lo social. La formalización de los cuatro discursos, Lacan la presenta 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 que elemento se encuentre en cada lugar posible, la distribución de los elementos en los lugares nos da cuatro algoritmos que ilustran los cuatro

discursos. Los lugares son los siguientes según Cevalco (citado por Zelmanovich: 2010).

Quién dice

A quién

Que se quiere decir

Qué se produce

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; la Verdad que es lugar en el que se sostiene el agente; y la 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:

- S1: el significante amo, es el trazo unario que representa al sujeto ante el conjunto de significantes del saber (S2)
- 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.
- \$: el sujeto barrado, en tanto sujeto al inconciente.
- a; el pequeño objeto a, objeto causa del deseo, que plantea la retórica de la repetición

Y los cuatro discursos serían:

- a. el discurso del Amo
- b. el discurso del Universitario
- c. el discurso del Histérico
- d. 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.

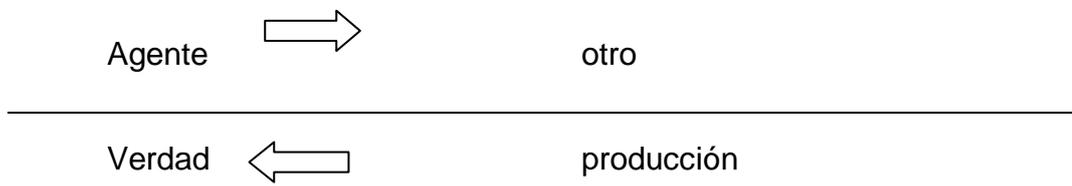
Resaltemos que son los actos y no sólo las palabras las que definen al discurso.

Los cuatro discursos podemos decir que corresponden a las cuatro prácticas sociales de gobernar el discurso del amo, educar el discurso del universitario, psicoanalizar el discurso del analista y hacer desear el discurso de la histérica. Las 3 primeras prácticas sociales se corresponden con las operaciones imposibles señaladas por Freud; la política, la educación y el psicoanálisis.

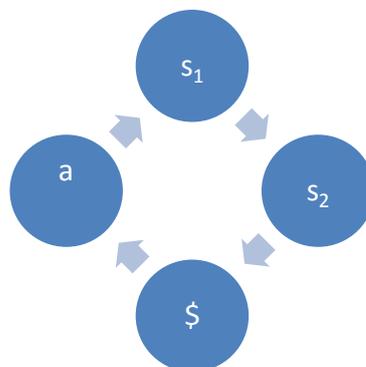
Espero que este modelo de abordaje del lazo, permita cuestionar al discurso narrado, visibilizando desde que lugares se sostiene y que produce. Asimismo nos permite pensar desde que lugar me (nos)

posicionamos frente al mismo, y que producimos en ese encuentro. Recordemos que el discurso siempre busca hacer lazo con lo social, “a expensas de una verdad que nunca se revela totalmente, de una verdad impedida que se encuentra debajo de la barra del agente que la anuncia”. Un agente entonces, es sustentado por su verdad que se relaciona con otro y allí se produce algo que afecta a su agente y su verdad.

Lo graficamos de la siguiente manera:



Es en estas posiciones que rotan los elementos citados:



“El maestro, apoyándose en su subjetividad castrada, somete al discípulo, que tiene el saber, y lo hace producir objetos para su propio goce.” (Pereira, 2011: 15)

Desde esta posición el maestro se autoriza en su saber en la espera que sus alumnos produzcan para su propio goce desde el cual continúa ejerciendo el poder sobre éstos. Es la posición desde la que la ley sustenta sus palabras. Nos dice Lacan que es ese el discurso por excelencia ya que prefigura lo que debe estar bajo su ley. Es un saber sobre todo... y para sostenerse requiere los excesos, aquello que desborda, que escapa a su mandato imposible que es “sométanse a la ley”; es por ello que requiere del error para erigirse en su verdad, del exceso para sustentar su autoridad etc. produciendo así los objetos plus-de-goce. Es el modo de discurso que asienta los sentimientos de culpa de los sujetos, siendo por excelencia un modo de lazo social, “produce los deseos de la civilización bajo las formas del goce tornándose el discurso del deseo” (Pereira, 2011: 15)

Grafiquémoslo:

$$\frac{s_1 \longrightarrow s_2}{\quad}$$

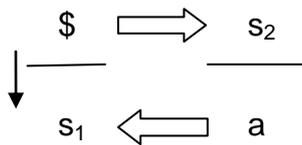
$$\$ \longrightarrow a$$

Es así que aquel que se encuentra en el lugar del agente del discurso (s_1) se sostiene en tanto saber del maestro que todo lo sabe exigiendo que sus estudiantes (s_2) produzcan saberes que lo legitimen nuevamente para goce de ambos, en tanto los estudiantes pueden hacer materialidad concreta de su deseo. Todos se encuentran entonces sometidos a una ley que el maestro determina desde el lugar del agente. Pero algo escapa, la producción genera objetos reñidos con esa ley, algo en más, algo no planificado por el maestro (a); siendo de esta subversión que surge el sujeto barrado (\$) como efecto de verdad, por debajo de la barra.

El maestro castrado, busca la sumisión de los otros al significante amo (s_1) desde el cual se da la entrada del sujeto en el orden simbólico. Este significante legisla, sentencia, determina la castración. Es desde el poder que esto le confiere que el maestro hace lazo social. El significante amo no da lugar a la diversidad, instala una verdad única, oracular, nos exige una identidad única: el uno. Es la “obligación ser uno” nos dice Miller (1997).

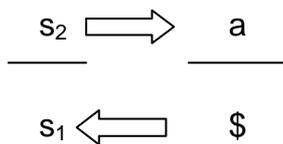
Sobre este discurso Lacan (1972) desdobra otro al invertir la posición del s_1 con el \$: el discurso del capitalista, un quinto discurso que se desliza del discurso del amo. Lo distinto es que el quinto discurso no regula el lazo social como los anteriores, es sin ley, forcluye la castración y produce segregación. Desde este lugar suelen tratarse las diferencias hoy. Es este grafismo el que nos ayuda a pensar el fetichismo de la

subjetividad, ese lugar desde el cual el sujeto se encuentra fijado al objeto sometido a nada, sin deuda con la ley o con los otros, sujeto que se encuentra capturado en la necesidad de la satisfacción pulsional sin mediación, lugar del consumo, de la voracidad.



2.2.3.2

El discurso del universitario.



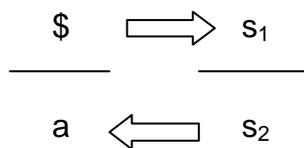
“El universitario sustentado por su voluntad de dominio, considera al otro un objeto que nada sabe, produciendo un revoltoso o un contestador” (Pereira, 2011: 16)

El docente universitario se autoriza en el saber de otro que garantiza su palabra, los autores, desde la bibliografía y desde allí “impone” saber a un otro objetivado en el lugar del estudiante. Objetivado en tanto se lo reduce a la acción de aprender. Y nos alerta de que esta objetivación, esta puesta en lugar del otro lo atraviesa en distintas instancias, no se reduce al aula, lo alcanza en lo administrativo, en el bar, en el reconocimiento de los demás. Desde la dimensión del fantasma con

lo identitario que se forja a través de la mirada del otro y del ser mirado se inaugura desde aquí la dimensión del ser y como en tanto este discurso enlaza con lo social se trata de una forma de ser y estar en el mundo. Lacan nos dirá que así se produce un rebelde, justamente en la operación de construcción de un conservador, de un guardián de la letra de los grandes autores, nos dirá Lacan que son garantes de la letra ajena en tanto impotentes de escribir la propia. Este discurso propaga el mito del yo ideal, del yo que domina, de ahí la idea de universal. Es una posición de salvamento de la verdad de la yo-cracia... eufemismo a través del cual Lacan señala que en la Universidad lugar donde tanto se habla de democracia no es posible hallarla...

Desde esta posición un docente es portavoz desde el lugar del agente (s_2) de los conocimientos producidos por los autores, conocimiento que transmite haciendo de sus estudiantes (a) los objetos de su imposición, desde su yo-cracia produciendo en cambio estudiantes subversivos (\$) que rechazan explícitamente o no el hecho de estar cosificados, de encontrarse objetivados. Los estudiantes inventarán otras cosas que devolverán al lugar de la verdad de la ley de su profesor en forma de significante amo (s_1). No es necesaria ni exclusiva de los docentes esta posición discursiva, se define en tanto quién la sostenga profese el deseo de alcanzar el conocimiento de los grandes maestros, de quienes se es un intérprete literal. Lacan ubica a la hermenéutica en este espacio de discurso y también al orden filosófico, desde el cual se

conservan los textos, se comentan, se reverencian. Se considera una plenitud perdida para siempre... de la cual sólo vale el recordarla.



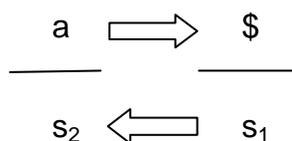
“el sujeto, que se hace desear, demanda un maestro que produzca un saber sobre la verdad de su plus-de-goce o de su goce sexual” (Pereira, 2011:17)

Este discurso es el del provocador. Desde aquí el sujeto se autoriza desde su goce para incitar al otro colocado en el lugar del maestro a producir un saber sobre su verdad sexual. El acto histérico es hacer desear, la histeria hace del maestro su ideal y desde ese lugar lo ama siempre y cuando el maestro quede ubicado en el lugar de supuesto saber, mas “el maestro, amo del amor histérico, objeto de su devoción, es antes que nada un impedido (s₁/s₂), es un maestro que no puede saber demasiado... ya que desde el deseo la histérica quiere un maestro “sobre el cual ella reine y él no gobierne”. Es entonces, como tanto se reitera la

insatisfacción del deseo la marca del sujeto histórico conjuntamente con la queja como expresión de su impotencia. La verdad de saber que este algoritmo propone se encuentra en el síntoma, que es exterior al discurso. Es por tratarse de un sujeto dividido (\$) la histórica busca un maestro en el lugar del otro (s_1) para producir en él un deseo de saber (s_2). Es así que el sujeto histórico acorrala al maestro para producir un saber. Lacan nos dice entonces que la ciencia gana impulso desde el discurso de la histórica.

2.2.3.4

Discurso del analista.



“el analista, en el lugar de causa del deseo, sustentado por el saber inconciente, interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir el significante que pueda resolver su relación con la verdad.” (Pereira, 2011: 18)

Desde este discurso el analista se sostiene, se autoriza en el saber del inconciente para encontrar la singularidad del sujeto. Es en el lugar de la verdad que emerge el saber del inconciente como un saber que detenta

el sujeto, pero es un saber no sabido (s_2). Este discurso nos recuerda la imposibilidad del todo saber, ya que el discurso analítico busca la desidentificación con los ideales del Otro: provoca la liberación del sujeto.

Es el reverso al discurso del amo. “es a partir del lugar de objeto causa del deseo (a) sobre un saber inconciente (s_2), que se hace posible implicar un sujeto en su diferencia pura ($\$$), para producir su propia marca de singularidad (s_1).” Op cit.

Esta forma discursiva si bien ha sido concebida como el lugar desde el que formalizar el rol del analista, no es privativo de este, y además no es característico. Es una forma de hacer lazo, de posicionarse frente al O, al saber y al deber ser.

2.2.3.5

Las rotaciones de los discursos:

La rotación por los discursos implica movimientos, apertura, inclusión de la novedad y del acontecimiento. Como se desprende de lo dicho, no implica un pasaje lineal de uno a uno, ni un pasaje por secuencias socio históricas que permitan la emergencia de un tipo de discurso y luego de otro; se trata más bien de posiciones que habitamos en el encuentro con los otros. Las rotaciones son actos saludables, esperables, que dan lugar a lo nuevo. Las fijaciones en los discursos son estériles formas de repetición de lo mismo, que dan lugar al sostenimiento

de un tipo de vínculo con el saber, con los otros, pero que se agotan en un momento impidiendo la producción singular, salvo quizás desde la posición del analista, posición en la que es imposible mantenerse por mucho tiempo por su misma definición. Allí nos situamos a veces, raras veces, productivas veces. El discurso del analista emerge en cada pasaje desde un discurso a otro, emerge entre los discursos o en sus insuficiencias (Lacan, 1972: 27).

2.2.4

Lazo de transferencia.

Es un concepto/hipótesis de trabajo desarrollado por Zelmanovich (2011), 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 posible que habilite al surgimiento de la singularidad.

Se trata de 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 hacer causa del deseo de aquel 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.

Impasse en tanto detención. Impasse hecho cuerpo en el desinterés, la desafiliación o desvinculación del estudiante para con la institución educativa en su conjunto. Impasse como expresión de aquello que se va, se fuga, se desplaza. Impasse también como pasaje al acto, exabrupto, violencia escolar, ruidosa forma de presentación de lo mismo.

Y es entonces una invitación a leer ese impasse como síntoma, como aquello que entraña una significación a leer desde la cual puede emerger algo de la verdad del sujeto en cuestión, y desde allí desde la emergencia de lo singular se puede (intentar) operar, hacer, sortear obstáculos, reinventar el vínculo educativo tal como la autora nos propone.

Se trata de una forma de relanzar un deseo hacia aquello que el agente está llamado a producir.

Invitación que es siempre una invitación a pensar en primer lugar. Se trata de algo que puede ponerse a jugar en el después del acto educativo, en el *tiempo de comprender* es una herramienta de lectura de nuestro hacer para ensayar a posteriori otro lugar desde el cual pararnos

frente al encuentro con el otro, buscando que emerja algo distinto a lo repetitivo, algo novedoso, algo del orden de la producción singular.

Así como el discurso del analista emerge en el momento de la rotación entre discursos, así surge también el amor de transferencia. “No digo otra cosa cuando digo que el amor es signo de que se cambia de discurso.” (Lacan, 1972-73:25) desde ahí la nominación de esta forma de vínculo posible en tanto lazo de transferencia.

Es que desde este marco teórico se parte entender que la transferencia es parte constitutiva del trabajo educativo ya que “*el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia*” (Tizio 2003: 174)

La transferencia es un concepto que implica comprender su “modus operandis”, es un concepto que emerge de la teoría de la técnica, Freud lo encuentra en la práctica clínica y es desde ese hallazgo que comienza a conceptualizarlo. Se trata entonces de un fenómeno que emerge en el entre, en ese espacio que une y desune, que teje y desteje redes y agujeros entre ellas. Es un modo de vinculación humano por excelencia. La diferencia radica en la posibilidad de trabajar desde y con ella. De operar desde ella, de intentar problematizarla. Tenemos aquí una disyuntiva no menor. Desde el psicoanálisis clásico ubicamos a la transferencia y en consecuencia a la emergencia de fenómenos transferenciales en el orden de lo inconsciente (icc. en adelante), lo que leemos por tanto son sus expresiones y no ella misma. Es por ello que

nos topamos también con su *modus operandis*, ya que cuando se manifiesta es a través del acto, el lapsus, etc. y alude también al *modus operandis* en tanto nos invita a saber hacer con el malestar que emerge, y que en transferencia podemos convertirlo en síntoma para que el sujeto pueda deconstruirlo, apropiarse de él, modificarlo.

La transferencia surge en la obra de Freud en un primer tiempo desde el lugar de la resistencia. Si bien Freud ya desde el siglo pasado reconocía la existencia de fenómenos transferenciales, estos fueron paulatinamente tomando un lugar privilegiado en la técnica, desde un obstáculo a soslayar, pasando por un fenómeno de reactualización de ciertos procesos psíquicos, a ser la esencia misma de la analizabilidad de los pacientes. Le damos la palabra: “La cura psicoanalítica no crea la transferencia; meramente la revela, como a tantas otras cosas ocultas en la vida del alma” (Freud, 1905: 102) La transferencia entonces, no es un acontecimiento único, sino un fenómeno universal. El análisis es por tanto, el método que presta oídos a este fenómeno, ocupándose de él, buscando descubrirlo y analizarlo. En esta misma época en otros artículos de Freud, se destaca la espontaneidad de los fenómenos transferenciales. Ya en 1914, el lugar de la repetición en transferencia, va paulatinamente tomando un cariz cada vez más propio (así como lo hará en la obra en general): siendo entonces que es lo reprimido lo que se repite en transferencia. Es en 1914 que afirma “...lo que más nos interesa es la relación de esta compulsión de repetir con la transferencia y la

resistencia. Pronto advertimos que la transferencia misma es solo una pieza de repetición, y la repetición es la transferencia del pasado olvidado...” (1914: 152) Finalmente será en 1920, en “Más allá del principio del placer” donde la transferencia pasaría de ser la resistencia a ser lo resistido, tal como lo señala Etchegoyen (1986). Si tomamos en cuenta, entonces estos planteos la teoría de la transferencia daría un giro fundamental, camino que no continúa en sus escritos posteriores. Teniendo presente que los fenómenos transferenciales, cubren dos aspectos simultáneamente: fenómenos positivos (ternura y gratitud), así como mociones hostiles en vez de tiernas, es que hablamos de transferencia positiva y negativa. Estas dos vertientes de las mociones, se explican como productos de ambas pulsiones y tal como todas sus expresiones, la transferencia suele componerse a cada momento de distinta cantidad de ambas mociones.

En Freud por tanto la transferencia la encontramos vinculada a:

- a. La repetición
- b. La resistencia
- c. La sugestión

Se trata de un fenómeno polimorfo y en el que pueden primar tanto elementos positivos, mociones de ternura y gratitud, como cualidades hostiles que entorpecen el vínculo, lo negativizan.

Lacan por su parte también retomó la caracterización de la transferencia como repetición (1953) en lo que se conoce como su primer período. En este tiempo la entiende como un fenómeno del orden de lo imaginario en el que se reproduce la fascinación especular de la díada madre- hijo, por lo tanto la entiende como un obstáculo, ya que el paciente parapetado allí la usa como resistencia y no toma contacto con sus dificultades. Es el analista quién debe vigilar la escena y pararse desde otro lugar, no quedando atrapado en la relación especular yo a yo.

En su segunda teoría (1964-65) Lacan le da preeminencia a la regla fundamental de la asociación libre y nos dice que es a través de este acto simbólico que el analista puede quebrar la fascinación especular para situarse en un lugar 3º, erigiéndose para el paciente en un sujeto supuesto al saber (SSS), ya que el saber queda supuesto al analista en la misma invitación ya que es a través de esta que se sobreentiende sabría sobre los decires del paciente. Para Miller el SSS es un pivote que organiza la experiencia analítica. Nos marca la impostura necesaria para el trabajo analítico.

Es desde el primer momento que hay una suposición de saber inconciente atribuida al paciente por parte del analista, esta suposición vuelve en forma de la atribución de saber del paciente hacia el analista. Estas suposiciones imbricadas requieren de la instalación concomitante de un vínculo de confianza recíproca. Esta idea se erige como definitoria para la habilitación del vínculo y de los lugares que se asumen en torno al

mismo. Idea que puede extenderse al ámbito educativo para señalar la preeminencia de estas mutuas suposiciones de saber para que algo del vínculo educativo se desarrolle. 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.

Volviendo a Lacan, el SsS es concebido como un fenómeno transfenoménico en torno del cual se lee aquello que acontece en transferencia; transferencia que en la educación puede leerse desde las siguientes claves: la repetición, la resistencia y el consentimiento. Repeticiones de formas de vinculación previa, resistencias a lo que se le ofrece al sujeto y consentimiento a dejarse transformar por la experiencia educativa (Zelmanovich, 2011).

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, nos dice: “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 entretejer 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. Confianza implica “Dar esperanza a alguien de que conseguirá lo que desea” (Diccionario RAE), esperanzas en medio de la incertidumbre, esperanzas acerca de lo que vendrá.

2.2.4.1

Transferencia de trabajo:

La transferencia de trabajo es un concepto forjado para nominar ese pase de un saber hacer con el icc. desde el lugar del analista. Es un saber hacer que nos sitúa en la pregunta sobre el saber en juego, sobre la transferencia de saber y sobre cómo se transfiere. Implica nos dirá Miller la transferencia no asentada sobre el SsS, sino la transferencia de un modo de hacer con el no saber, la transferencia de un modo de hacer desde el sujeto barrado (\$), nos dice que se trata de transferir un estilo. Nos dice también que “la transferencia de trabajo versa asimismo sobre la

transmisión del deseo de saber, con el trabajo que implica” (Miller, 1989: 175 en Zelmanovich, 2003: 20). Entonces habría algo de la transmisión en juego a través de los movimientos identificatorios, “ese lazo de transferencia que se basa en una suposición de saber, se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido. Para el sujeto el rasgo es un signo del deseo del educador, y tiene función de causa, que lo lleva a trabajar. (Tizio, 2003: 174).

Es decir, que 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 como 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).

Con este concepto trato de aunar, de entrever ese punto de anclaje de lo social y lo propio de cada sujeto. Y como desde cada sujeto arribamos a un discurso de época, a visibles y decibles de cada momento socio histórico.

Es que tal como nos recuerdan autores provenientes de la Sociología Clínica “Los fenómenos de transmisión, de reproducción, de construcción de la identidad, son procesos complejos, en la articulación entre los procesos sociales y los procesos psíquicos. (y nos propone:) Son estas articulaciones que debemos comprender.” (de Gaulejac, V.;1983)

Y es en este sentido que este concepto es central ya que pone en escena el énfasis en las condiciones culturales e ideológicas de producción del campo representacional.

Abric (2003) define a las representaciones sociales diciendo “una representación social consiste en un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado. Estos elementos están organizados y estructurados de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social” (Correa, 2009: 106).

Según Moscovici “las representaciones sociales son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje” que se encuentran en distintos tipos de estructuras de conocimiento. Él distingue entre el conocimiento deificado de la ciencia y el del sentido común al que denomina consensual y señala que ambos tipos de estructuras del conocimiento suelen entrar en conflicto.

Moscovici nos habla sobre estos universos; el deificados y el consensual como lugares en los que declinan las representaciones sociales. Son universos de discursos en los que se construyen relaciones de fuerza de tipo social, político, cultural y científicos. En este campo de fuerzas entonces, algunos de carácter más innovador suelen entrar en conflicto con los conocimientos previos, con las creencias y las “pasiones” dando lugar a la construcción de nuevos “universos consensuales”. Son claves no concientes, repetidas que permiten ver al mundo de determinada forma y actuar en él en consecuencia.

Las representaciones sociales serán entonces aquellas que buscaremos reconocer, identificar en las narraciones de los entrevistados de forma de entrever continuidades o disrupciones respecto a sus definiciones sobre la institución UR, sobre aquellos elementos que ayudaron a dar sostén al vínculo del sujeto estudiante para con la institución, o bien con el saber en cuestión.

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 socio histórica 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) así como a 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)

Es en la vida cotidiana (y dentro de ella el lugar de las instituciones educativas es relevante) el espacio que enmarca la producción de subjetividad ya que es el escenario en el que se despliegan a diario las interacciones que configuran nuestro desarrollo como sujetos singulares.

Correa (2009), señala el carácter ideológico de la subjetividad en tanto se produce en el mundo de significaciones de la vida cotidiana, escenario de interacciones que nos van construyendo como sujetos de un momento histórico particular día a día. Importa subrayar el carácter ideológico subyacente, ya que este concepto ha ido paulatinamente corriéndose del mundo académico, ocultándose tras su uso común y perdiendo por tanto especificidad para denotar a un conjunto de creencias y mandatos insertos en el sentido común y por lo tanto muchas veces velados que opera como campo de significación desde el cual leemos el mundo y operamos en él. Las representaciones sociales condensan por tanto mucho del componente ideológico de una época.

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 (2003) 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. Es desde esta tendencia a aceptar que la comprensión o el acercamiento al mundo de lo subjetivo se logra en tanto la subjetividad es un relato del sí mismo que la textualidad ha ganado terreno en la investigación cualitativa, ya que será a través del análisis interpretativo de la producción discursiva la forma de acceder a la reconstrucción de la posición subjetiva en la trama material y simbólica. (Bonvillani, A. apud Correa, 2009). Más allá de estos postulados teóricos, no es menor compartir el riesgo de convertir todo en textualidad, acercándonos sin pretenderlo a un riesgoso retorno al idealismo al ir dejando de lado la dimensión material de las prácticas de los sujetos concretos en su vida cotidiana.

La subjetividad en tanto “fenómeno” registrado en el campo social, se fabrica y modela en este escenario de la vida cotidiana, y el sujeto emergente de estos procesos se presenta como consumidor y reproductor/productor de subjetividad.

En esta producción de las vidas de los sujetos pueden visualizarse, siguiendo a Guattari, diversos modos de “vivir la subjetividad”, estos modos se expresan entre los extremos representados por una vida alienada y de opresión, de sometimiento en relación a la subjetividad que recibe y lo produce como sujeto y otro modo donde existe una apropiación de esa subjetividad, recomponiéndola en expresiones creativas y

novedosas que sacan al sujeto de esa “corriente hegemónica de subjetividad” produciendo “procesos de singularización”.

“Lo que estoy llamando procesos de singularización es algo que frustra esos mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos, algo que puede conducir a la afirmación de valores en un registro particular, independientemente de las escalas de valores que nos cercan y acechan por otros lados” (Guattari, 1998)

Esta posibilidad de singularización produce otras problemáticas, estos procesos divergentes que se separan de esa “corriente hegemónica” entran en tensión con la subjetividad capitalística /actual cuya intención será codificar y reinsertar este proceso en la “corriente hegemónica”. Estos procesos de singularización no corresponden únicamente a acontecimientos en el plano social; el arte, los deportes, e incluso los modos de relacionamiento entre los sujetos pueden producir novedosos procesos de percepción, sensibilidad y vinculación completamente novedosos.

Estos procesos de singularización no refieren a “una persona o individuo”, pueden ser expresiones de colectivos y grupos que se organizan (o no) para determinada acción o para “estar juntos y reconocerse”.

“Cualquier emergencia de singularidad provoca dos tipos de respuestas micropolítica: la respuesta normalizadora o por el contrario, la

respuesta que busca encaminar la singularidad hacia la construcción de un proceso que pueda cambiar la situación, y tal vez no solo localmente” (Guattari, 1998), agregaría a este planteo la aclaración de pensar estos fenómenos como no ajenos o exteriores a nosotros como sujetos, cada elección, cada acción de las personas se enmarca dentro de esta producción de subjetividad capitalística y somos quienes producimos y reproducimos la misma.

Estos procesos de singularización y diversos devenires han sido capturados en nociones o conceptos que funcionan como “conceptos de referencia”, uno de estos conceptos es el de identidad, concepto que circunscribe la realidad a cuadros de referencia y esta referenciación posee múltiples modos de expresión, desde un documento de identidad, que implica la identificación del individuo, hasta los procesos identificatorios, ya que “la identidad es aquello que hace pasar la singularidad de las diferentes maneras de existir por un solo y mismo cuadro de referencia identificable” (Guattari, 1998).

Esta idea nos posiciona a pensar la educación desde una perspectiva política para nada ingenua y neutral, en el acto cotidiano de enunciación de nuestros saberes, cada idea, cada acto, la palabra utilizada, puede llevar consigo la apatía del sometimiento o la potencia de la liberación.

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 será 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, la sociedad que los realice. Bourdieu nos habla de los circuitos de intercambio legitimadores que están compuestos por formas ceremoniales jurídico administrativas (tal como propone la autora). 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 2 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... ceremonias para levantarnos, para comer, para estudiar. 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.

“El relato de un cuento “*antes de... irse a dormir*” es un claro ejemplo del efecto de una ceremonia mínima que fija el tiempo y, a su vez, lo suspende por el *había una vez...* regresando al tiempo ordinario por el *colorín colorado...* En este caso el *pasaje* que la ceremonia acompaña, es el de la vigilia al sueño; creando el marco para la escena subjetiva.” (Minnicelli, 2011)

El adjetivo mínimas resalta que interesa pensar y encontrar los pequeños actos que conserven las características de lo ceremonial, y que sean inadvertidos en el día a día. Nos permitirá visualizar la importancia

de la repetición de los pequeños actos, como recrean lugares para los sujetos, espacios de pertenencia y signos identitarios.

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).

Las ceremonias entonces, pueden enquistar, pueden cristalizar(se) ellas mismas y a quienes participan en ellas, pero también pueden ser un dispositivo de intervención a través del cual promover otras condiciones de posibilidad subjetivantes, pueden conllevar a un reposicionamiento subjetivo.

Nos dice Minnicello que se instituye discurso en y por ceremonias mínimas y a su vez pueden desarticularse.

2.2.8 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 cual los otros reconozcan la autoridad en tanto tal. Sin autoridad epistémica 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 re pensar a subvertir porqué no, el saber pre establecido.

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 la sospecha. Y en la necesidad de reafirmar nuestra labor cada vez que somos convocados a ello.

Una clave teórica a seguir es aquella que nos conecta con el concepto de función paterna como clave de lectura para abordar el problema de la autoridad.

La función paterna es una categoría teórica desarrollada por Lacan a través de la cual se la considera como “soporte de la ley en tanto posibilita el ingreso del sujeto al orden de la cultura” (Ambertín, 2010: 4)

permitiendo el ingreso del sujeto en la cultura en tanto coto del desborde pulsional. Habilita al sujeto al ingreso a lo simbólico, al anudarlo al lenguaje y establecer desde ahí la puntualización entre lo permitido y lo prohibido. Instauro un mundo de posibilidades así como permite al sujeto el acceso al saber a través de la regulación del goce. Desde este concepto de función ya no se remite al sujeto que en un momento ejerce el rol, sino a una función más allá de la existencia o no de un padre real. *“Cada sujeto que ejerce el oficio de padre –ya sea biológico o de un padre de la cultura como es el docente-, va a ocupar el lugar de la autoridad, sostiene su función lógica y estructural, en representaciones sociales e institucionales.”* (Ambertín, 2010: 12) Es la posición desde la cual se asume la función lo que importa y la misma puede circular, no habiendo por tanto un único padre, permitiendo de esta forma que los docentes encarnemos por momentos esa función para unos otros determinados en un espacio tiempo específicos. Esto es posible en tanto es viable pluralizar la función paterna (al desabrochar la función de la persona que la ejerza) y dada la vertiente metafórica característica del significante que hace que uno remita a otro y de esta forma metaforización mediante permitir que sea más de uno quienes ejerzan la función reguladora y de bienvenida al mundo de lo simbólico. La filiación por tanto que provee el vínculo educativo es una filiación cultural. Inaugura un modo de relación por la cultura, con el mundo circundante.

Desde allí convocamos a estos otros a advenir, desde nuestro deseo de... “la autoridad se puede tornar eficaz en la medida en que se asienta sobre la estructura deseante del sujeto” (ídem, p:15); es parte de ese más allá del educador que hablaba antes. La función nos remite nuevamente al deseo, al saber y al goce.

Esta autoridad epistémica se sostiene entonces en elementos que son reconocidos por los sujetos de la educación. Son ellos quienes sancionan que docente y en que 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 (aquella que tal como la hemos desarrollado, puede encontrarse en las instituciones educativas pero se sostiene por el no reconocimiento de la singularidad del estudiante, de su capacidad y su deseo; y por la búsqueda de homogenizar imprimiendo un saber o bien único (desde el discurso del amo), o bien declarativo (desde el discurso del universitario).

En una investigación realizada por el equipo de FLACSO Bs. As. en el 2008, en la educación media, se buscó caracterizar desde la mirada de los jóvenes los elementos que les permiten atribuirle autoridad epistémica a sus docentes. La autoridad del docente, fue desagregada según los siguientes criterios:

- Saber que no todos tienen los mismos intereses
- La autoestima del educador
- La exigencia
- El respeto
- La presencia cotidiana
- Estar preocupado por la cultura
- Situarse como un Otro descompletado
- Dar tiempo al consentimiento del sujeto a recibir una enseñanza y a que se produzca una transmisión
- Tener un lugar simbólico para alojar al sujeto.

Estos elementos son “rasgos situados por los alumnos como signos del deseo del docente” (Zelmanovich, 2008).

Estos elementos desagregados pueden constituirse en rasgos presentes en docentes que son habilitados, sancionados por los estudiantes como tales. Los citamos de forma de preguntarnos si algo de ello es recurrente en la concepción que nuestros estudiantes tienen acerca de lo que un docente necesita para ser un referente en su práctica.

Interesa señalar que “la posición de saber adjudicada al docente no alude necesariamente al conocimiento de las asignaturas que enseña, sino a algún rasgo que debe para el alumno algún deseo de educar en el docente, también se pudo identificar que es una condición reconocida tanto por los docentes como por los alumnos la necesidad de que esté

concernido por la cultura para funcionar como causa, porque ese es el testimonio de que un deseo propio con relación a la tarea de transmitir se pone en juego” (Zelmanovich, 2011: 30)

2.2.9 El saber sabio, el conocimiento, el saber icc.

El saber será para los autores con quienes venimos trabajando el elemento de la terna que defina al vínculo educativo. Es como decíamos el instrumento a través del cual se abre el horizonte del sujeto, se accede a mundos inéditos, posibles, novedosos. El saber además es para nosotros una construcción y por ende su valoración se modifica en los distintos momentos socio históricos, y esta variable será importante a tener presente en esta investigación.

Desde la mirada psicoanalítica consignamos 2 tipos de saberes diferenciales; el saber del orden del conocimiento y el saber icc. El primero es un saber enseñable, es un saber que se conjuga entre la transmisión y la apropiación; el segundo no es enseñable, es un tipo de saber a producir, es un saber no sabido por el sujeto... Sobre este primer tipo de saber Lacan (1972-73) nos dice: “El estatuto de saber implica como tal que, saber, ya hay, y en el Otro, y que debe prenderse. Por eso está hecho de aprender.” Y nos dice más, nos dice que es costoso, trabajoso y que en tanto costoso adquiere valor de uso, ya que una vez

prendido se ejerce. Aúna aquí el poder en el ejercicio del saber y entonces propone un tipo de lazo posible frente a este saber aprendible, el lugar del amo, o del universitario, tal vez. Más para consentir el trabajoso costo de prender ese saber existente, algo del goce se anuda y nos permite mantener la pulsión entrenándose en la sublimación.

Este distingo (saber conocimiento / saber icc.) nos es útil para tener presente que para que algo del primer saber enunciado funcione es necesaria la curiosidad del segundo. “Para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel icc.” Nos recuerda Brignoni (en Tizio, 2003: 200), esta satisfacción tiene que ver con distintos elementos en juego; con un hacer de lo pulsional, con la sublimación como vía de escape y producción de la pulsión; y también con la asunción de un lugar deseado por el sujeto, con las identificaciones y con el ideal del yo, entonces. Y es por aquí que el sujeto da o no el consentimiento a la plaza que se le oferta en la educación.

Igualmente podemos utilizar otras distinciones posibles para acercarnos a la problemática del saber.

Chevallard (1991), por ejemplo hace un primer distingo entre el saber sabio y el saber enseñado; y luego otros entre el saber enseñable y los no enseñables. Inaugura el concepto de transposición didáctica como el paso necesario entre el saber sabio y el saber enseñado y designa por este proceso a la distancia que los separa sirviéndose del mismo

concepto como herramienta didáctica que favorece la vigilancia epistemológica necesaria a tener presente en este pasaje. El saber sabio, es un saber en falta (interpretación de Behares, 2005); es un saber no todo, un saber no completo, en producción. Pero este saber no es el que se enseña. Nos recuerda Chevallard que el funcionamiento didáctico del saber no es el mismo que el académico y es por eso que se van dando transformaciones para su enseñabilidad. Caracteriza a estos saberes, así como a los espacios y tiempos en los que se da el proceso de transposición. Señala también la valoración del saber, su valor de uso tal como hablaba Lacan, y también su desgaste, su desvalorización. Ese saber que es sancionado por los estudiantes y por la noosfera (espacio donde se piensa la enseñanza de los saberes que incluye desde lo político, lo familiar, etc.) como perimido, repetitivo, etc. un saber que no convoca a la pregunta, que no desafía, no hace eco con el deseo de saber. Los saberes para ser enseñables deben contar con las siguientes características –aquí Chevallard cita a Verret-:

- La desincretización del saber (saber delimitado con prácticas de aprendizaje especializadas)
- La despersonalización del saber
- La programabilidad de la adquisición del saber

Y desde su transmisión requiere del control social de los aprendizajes y de la publicidad de los saberes a transmitir. A través del proceso que nomina como puesta en texto del saber es que se operan las

acciones recién enumeradas, y que como contrapartida generan claro está otros efectos.

Los saberes no enseñables o no escolarizables serán los reservados (iniciáticos, los no publicables); los aristocráticos; los saberes con pretensión de totalidad, los personales y los empíricos.

Los aportes de Chevallard respecto de los tiempos del aprendizaje exceden la pretensión del presente trabajo, los recuerdo a efectos de tener presente que desde su línea de abordaje este autor hace hincapié en la heterogeneidad de los tiempos: el reglado, el de la enseñanza y los tiempos de los aprendizajes, tiempos singulares; el tiempo del enseñado. Es otra invitación a tener presente la singularidad del vínculo educativo, sus avatares particulares, una invitación a la aceptación de la alteridad en desmedro de las lógicas homogeneizantes de las instituciones escolares.

Desde esta impronta pero desde la mirada del docente Brignoni (2010) nos invita a diferenciar la transmisión de la enseñanza “hay que diferenciar entre enseñanza y transmisión”. Mientras cuando se enseña se trata de un conocimiento acabado, lo que en ese mismo acto se transmite responde a otras premisas.

En el trabajo de transmisión hay un reconocimiento del otro, un lugar en el que se lo aloja, se lo espera o no. Se lo acoge o se lo invisibiliza. No se nace sujeto, para eso se requiere del deseo de otro anclado ahí, de su mirada de sus cuidados. Y más adelante se requerirá

de experiencias sociales de filiación y de pertenencia que lo/nos inauguren en tanto sujetos sociales. Por ello la “transmisión educativa deviene acto fundante, una situación inaugural del sujeto en tanto que sujeto con historia. Lo que inaugura es su inscripción social que justamente le permite la diferencia. Se trata sí de una filiación, pero no de una filiación basada a la pertenencia familiar biológica, sino la pertenencia que aleja al sujeto de la repetición del destino previsto.” (Orteou, 2011: 17 clase 10 F)

Capítulo 3: Análisis

*“los humanos en su relación con los demás y consigo mismos,
no hacen más que contar/imaginar historias,
es decir, narrativas” (Bolívar, 2001:19)*

El análisis se desarrollará en 3 secciones que dan cuenta de las 3 dimensiones principales de análisis a trabajar, éstas son:

3.1 Los docentes

3.2 Las instituciones

3.3 El narrador como sujeto de la educación

Cada sección a su vez incorporará en el análisis los relatos de los 3 entrevistados organizados en tramos que permitan visualizar las constantes que resuenan más allá del tiempo histórico en el que transcurren las trayectorias educativas. Estas constantes son categorizaciones operativas que nos habiliten a comprender, y a responder las preguntas de la investigación. Las mismas serán trabajadas teniendo en cuenta el factor cronológico que pauta la trayectoria educativa y su segmentación: se considerarán relatos de la Escuela, la Educación Media y la UR, de forma de pensar sobre rupturas y/o continuidades.

Las categorizaciones surgen del estudio e interpretación de los relatos, y un importante hallazgo es la permanencia en el tiempo de constantes significativas en cualquiera de los 3 segmentos en los que se organiza la presentación. A su vez cada sección contará con un espacio

para problematizar este eje temporal según el cual se eligió a los entrevistados.

Los títulos de las secciones, permiten entrever desde ya algo de las conclusiones finales. La importancia de los docentes y de lo que cada quién en la construcción de su ser estudiante trae consigo. Sus deseos, sus marcas, sus anhelos.

Desde las palabras de los entrevistados encontramos que las instituciones son recordadas y evocadas básicamente a través de sus ceremonias y ritos cotidianos que le proveen un ritmo a su hacer, o bien a través de sujetos que las habitan y se las presentan a los otros. Son por tanto las escenas cotidianas y los docentes con sus modos de hacer y de prestarse hacia los demás lo que se constituye en marcas, en recuerdos.

Una primer constatación es que el vínculo que el estudiante desarrolla con la institución se deduce básicamente a través del recuerdo de los docentes por un lado (que leeremos en clave de lazo educativo, desde los 4 discursos de Lacan), y por aquellos actos cotidianos, reiterativos que instituyen momentos en la vida institucional, los que hemos dado en llamar las ceremonias mínimas (Minnicelli, 2011).

Así por ejemplo encontramos ceremonias mínimas que se repiten y se encuentran más allá de los tramos históricos seleccionados. De la misma forma ciertos modos de ofrecimiento del docente al vínculo se reiteran sin grandes modificaciones en distintos trayectos históricos.

“tengo como docentes que me marcaron, eso me pasa también en Facultad, tengo docentes que me marcaron el Liceo, no recuerdo muchas cosas, sino como docentes que me marcaron...” (EA)

O expresado de forma más contundente, al reflexionar sobre la pertenencia o la apropiación para con la institución educativa, nos dice:

“la apropiación está con los docentes, tanto con E. La apropiación está con E., no con la Institución y en la parte de Mercedes está con R., no con Mercedes tampoco. O sea, no logro institucionalmente apropiarme de espacios... ni de nada.” (EA)

Los recuerdos, al ser producto de la memoria viva, emergen teñidos de afectos, se recuerdan mayoritariamente las buenas experiencias y las negativas. En el medio, en ese olvido teñido de desmemoria queda la mayor parte de la experiencia.

3.1.1 La continuidad del modelo disciplinador

En la escuela emerge en su versión más ruda; perdura en la memoria de todos los entrevistados experiencias de su proceso escolar donde primó la violencia franca; les damos la palabra:

“Yo lo que recuerdo de la escuela es eso, presión, frustración, oscuridad, exigencia, nada de disfrute... disfruté cuando me fui. Y nunca más volví.” (ED)

“El primer sufrimiento fue la discriminación: a mí me ponían en un lugar aparte y yo hacía cosas distintas de las que hacían los demás niños. Porque era como un bichito raro.” (ED)

“Era un Colegio donde la enseñanza religiosa era muy represiva, era el catolicismo de la España de Franco, aunque los curas eran casi todos alemanes, la doctrina subyacente no era muy Concilio Vaticano 2º digamos, más bien el catolicismo made in Franco y además dato no menor, mi vivencia escolar y liceal transcurren durante la Dictadura...Cosas que a mí me complicaron la vida,

desde el punto de vista, de... “antivalores” digamos, que a uno le inculcaban; y también... estamos hablando de... (a mí nunca me tocó sufrirlo), pero había curas que golpeaban salvajemente a los gurises, salvajemente, salvajemente, con varas, con reglas, con esto, con lo otro...entonces... bueno... tenía sus cositas...” (EPD)

“Me acuerdo de tener que pararnos al lado del banco, y hasta que el adulto no nos dijera que nos podíamos sentar, no nos podíamos sentar, de castigos de estar parados horas al lado de los bancos, eso recuerdo, lo recuerdo de esa maestra, además recuerdo el salón que era muy oscuro, capaz a mí me parecía muy oscuro ese salón... recuerdo eso la severidad, el no hablarnos, era un silencio esa clase... total, era una severidad desde el castigo, el miedo, por Ej. cuando se le hablaba no se le miraba a la cara a ella (la maestra de 2º) sobre todo, o a los adultos era, si entraba la Dir., era un Director en ese momento, pero si entraba un adulto era “Buenos Días” pero con la cabeza gacha, era como una maestra, lo que ahí se llamaba de “antes”.(EA)

Y nos dice de otra maestra, en otra Escuela:

“me pegó la maestra con... esa sí que era más severa que la otra, pegaba con una regla, te hacía poner las manos en la mesa y te pegaba...era de la dictadura, era maestra de la dictadura, después

mi madre averiguando y todo, había sido...yo tenía terror. Yo era bastante grande igual, ya estaba en 5º, pero tenía terror de ir a la Escuela, le tenía miedo, y fui creo que 1 mes, no llegué a ir más, cuando mi madre hace una denuncia, todo, y yo me cambio de escuela... a todos les hacía lo mismo, o el ponerse contra la pared en un rincón también, era... ya éramos medio grandes para poner tantas “penitencias”, pero... bueno, sin recreo creo que fue todo el mes sin recreo, era todo hacer copias, y cuando fue que me tocó a mí, porque claro era como que en algún momento me va a tocar que me pegue con la regla, porque venía como zafando, y ta, y ahí fue cuando dije no quiero ir más y mi madre hizo una denuncia y después cambiamos.” (EA)

Llama la atención cuánto perdura un mismo modo de hacer con el estudiante, recordemos que desde la escolaridad de ED a la de EA transcurren 40 años, y si bien todos coinciden en el carácter represor de la Institución es la entrevistada más joven quién nos relata haber sido castigada físicamente...

“ya no había más banco Varela, empezaban las mesitas, empezaron como a cambiar con todo el tema de las mesitas, había banco Varela, pero había mesitas, y era ponerte las manos sobre la mesa y pegar con la regla.” (EA)

Este enunciado hace foco en la contradicción; por un lado hay cambios en la forma de ser diseñada la situación de aula, y sin embargo perduran prácticas pre varelianas. Las prácticas englobadas por Barrán bajo la nominación del disciplinamiento perduran de forma más o menos explícita. No deja de percibirse sin embargo el cambio de época en la resolución de la situación, de la resignación de los primeros entrevistados, y su oposición pasiva a la denuncia y cambio de institución en la más cercana a la actualidad. La práctica se perpetúa pero hay modificación de la población en cuánto al conocimiento y ejercicio de sus derechos.

De todos modos a efectos de ceñirnos hacia aquello que es significativo para este estudio, señalamos la continuidad de las prácticas disciplinadoras de carácter represivo, la perpetuidad de las mismas en el recuerdo de los alumnos, que desde ese padecimiento van construyendo una idea de institución educativa. Podemos arriesgarnos a inferir que algo de la matriz fundacional de la escuela valeriana en este país, persiste. La Institución cambia y los maestros también, pero la matriz original perdura en algunos espacios. Esto que forma parte de lo no dicho, de lo que no reconoce explícitamente la institución, emerge en forma de padecimiento para quienes transitan por ella.

Un primer dato entonces es que a pesar de haber transitado por instituciones no sólo no amigables, sino también fuertemente disciplinadoras han podido continuar inmiscuidos en esto de lo educativo...

Resaltamos igualmente cuánto de los recuerdos se sostienen en la práctica de docentes puntuales (EA y EPD). En ambos casos resulta claro que pervive la posición del docente en el discurso del amo, ya que no tolera la diferencia, y obliga aún a través del golpe que aquello que se produzca esté bajo su ley, erigiéndose en tanto el significante amo no da lugar a la diversidad, instala una verdad única, oracular, exigiendo una identidad única.

Todos se encuentran entonces sometidos a una ley que el maestro determina desde el lugar del agente, tal como señalo en el marco teórico.

Y las ceremonias mínimas están también designadas como hitos que hacen a la Institución, ceremonias que pueden ser repetidas, aceptadas o transgredidas...

“La escuela no me gusta, no me gusta esa cosa de orden, de imposición, de disciplina, de jerarquía, de falta de respeto por la individualidad del niño, esa cosa la aborrecía. No cantaba el himno por ej., ahí tenés. Hasta el día de hoy no lo canto.” (ED)

“E: que es lo que odiabas de la escuela? - la obligación... la obligación, el corsé, la imposición”... “en principio en que hacer lo que me marcaban implicaba la restricción de no hacer lo que hacían otros niños de mi edad eso fue al principio, y fue 3 años de ese régimen. Y después en la escuela pública, que de todos modos creo que me caía un poco mejor; no sé si por el tipo de gente,

como más diversa... este, la imposición igual, eso de la túnica, el que todo estuviera prescripto...”(ED)

Los modos discursivos, entendiendo por tales formas de establecer lazos con lo social se sostienen, se instituyen también por y desde las ceremonias mínimas. Este tipo de ceremonias naturalizadas tales como la túnica, la fila, todo aquello que se encuentra previamente prescripto son claros ejemplos de aquello que designamos como ceremonias mínimas, se trata de actos rituales (o ritualizados) se convierten en el sostén de tradiciones al ser naturalizadas, establecidas y reiteradas una y otra vez; sin cuestionarlas, sin interrogarlas. Prevalece entonces, un modo de relacionamiento con la institución ritualizado, sin lugar a lo singular, a lo novedoso a lo disruptivo, salvo claro está a través de la transgresión de estas formas ritualizadas de convivencia. “No cantaba el himno, hasta el día de hoy no lo canto”.

En la Educación Media se perpetúa el modelo...

“Si recuerdo otras cosas son excepciones, si recuerdo tipos autoritarios, por ej. despreciativos, el Prof. de Francés de 1º y 2º, un soberbio, un arrogante, irrespetuoso; era de los que le hacían burla, le tiraban papelitos, le hacían cuernitos, a los otros no se le hacían esas cosas...” (ED)

“...Historia de 5º. Llegó un momento que pensé que era personal en los exámenes, de pensar que era algo... cuando una vez me dijo 4 para arriba... me estás tomando el pelo? Fue la última vez que lo di ahí, que lo di muchas veces, 8 veces lo habré dado, 7, creo que la 8 la salvé, 7 veces lo di con ella.” (EA)

Ya en la UR, emerge por momentos la continuidad de la matriz educativa, con su impronta positivista, sustentada en la razón (única)... homogeneizante.

Si bien en este punto, encontramos diferentes modos de posicionarse desde la arbitrariedad docente pautados por los tiempos socio históricos diversos, confluye una vez más el lugar desde el cual se posiciona el docente – ubicado en el lugar del agente- (en qué lugar del lazo diríamos), desde donde prevalece la violencia para con el estudiante. Violencia simbólica que denota que el único saber posible es el que el docente imparte (desde el lugar del amo, claro está), esto se refleja en algunos actos, que cuanto más nos acercamos en el tiempo más naturalizados están, en las palabras de una estudiante recién egresada encontramos los siguientes dichos:

“Todos sabemos que depende el docente que te toca, vas a funcionar. Los docentes... por eso los docentes forman mucho, los docentes marcan nuestra formación mucho. Terminás haciendo lo que el docente quiere... ellos mismos te forman, como ellos quieren. No sos vos la que...” (EA)

Hoy aparece 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.

“Es como que no tenés otra que bancártelo. Porque sabés que si protestas demasiado después la tenés en el examen. Y hay docentes que marcan estudiantes... no lo hacen perder pero le exigen mucho más. No de decir ni lo lees y pierde, pero si se presiona... si el docente sabe tu nombre decís ta, morí, no quiero que sepan mi nombre, ni loca. Es mejor que no te conozcan. Algunos docentes, otros no...” (EA)

“Se espera lo que el docente espera. O sea vos escribís lo que el docente espera. Es lo que te dicen en 1° de ser crítico reflexivo, es mentira, nunca en la carrera realmente hacés lo que hacés, lo que querés hacer, hacés el tema que el docente quiere, siempre. Claro,

porque te dicen “elija un tema para el trabajo”, vos lo elegís y te dicen: no, no me gusta, y lo volvés a cambiar, “no, no me gusta” y lo volvés a cambiar, entonces terminás haciendo lo que él quiere. Te dicen no me gusta, o no me convence, o... yo que sé. Te dicen “en sí no me convence, no te entiendo” lo cambias y “puede ser, pero no me cierra” lo cambias, terminás haciendo lo que él quiere. O sea... no hacés lo que vos querés. Y en los parciales y exámenes ponés lo que el docente quiere, no lo que realmente vos querés, entonces lo crítico reflexivo no existe en Facultad de Psicología. Y creo que todos creemos eso. Todos sabemos que depende el docente que te toca, vas a funcionar. Los docentes... por eso los docentes forman mucho, los docentes marcan nuestra formación mucho. Terminás haciendo lo que el docente quiere.” (EA)

Suficientemente elocuente el relato en sí. Recordemos que el docente ubicado desde esta lectura en el lugar del Agente, propone desde cómo se posicione un ordenamiento de la realidad posible dirá Zelmanovich (2010) lugar desde donde puede aparecer una versión de la causa, lo que otorga sentido a una cierta lectura de la realidad. Si en este caso el/los docentes se posicionan desde este discurso, es porque se sitúan bajo una legalidad que los trasciende, identificados con el nombre del amo desde donde hace que los demás hagan según su pauta. Se trata de una función de dominio desde la cual se hace que las cosas

marchen. Que marchen según está estipulado, que se diga lo que se desea, que se piense como se platea. En fin, sin espacio a la ruptura de lo singular, que sin embargo dada la imposibilidad de los discursos, siempre se presenta, en callar frente al himno en la escuela, en dar clases inventadas en el Liceo, en encontrar intersticios desde los cuales adquirir un tránsito singular que deviene en una formación particular, también tal como veremos más adelante.

Es que para los docentes este posicionamiento está también naturalizado, siendo entonces el rol docente funcional a la matriz original que posiciona en el centro del acto educativo a la transmisión de ciertos saberes y no al desarrollo del pensamiento autónomo que puede ser disruptivo respecto a la “cultura escolar”.

Es que “la túnica de docente había adquirido los vicios que venían de la dictadura”...

Las arbitrariedades, las evaluaciones marcadas, se presentan con diferentes ropajes, lo que se modifica es que hacemos con ellas. En este caso prevalece la enunciación/la denuncia de estas prácticas, quizás posibilitadas por el cambio del país, el tránsito de la dictadura a la democracia, una etapa esperanzadora, de cambios, de ilusiones. En donde las injusticias no se tolerarían más... nos dicen de ese entonces...

“No estábamos hablando de cuestiones políticas en sí, sino de los vicios docentes que se adquirieron durante la dictadura, de la arbitrariedad, de bombar gente porque te cayó mal, lo hacían con gente que pensaban que no se podía defender.” (EPD)

Esto se modifica, se denuncia a los docentes, algunos se van, otros modifican sus prácticas. Resta el amargor de sospechar que hoy desde otros lugares la opresión se acepta, quizás más desde la indiferencia que desde el miedo, pero el discurso del amo puede encontrarse tan campeante como antes.

3.1.2

Docentes que hacen lazo de otros modos.

*Ningún discurso podría resultar eficaz si no fuera por el anclaje singular; por efectos de la identificación.
M. Minnicelli.*

Maestro/as que dan alas: (a) aquellos que incentivan

“Recuerdo una maestra mucho, porque me daba alas, era la maestra S., me acuerdo hasta el nombre, con lo que odiaba la escuela yo, mirá vos. La maestra de 2º, me prestaba libros – como si yo no tuviera en mi casa, pero bueno, no importa-

intercambiábamos, y yo le contaba lo que leíamos, y yo escribía poemas. Que después lo dejé no fue una cosa que me haya... nacido durante el resto de mí... y ella era mi admiradora número 1, y siempre leía los poemas y los admiraba, elogiaba, era amorosa la vieja, muy cariñosa... Eso, eso lo noté siempre como un déficit en la escuela, la relación afectiva. S. era cariñosa” (ED)

En este relato entrevemos la importancia del docente como posibilitador del vínculo del sujeto con la institución, o más bien con un lugar ofertado por ésta. Decíamos en el marco teórico que para posibilitar la emergencia del sujeto de la educación es necesario que la institución cuente con el ofrecimiento de ese lugar, siendo el docente quién transmite la oferta, que se sostiene en el deseo del docente al habilitar el tiempo del sujeto, sus particularidades sin borrar con ofertas preestablecidas las necesidades singulares. S. reconoce a EPD; y la alienta. Confía en ella y en lo que hará (“...ella era mi admiradora nº 1”). Y además desea por su estudiante, le augura un futuro, se presta para acompañarla todo ello enmarcado en un vínculo cariñoso. Sin transferencia no hay educación, postulamos.

Y esta identificación del estudiante con lo que el docente vislumbra en él (ella) como potencialidad, se reitera en los entrevistados como un factor definitorio del porvenir educativo, a pesar que las opciones

vocacionales puedan modificarse, y esto en distintos tramos de la trayectoria educativa, no sólo en la escuela. Así EPD deja de escribir poemas en la edad adulta, mas no por ello deja de evocar a S como un aliciente en su encuentro con la cultura en general, más que con contenidos específicos impartidos. EA en el Liceo, participa de las Olimpiadas de Matemáticas en reiteradas oportunidades por el apoyo y la injerencia de un docente que la alienta, aunque más tarde opte por las letras. Y ED modifica su elección vocacional ya en la UR, por la mediación de un docente que cree en su porvenir. Les damos la palabra:

En el liceo:

“Recuerdo una docente que me marcó mucho su pedagogía, su estilo de relación con el estudiante... como... esa cosa democrática, esa cosa afectiva, personalizada... y no por casualidad yo estudié filosofía y estudié psicología” (ED)

“El profesor de Matemáticas, que me marcó, que era como... que incentivó mucho. No sé si vio un potencial en mi en Matemáticas, pero me incentivó mucho en esa área, capaz él vio la facilidad que yo podía llegar a tener en esa área... tuve siempre mucha facilidad en matemáticas pero lo recuerdo a él sobre todo de haberme incentivado mucho, no sé lo que pasa es que yo siempre hacía

todos los deberes, todo, todo y él no sé si vio algo, que siempre me mandaba más y que siguiera...” (EA)

Y ese incentivar culmina en la presentación a las Olimpiadas de Matemáticas Latinoamericanas....

En la UR hay más ejemplos...de “esa cosa bien humanizada”...

“Todos tenían un sesgo pichoniano. Y me parece que eso no es menor; todos tenían un sesgo pichoniano, me parece que eso es importante porque me parece que son personas que se han puesto a pensar sobre cómo se aprende no? No capaz desde la pedagogía más tradicional, y bueno, y todos con creatividad, espíritu de transgresión, no por la transgresión en sí misma, sino desde el no conformarse con lo establecido, la generosidad.” (ED)

“G. hizo un trabajo muy bueno dedicado a separar la paja del trigo y a estimular... generó un ambiente muy fermental para muchas generaciones jóvenes, muy talentosas que estaban ahí... Y G. los agarró, le dijo mirá que vos sos bueno... Hizo no sólo un trabajo estrictamente académico, hizo un trabajo de integrar la autoestima.” (EPD)

“...él siempre tuvo mucha confianza en mí y me dio mucha libertad...” (EA)

“E. es el docente que creo que más me marcó en toda la carrera. siempre que me lo encontraba me decía “esto no es una carrera, dejá de correr” yo siempre era así, todo rápido, haciendo varias cosas al mismo tiempo, todo... y ... siempre me dijo dejá de correr, dejá de correr. Y fue un docente que creo que más me marcó.” (EA)

“J. fue un docente que me marcó, pero me marcó en lo individual, mano a mano, no era un conferencista que yo iba a escucharlo, era como a mí me habló determinadas cosas y... tenía ese acercamiento.” (EA)

En estos ejemplos vemos la cualidad afectiva del vínculo presente desde dimensiones distintas, en todos los casos se realiza lo particular, lo personalizado del vínculo; esa cosa bien humanizada como nos dice ED.

Eso que implica un conocimiento de cada uno en tanto sujetos deseantes, pensantes, sujetos de la educación. Estos docentes se prestan como sostén identificadorio posible, y es del lado del estudiante (del Otro) desde el marco que nos ayuda a pensar la relación que sanciona ese lugar posible a transitar o se descarta. En dos casos en la

órbita liceal, se continúan los estudios que portaba el docente, en el otro no, mas no por ello dejan ambos de sostener una identificación posible, desde el reconocimiento y la confianza en el estudiante, en su saber hacer y en su futuro.

“G. él era un tipo que tenía la habilidad de plantearte desafíos sin planteártelos: te tiraba una cosa y para vos implicaba crecer, pero él no te lo decía, no?” (EPD)

En esos desafíos que planteaba, sin plantearlos con excesiva relevancia, lo que sobresale es la confianza depositada en el estudiante, en sus posibilidades, su deseo puesto en juego en el futuro del otro, de la capacidad del otro para hacer sobre aquello que comparten: ese objeto a saber.

En el caso de G. pareciera evidente que por momentos pudiera funcionar posicionado desde el discurso del analista, al permitir que emerja en el otro, en el estudiante, su propio saber, actuando él como catalizador en ese proceso. Es el reverso del discurso del amo, el contrario exacto de los modos de ofrecimiento de lazo que vimos anteriormente. Desde esta modalidad, el docente “interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir el significante que pueda resolver su relación con la verdad” (Pereira, 2011: 18), con la verdad singular, aquella

que emerge del conocimiento de sí, posibilitada en el sostén desde la mirada del agente, del docente.

En esta misma línea, confluye por el mismo entrevistado la narración acerca de su tutor. Le cedo a este vínculo tan personalizado, un espacio propio para desarrollar algo de lo que de sus palabras se desprende ya que este vínculo tiene la característica de ser de a dos. No media una clase, no se da dentro de un grupo, no se da en una carrera de grado, es un vínculo característico del posgrado, entre colegas, con formaciones cualitativamente distintas. Hay aquí algo más artesanal en la tarea de la transmisión, un enseñar a hacer, acompañar por un camino que muchas veces no ha sido previamente transitado por el docente tutor, sino que es nuevo y singular de quién está en este caso del lado del estudiante.

Sobre este particular encuentro nos dice EPD:

“M. me adopta: quiero que estudies un tema, me da un libro que él hizo, que él escribió, viste que M. para escribir es todo muy preciosista, me estudié todo el libro, hice un trabajo con eso... porque lo haya hecho M. no tiene por qué estar bien, y porque lo haya hecho yo, tampoco, no? (risas); ehhh... está bien lo que está bien, y está mal lo que está mal, y hay que discutirlo y hay que ver, confrontar, este... la cosa creativa, todo eso que no había en la

*Facultad. de Química, al contrario: repita y no haga objeciones no?”
(EPD)*

*“M. siempre me alentó a que fuera siguiendo una ruta propia...
Libertad total, tan así que en algún momento sentí el vacío; llegaba
le contaba y él decía; “me gusta, no me gusta” pero ta, hasta la
semana que viene, seguí pensando por las tuyas, pero me alentó
mucho a seguir por mi propio lado.” (EPD)*

*“...me estimuló a que yo desarrollara mis propias herramientas y
después me ofreció trabajar en un plano más de pares, por más
que la diferencia es obvia, me merece mucho respeto y
agradecimiento. Igual que lo que hizo G..., actitudes muy
generosas de hacerte crecer y al mismo tiempo sin hacértelo notar”
(EPD)*

*“En determinado momento, la relación con un tutor tiene también
un ciclo parecido al de la vida, hay una infancia en la que lo
idealizas, hay una adolescencia en la que tratas de distinguirte a
toda costa y en un momento en el que asumís el legado y al mismo
tiempo que sos diferente. Viví todas esas etapas como
corresponde, no?” (EPD)*

De este vínculo EPD, rescata entre las características principales la
apertura en cuanto a la verdad. Es decir, la forma de trabajar con los

contenidos daba la libertad necesaria para cuestionarlos, revisarlos, repensarlos. Nos alejamos nuevamente tanto del discurso del amo con la imposición de un saber único, como del discurso del universitario, con la repetición de verdades incuestionables que sólo han de ser halladas. Habla también de la creatividad, punto de encuentro con otros testimonios también citados. Son entonces estos elementos puntuales en los que convergen distintas generaciones. Resaltan 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...

Señala en ese mismo relato cuanto de este otro tipo de enseñanza pervive, aún en la UR, y lo emplaza en la propuesta de una Facultad por la que transitó, en aquel entonces. Al no personalizar en algún docente en particular sino que lo coloca en el plano institucional lo trabajaremos en el apartado correspondiente, no obstante señalar que son sujetos quienes (sosteniendo mandatos institucionales, o bien por características de personalidad) encarnan estas posiciones en el lazo y reproducen formas más o menos arbitrarias de tratar con el saber.

EPD nos habla luego de la “Libertad”, de la búsqueda de un camino singular con la apoyatura, la escucha de su tutor. Y nos habla de filiación (“me adopta”), de continuidad al aceptar el legado de haber sido adoptado. Nos habla de idealización, de búsqueda de diferenciación... nos habla de una “paternidad académica”... sin transferencia no hay

aprendizaje, repito. Y para que la transferencia educativa se instale es condición necesaria que 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 posible que habilite al surgimiento de la singularidad.

El tutor, pareciera que pudo pararse (aunque fuera en fugaces momentos, signaron el vínculo) en el discurso del analista dando como producción un lazo de transferencia en la medida que pudo posicionarse dispuesto a hacer causa del deseo de aquel a quién se dirige: “causa del deseo de saber”.

El testimonio de ED, da cuenta nuevamente, del corrimiento de la repetición. Nos habla 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. Se trata del reverso de lo que define al discurso universitario como forma de hacer con el saber desde lo repetitivo, dejando de lado lo propio. Aquí no se trata de la repetición dogmática de los postulados de los grandes autores, sino que se involucran durante la transmisión en la reconsideración del saber escrito, para apropiarse de él de forma novedosa, y desde ahí compartirlo. ED nos habla de la transgresión, lo que evoca esa producción (excedente) del discurso universitario. Esa producción de sujetos que se

rebelan ante la imposición de un saber oracular, siempre vigente, siempre igual a sí mismo animándose a producir lo propio.

Los últimos testimonios grafican claramente 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. Es bien interesante señalar que estos 3 últimos testimonios son realizados por la entrevistada de la época actual, recién egresada. Es interesante decir, como en época de masificación hay aún resquicios para el vínculo personalizado, para singularizarnos como sujetos de la educación en medio del anonimato de la numerosidad.

También emerge la caracterización de docentes más cercanos, docentes que podríamos consignar que se acercan al estudiante mayoritariamente desde la horizontalidad, docentes “compañeros” nos dice ED. Sin embargo a medida que transcurren los años y las experiencias educativas cambian de signo por el cambio de época, esta propuesta docente no emerge tan claramente. Según el relato que transcribo a continuación, se comprende que en la medida que las situaciones excepcionales que vivió el país se modifican, no daría lugar a un tipo de compañerismo tan cuerpo a cuerpo, sin embargo queda preguntarnos también sino será que es más difícil encontrar docentes que se acerquen desde esa horizontalidad. Influyen para esto numerosos

factores que exceden el presente trabajo, solo señalo el aspecto que tiene que ver con la numerosidad y porqué no el cambio en el lugar social del docente, ya que pareciera que en la medida que se desvaloriza el rol socialmente, el docente se alejara del estudiante ¿en un intento de sostenerse en tanto autoridad epistémica?

Demos el espacio a la caracterización de ED:

“la horizontalidad, (no sé cómo llamarlo) del vínculo con los profesores, permitía que los docentes te conocieran muy personalmente y entonces sabían cosas de tu vida, y me parece (yo lo digo ahora desde mi ser docente) que hace a una imagen del estudiante eso, entonces tampoco te importa tanto de verdad si estudió todas las veces, a mi no me importa. Me importa una actitud frente al conocimiento” (ED)

“Me acuerdo de una Prof. de Historia, para mí fue una tipa que me marcó mucho, nos enseñó a estudiar, me parece, a mi me marcó mucho en la forma de estudiar y era una tipa muy cercana, de compartir la merienda con nosotros en el recreo y después bueno compartías cosas... de una época salada...de represión, de violencia, y entonces a veces estabas junto con un profesor cuando un milico te amenazaba con un palo y estábamos los dos uno al lado del otro, esas cosas te acercan de una manera...” (ED)

*“...compañeros, compañeros con los que íbamos a las manifestaciones, tirábamos piedras juntos, te protegían cuando venían los milicos y te querían cagar a palos, ellos salían a dar la cara, el liceo cercado por los milicos más de una vez y nos tuvieron que sacar de a uno negociando con un juez y cosas por el estilo, los tipos jugaban el pellejo por nosotros, viste? Mucho respeto.
(ED)*

En estas palabras, emerge claramente la cuestión del respeto hacia el docente. Un respeto dado por el reconocimiento de la autoridad epistémica del mismo. Este parece ser un punto siempre presente para que algo de la transmisión circule. Para que el deseo del estudiante se anude en esa producción, ya sea desde el movimiento identificatorio, desde la tarea más puramente sublimatoria (la búsqueda del saber), o bien desde la gratitud por lo brindado. Sobre este particular volveremos más adelante.

Docentes que apasionan... y enlazan con la cultura

Hay docentes que transmiten desde su propio apasionamiento por la cosa, sea esta cual fuera, pero que los ocupa más allá de... (de sí mismos), y del vínculo personalizado... los ocupa aquello que media en la

relación entre el docente y el estudiante, ese hacer con el saber, con el conocimiento, con la cultura o más bien con una parte de ella que se traduce en un contenido, pero lo que es más importante que se traduce en el apasionamiento por el saber.

“Recuerdo la de Filosofía... Yo entro a Facultad con una cabeza... marcada por ella, ella tenía una manera de mostrarlo muy apasionadamente que irradiaba... Yo entro pensando en Freud a Psicología, la Psicología era Freud, y más que quedabas con las ganas porque ella te daba poco.” (EA)

En este relato, observamos como el amor por el saber, el apasionamiento de la docente de Filosofía por la temática que abordaba se transmite hacia los estudiantes, que a través de un movimiento identificatorio toman para sí esa inquietud. El movimiento fundante aquí es la posibilidad de transmitirle al otro como legado la posibilidad de interesarse por el mundo, de conocerlo, de aprehenderlo. Los docentes como sostenes identificatorios se proponen a sí mismos, y muestran, comparten sus inquietudes, sus preguntas, sus pasiones. Es así que una vez que para quién puede apropiarse de eso, sublimación mediante opera ese encuentro con la cultura, con el mundo, y se abren mundos, tal como otro entrevistado nos señala.

Para comprender estos movimientos es que recorrimos en el marco teórico la operatoria a través de la cuál extendemos el concepto de SsS al ámbito educativo para dar cuenta de la necesaria preeminencia de mutuas suposiciones de saber para que el vínculo educativo se desarrolle. 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

Entonces, en la medida que desde el lugar del sujeto de la educación exista previamente las ganas de, el interés en, y que el docente pueda prestarse como referente, pueda mostrarse gustoso y apasionado, algo de la transmisión se imparte. Y se pone en movimiento la pulsión epistemofílica, esas ganas de saber, esa “avidez” por... recordemos que 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, de aquí la importancia capital de aquello con lo que el sujeto viene hacia la institución educativa.

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 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. Sería entonces una constante necesaria para que la instauración del vínculo educativo sea posible.

Esto permite visualizar las fallas en la instauración del vínculo educativo que se pueden desencadenar desde el lugar docente. Cabe preguntarnos qué pasa cuando el docente no se encuentra él mismo convocado por algo (por los contenidos que ha de transmitir, por la cultura en alguna de sus vertientes, por su oficio). Si el docente queda atrapado en la cosa repetitiva, 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 identificadorio desde el cual crecer, no hay oferta de horizontes valorados a conocer. Se instala la apatía, el desinterés, la repetición. Y la frustración para todos los intervinientes. Es este un lugar de riesgo, y un espacio a cuidar por quienes nos encontramos convocados en y por lo educativo, en sentido amplio.

Tal como mencionábamos, el carácter atemporal de la función civilizadora que le otorga sentido a lo educativo, lo encontramos también en nuestra primer entrevistada, ella nos dice:

“El liceo para mí fue maravilloso, maravilloso. Para mí ahí sí, recuerdo discusiones con mis amigas, compañeras de estudio en ese momento, yo decía acá estudio porque me gusta no porque quiere la maestra lo que a ella se le antoja, y entiendo porqué lo hago, además. Entonces claro, mis amigas decían pa´ que mierda quiero yo saber pre historia Oriente y Grecia (risas) ¿pero no entendés que ahí está la historia de la humanidad que porque empezó así, estamos así hoy acá nosotros? Para mí era un descubrimiento maravilloso eso, por primera vez tenía sentido, le encontraba sentido a lo académico digamos...” (ED)

En sus palabras contrasta el sinsentido de una educación quizás más burocratizada, asentada más en docentes posicionados desde el discurso del amo con la consecuencia de una educación centrada en el disciplinamiento más que en la apertura de nuevos horizontes, con la posibilidad de hallarle un sentido al acto educativo. Igualmente instala la tensión sentido – sinsentido al resaltar como otros pares, no apreciaban como ella la oferta educativa. Quizás en esta comparación de sí misma

con sus pares podemos atisbar cuánto de lo singular, de la “avidez” propia, de la curiosidad de cada sujeto estudiante parece ser condición necesaria (suficiente?) para que pueda instalarse la oferta, para que la oferta pueda aceptarse. Sobre la importancia de que el sujeto puesto en el lugar del estudiante pueda sostenerse en y aceptar el vínculo educativo volveremos en la sección III, dedicada al sujeto de la educación, ya que parece ser una condición de suma importancia para el éxito de la transmisión; hablamos nuevamente de la importancia de esas marcas previas con las que el sujeto llega a las instituciones educativas y que habilitan más fácilmente o no el consentimiento del sujeto para que la experiencia pueda modificarlo. Ya que la educación moldea de diversos modos a los sujetos. Sea para la libertad en la medida de la emergencia de un nuevo sujeto con su singularidad en esos “islotes de libertad” que se pueden recrear en las instituciones, sea sujetos disciplinados, cuando las instituciones y sus agentes se sostienen en los modos discursivos más repetidores, en donde prima la función de control y no aquella que propende a la liberación del educando.

Decíamos que para que se instaure el vínculo educativo, el docente había de estar disponible como sostén identificador y para ello debía el mismo estar ocupado por la cultura y no burocratizado en su función. Así es que dejan marca y se instalan en la memoria. Nos dicen de docentes del día de hoy...

“...recuerdo una Profesora de Historia también... me acuerdo que me habló de las Pirámides nomás. Y en si yo ... me gusta mucho la Historia, y más toda la parte esa egipcia... entonces creo que recuerdo mucho eso, era la gran novedad y todo lo que me contaba me encantaba, y la recuerdo con mucha presencia... y la recuerdo hablando” (EA)

Ya en la UR, hay más ejemplos...

“Es excelente docente... como docente, pa´ hacer pensar, a mi me resultó de un... marcó mucho, muchísimo... con el conocimiento es un tipo generoso y le gusta enseñar.” (ED)

Se reitera la generosidad en la transmisión, esa disponibilidad a dar (el saber), a darse en el vínculo, a acompañar. Y el placer. En enseñar, en ese dar. Entonces para que el vínculo se asiente es necesario el placer. Para enseñar del lado de quién imparte, para aprender (esa curiosidad, esa avidez) del lado de quién se apropia.

“los profesores eran distintos que las maestras, no sé si eran distintos o yo los veía distintos, los respeté aún a aquellos con los que me peleé, son muy pocos los profesores que yo te podría decir hoy: no, fulano era un burro... muy pocos, entonces cada uno dominaba la materia mismo, y eso ya a mi me merecía respeto, y entonces me transferían ese respeto y yo me involucraba en lo que ellos me proponían, y estudiaban en libros... yo que sé, los libros para mí siempre fueron una clave, no? Y en la escuela nosotros en esa época no usábamos libros, el texto único. Que casi ninguna maestra lo usaba, entonces, no sé y además yo sentía libertad, vos podías opinar, podías tener tu propia forma de ver el mundo.” (ED)

En estas palabras, encontramos esa sanción del estudiante a través de la cual el docente puede erigirse como tal. Es nominado profesor, escuchado como un portavoz que transmite conocimiento. Sin embargo en esta cita podemos cuestionar la idea trabajada en el marco teórico que sostiene que no es tan importante el contenido particular que imparte el docente, sino que lo relevante sería que el estudiante encuentre en él algún rasgo que deleve el deseo de educar del agente. Quizás en ese “dominar la materia” se condensa el apasionamiento por el

saber (del que hablábamos) más la generosidad del gusto por la transmisión, por la tarea que se desempeña. Por el sentido del conocimiento más allá del contenido concreto. Pero quizás también es importante el dominio del contenido, la certeza del docente acerca de lo que está diciendo, una certeza que no es dogma, que puede ser cuestionada al “situarse como otro descompletado” como se señalaba en la investigación citada (Zelmanovich, 2008). Ese situarse, reconocerse como descompletado está presente en el relato al nombrar la libertad del estudiante, libertad de opinar, de tener “tu propia forma de ver el mundo”; se trata de docentes que habilitan y promueven la formación del estudiante en y desde su singularidad. Si chequeamos los elementos que los estudiantes liceales actuales del país vecino toman como fundantes para que el docente sea reconocido desde su autoridad epistémica, éstos se encuentran aquí, desde hace ya medio siglo. Se desprenden de las palabras que hemos ido recogiendo tanto el respeto hacia el estudiante, como el reconocimiento a los intereses disímiles. También nos encontramos con la exigencia, con el compromiso que se espera del estudiante dentro del vínculo educativo (que acepta); así como la posibilidad del docente de tener un espacio previsto para alojar al estudiante. Y si interés por la cultura, la materia que imparte, el conocimiento, en alguna de sus expresiones. Todo ello posicionándose desde este lugar de otro descompletado, 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. Esto lo grafican claramente las siguientes palabras;

“...era un cura inteligente con muy buena formación intelectual, y exponía su visión sobre distintas cosas. Ahora, allá en ese momento en el Seminario era la voz de Dios, decía algo y todo el mundo se callaba la boca, y bueno, yo... se me dio por empezar en clase a discutirle, y el tipo reaccionó muy bien siempre, eso lo guardo en el recuerdo...” (EPD)... “que a una imagen de autoridad uno le pueda discutir y veas que te respeta... independientemente que siga siendo la imagen de autoridad... Era un docente, un tipo que te hacía pensar. Y si pensabas distinto, y bueno, pensabas distinto. Era muy liberal en el mejor sentido de la palabra, no te caía con el dogma, lo cual era muy contrastante con todo lo que había vivido. En primaria era una cosa como que te caían cascotes desde el cielo, en la secundaria era algo ridículo, digamos las monjas nos daban clases de catequesis y era para llorar de risa, digamos... las versiones de... era todo una cosa muy cursi, y

bueno, esto contrastaba mucho... Un tipo que me influyó mucho, insisto lo que más me influyó fue la actitud de respeto hacia el estudiante.” (EPD)

Nos resuenan otra vez las características enunciadas: el respeto hacia el estudiante, el lugar al saber del otro (ese situarse como un otro descompletado), el lugar para alojar al estudiante, ese deseo de “educar”.

Y en las palabras que siguen se pone de relieve también la exigencia, la búsqueda del compromiso desde el lugar del sujeto de la educación, y nos señala;

“el único docente joven que tuve, entonces era el más, era muy severo con el tema estudio, era bravísimo, pero era de tener otro tipo de relación, tenía un poco más de diálogo con nosotros que los otros docentes no...” (EA)

El respeto hacia la singularidad, hacia la búsqueda del consentimiento del sujeto para transformarse a través de lo educativo se pone de relieve nuevamente; de ese respeto emana libertad, espacio para ser, para pensar, deseo de educar al otro con sus señas particulares, lejos de la homogeneización de una palabra validada como verdadera que

opaque a las otras palabras posibles de enunciarse. Y nos hablan desde el lado del sujeto del disfrute por el libre pensamiento, por el ejercicio de pensar, por el acceso al conocimiento o más bien por el ingreso en ese mundo otro de la cultura en general.

“Yo sentía libertad, vos podías opinar, podías tener tu propia forma de ver el mundo y levantabas la mano y la decías, nadie te reprimía por eso, yo sentía ahí como un respeto por lo menos en términos de respeto de igual a igual. No en otras cosas porque había gente muy superior a mí, pero en términos de respeto yo tuve profesores amigos, hasta hoy, los tengo hoy: gente que hasta hoy la considero amiga y fueron profesores míos en el secundario. Tipos que eran muy compañeros de los estudiantes, realmente nos trataban como gente grande, no pendejos, no sé si era mi liceo, si ahí se daba una química particular no tengo idea, no sé si eran todos los liceos así.”
(ED)

Y los desautorizados...

“No le tuve mucho respeto a las maestras sabés, nunca les tuve respeto intelectual, eso me pasaba. Nunca les tuve respeto, no sé si es una misión estereotipo, digo una misión de la familia crearte

una imagen de la maestra así como la segunda madre y qué sé yo... nunca les tuve respeto, excepto a la maestra S., esa que te conté de 2º, nunca les tuve respeto, me parecían unas mujeres mediocres, poquita cosa, nunca les tuve respeto” (ED)

*“académicamente, los tipos no... **de 1º a 4º de Liceo es como si no hubiera existido no hubo exigencia académica” (EPD) ... “Mi padre percibió un poco eso, que me la llevaba de arriba de alguna forma, entonces los dos últimos veranos, o sea el verano de 3º 4º y el verano de 4º a 5º este... en el verano mientras no me iba a la playa, pongámosle, me daba unas carpetas que él tenía de temas de matemáticas y me las hacía hacer.” (EPD)***

El reverso de la autoridad epistémica lo constituyen los desautorizados, que también los hay. Y son desautorizados por oposición. En estos relatos observamos tiempos de tránsito por instituciones educativas (la Escuela, el ciclo básico de la educación media)... y confluyen en el descrédito por el saber que portan y aportan estos docentes. En el primer relato a la falta de autoridad epistémica debemos agregarle la predominancia del modelo del disciplinamiento escolar. En el segundo en cambio, prima la desautorización por la falta de saber. Considero que esta carencia conceptual a la que alude el relato se

sostiene desde el desinterés del docente para modificar la situación, ya que si nos encontramos convocados por el conocimiento, podemos intentar ir a su encuentro aunque sepamos que siempre encontraremos fragmentos más o menos grande, más o menos completos... pero que es un conocimiento incompleto al que iremos agregándole nuevas piezas si nuestro deseo se sostiene ahí. Esta no exigencia académica puede dar cuenta también del desinterés por el estudiante, por su futuro y por su presente, quedándose más en la forma, en el tránsito burocratizado por la institución en desmedro de la transmisión de algo que allí en ese vínculo pudiera emerger. Y desde el desinterés no hay oferta de vínculo educativo. En este caso eso se subsana en el hogar, lo que la institución no brinda, el sujeto deseante lo busca en otro(s) lugares. El problema es cuando del lado del estudiante no hay deseo previo y es necesario primero ofertarlo, construirlo, inventarlo.

Para graficar la ausencia de la mirada docente, la carencia de interés del lado del agente y la preeminencia de la forma burocratizada, le doy lugar a una anécdota...

“... un día me acuerdo que... la Profesora de Astronomía.... ella pedía dos por tres que algunos se encargaran de dar la clase y bueno, un viernes yo me ofrecí a dar la clase el lunes... ¿porqué? Porque se ve que estaba muy distraído... era una clase de radares; por supuesto que el fin de semana, sábado y domingo los dos días había baile, así que no estudié un pepino y el Lunes de mañana,

medio dormido me llama a dar la clase, y yo me había olvidado que la tenía que dar... y bueno, con mucho rostro y basado en que tenía prestigio de buen estudiante, inventé de principio a fin (sabiendo que la tipa no sabía nada), absolutamente todo, incluso presenté un nuevo diseño de radar que estaba usando la NASA (risas) un compañero que hoy es Dr. en Física y profesor de Física, que era un ratón de biblioteca para la física y sabía mucho, estaba sentado en el fondo y lloraba de risa, porque no podía creer la sarta de disparates que estaba diciendo, porque obviamente era una sanata total, y bueno, quedó con la máxima calificación, o sea que no ...académicamente no fue muy..." (EPD)

El docente idealizado... nombres emblemáticos

El maestro, sólo lo es provisoriamente.
Marcelo Pereira.

"...eran como nombres emblemáticos, era raro que el libro que estabas usando era de tu docente, del profesor que tenías adelante, eso te marcaba mucho, decís a que groso este tipo, por Ej. el de matemáticas me acuerdo de él, me acuerdo que el libro era de él: claro que groso este tipo, me está dando clase a mí, y tengo el libro que es de él." (EA)

“...lo que tengo son recuerdos de tipos que sabían mucho y nosotros los veíamos así con un respeto, de los que ves en un pedestal...” (ED)

La idealización del docente ha posibilitado desde siempre sino el sostenimiento al menos si la instauración del vínculo con él. Digo que no el sostenimiento ya que la idealización es habilitadora en la medida en que tiene un comienzo y un final, que forma parte de un proceso, porque estancarse en la identificación empantana al sujeto no permitiéndole crecer y hacer su recorrido singular. La idealización nos recuerda el carácter filiator de la educación, filiator en tanto nos enlaza como sujetos con la cultura y en ese movimiento nos construye como sujetos de época. Este carácter filiator de la educación es el que conlleva las marcas reproductivistas pasibles de encontrar en el acto educativo; y el estancarse en la idealización nos deja en ese lugar. Porque al idealizar no puedo criticar, repensar, cuestionar, superar al maestro. Repito su versión, su palabra, su discurso. Y para que esto acontezca en tanto relacionamiento la situación es vincular requiero que el docente asiente, goce de la repetición de su palabra, la posición discursiva del agente atrapa al estudiante en su sostenimiento. Guattari, señala que hay diversos modos de “vivir la subjetividad”, y lo grafica en un degradé que parte desde la alienación en los discursos de otro (por ej.), al hablar de la vida de sometimiento en relación a la subjetividad que recibe y lo produce como sujeto; hasta otro modo de vivir donde existe una apropiación de

esa subjetividad, recomponiéndola en expresiones creativas y novedosas que sacan al sujeto de esa “corriente hegemónica de subjetividad” produciendo lo que denomina como “procesos de singularización”. Y para singularizarse hemos de separarnos. Salir de la ceguera que la luminosidad que le otorgamos al brillo del agente nos genera. Es por ello que importa qué hace el sujeto con la posición discursiva desde la cual el agente se posiciona. ¿La acepta? ¿Se rebela? ¿Se rebela de forma silenciosa o notoriamente? ¿Madura el vínculo? ¿Se modifica, se presta a la transformación?

Mientras la idealización es motor del vínculo y se va modificando con el tiempo, cumpliendo con los tiempos previstos para el pasaje por las posiciones edípicas que se pueden reactualizar en el vínculo con determinados docentes (en tanto es posible desabrochar la función paterna del sujeto que la ejerce y desde ahí pluralizar la función) el sujeto puede singularizarse. La función paterna opera aquí como soporte de la ley, habilitando el ingreso del sujeto a un nuevo orden.

Cuando EPD nos relata el vínculo con su tutor grafica claramente la evolución esperable del vínculo que necesariamente parte en un principio en la idealización. Recordemos:

“En determinado momento, la relación con un tutor tiene también un ciclo parecido al de la vida, hay una infancia en la que lo

idealizas, hay una adolescencia en la que tratas de distinguirte a toda costa y en un momento en el que asumís el legado y al mismo tiempo que sos diferente. Viví todas esas etapas como corresponde, no?” (EPD)

Importa resaltar el alto componente afectivo en juego en el proceso. EPD nos habla de amor, de sentimientos encontrados, de temor, de enojos. De pasiones que se actualizan con su tutor, y que tienen lugar durante su trabajo de apropiación del conocimiento.

“Cuando me adopta, me dice quiero que estudies un tema, me da un libro que él hizo, que él escribió, viste que M. para escribir es todo muy preciosista, me estudié todo el libro, hice un trabajo con eso, le encontré un par de teoremas mal demostrados, no lo podía creer, estuve un tiempazo bárbaro discutiendo con él, al final dio el brazo a torcer... porque lo haya hecho M. no tiene por qué estar bien, y porque lo haya hecho yo, tampoco, no? (risas); eh... está bien lo que está bien, y está mal lo que está mal, y hay que discutirlo y hay que ver, confrontar, este... la cosa creativa, todo eso que no había en la Facultad de Química, al contrario: repita y no haga objeciones no?” (EPD)

“... yo fui al Doctorado convencido que iba a trabajar con M. en los temas que él venía trabajando, típico de un doctorado, vos trabajás con tu tutor en los temas que venía trabajando tu tutor. Y no, M. me dice vos podrías hacer eso, pero no, vos tenés que seguir el problema este, profundizarlo, considerar la posibilidad de que lo compliques por este lado, por este lado, por este lado y bueno, trabajar... Libertad total, tan así que en algún momento sentí el vacío;... hasta en un momento me cuestioné “este tipo es un sorete, que le pasa, porque no me deja trabajar en lo de él? Me tengo que romper el culo pensando solo... cuando no hay nadie en el mundo pensando este problema estoy yo solo...” (EPD)

En el detalle que EPD comparte de su vivencia con su tutor nos encontramos con las transformaciones del vínculo, y vislumbramos desde el lugar que él como estudiante se para frente a su tutor, y cómo es que desde ese lugar se construye un vínculo singular con un docente que es capaz de virar de posición en el discurso. M. puede posicionarse desde el discurso del amo para algunos, que lo sostengan a su vez a él en ese lugar, pero puede bien por el contrario virar al discurso del analista si alguien lo interpela. Proceso de singularización mediante, es posible encontrar otros espacios desde los cuales establecer vínculo, que nos conducen hacia caminos particulares. Se pone de relieve la importancia de lo que el sujeto trae como insignias, como marcas, de su historia, ya

que es desde ahí que autorizará al docente a que éste se posicione desde lugares discursivos habilitadores o coercitivos.

En este relato nos encontramos también con la fuerza de los sentimientos en juego en el vínculo, y con su transformación. Avatares de la transferencia; momentos diversos desde los cuales se aprende a ser y a aprender.

Con otros tiempos subjetivos, nos relata EA su modo de acercarse al saber, teñido de idealización, motor que en la seducción opera para transformarse en pregunta a develar. Y de cómo poco a poco algo de eso se va modificando, buscando respuestas no sólo en las palabras de los docentes.

Nos dice:

“Me pasó con muchos docentes de tenerlos idealizados. Yo creo que a E. hasta hace muy poco... yo siempre... tuve esa distancia que supuestamente se busca que no, yo siempre la tuve con los docentes. Para mí ellos estaban ahí y yo era la estudiante.” (EA)

“Para mí que T. fuera mi tutor era... (gesto de lo máximo) porque T. es un tipo que yo siempre lo escuché nombrado en artículos, en cosas que leía... (EA)

“idealicé por ej. a V.... Ir a los teóricos de V. era sublime y cada vez que daba charlas iba, era también... era un gran nombre...” (EA)

“para idealizar... me tiene que transferir algo, debe tener que ver con la pedagogía que usa... o con... son docentes que... V. era una persona que te atrapaba, a mí los docentes que me atrapan, o los docentes más misteriosos, más... con más nombre, me atrapan mucho.” (EA)

Tomemos nota de sus palabras. Nos dice que es un mecanismo natural para ella, que le ha pasado mucho y lo enlaza con la distancia entre uno y otro para que el vínculo pueda emerger. Esta distancia, la trabajamos desde el concepto de autoridad epistémica considerando que se da naturalmente dada la disparidad subjetiva de los intervinientes en el lazo, si bien requiere de otros elementos para su mantenimiento. Algunos de estos elementos EA los enumera, nos habla de algo que transfieren estos docentes, de ser alguien que produce conocimiento (“siempre lo leía en artículos”), de un modo pedagógico plantear sus clases. Sin embargo no nos habla de su palabra, queda mirando un poco más aún la palabra del docente, que como ella misma dice “atrapa”. Riesgo de encerrona, espacio para la diferenciación, en esta tensión se encuentra. Se trata, de otro lugar desde el cual pararse frente al discurso docente, que conmueve, atrapa, seduce. Y también de otros tiempos. Otros tiempos de época y otros tiempos de vida. EA acaba de recibirse. EPD construyó hoy su propio discurso y encarna hoy una posición docente.

Si bien hasta ahora me he centrado en el análisis de las constantes que podíamos pesquisar en los relatos, hay también algunas modificaciones en las formas de instalar lazos, o más bien han cambiado los gustos y son otras cosas las que brillan y capturan la atención de los estudiantes.

La idealización de los docentes analizada en el ítem anterior ha estado presente en todas las épocas. Quizás haya cambiado con el cambio de época aquellas características que son las más valoradas y que por tanto se constituyen como distintivo de algunos docentes, que son para el colectivo estudiantil de la época los más valorados.

Si nos detenemos a revisar dentro de las constantes halladas la época durante la cual cursaron sus trayectorias educativas los entrevistados encontramos que en algunas caracterizaciones priman más las citas de los entrevistados denominados ED y EPD; y en otras aparece más la voz de EA.

Pareciera existir una continuidad en los relatos de ED y EPD, quienes han atravesado sus trayectorias educativas en tiempos de represión tal como lo indica la referencia nominal que he establecido (ED, EPD). Ellos por ejemplo valoran particularmente a aquellos docentes que

les brindaban espacios de libertad... ese “islote de libertad” que nombraban... confluyen ambos en valorar todo lo concerniente a la cultura en general y particularmente a la especialización en términos de créditos logrados por el docente.

La diferencia a señalar se encuentra básicamente en lo concerniente a la cualidad del vínculo deseado con el docente. Mientras que ED particularmente y en distinto grado pero igualmente presente para EPD la cercanía con los docentes va de la mano de una cierta horizontalidad, “docentes compañeros” decía ED, se encaminaba hacia un trabajo más de pares nos repite EPD... en cambio EA busca distancia. No se confunde con los docentes, los necesita en tanto tales y no cercanos. Hay múltiples lecturas posibles para este fenómeno, enumeremos algunas:

- La edad de EA, quién hoy está egresando de la UR en una Licenciatura y cursando una Tecnicatura.
- Las edades de ED y EPD, hoy docentes de amplia trayectoria.
- La búsqueda de una autoridad por parte de EA en un momento en el que las autoridades parecen diluirse...
- La búsqueda de la salida de la arbitrariedad para ED y EPD, reinante en la época de sus trayectorias educativas.

Dejando de lado el insoslayable elemento etario, con las consecuentes experiencias de vida del todo disímiles, quisiera retomar la última línea de análisis, aquella que alude a la dilución de las figuras de autoridad (epistémicas) en la época actual. Aludo a la idea de la declinación de las figuras del padre. A una suerte de caída de referentes que dejan a nuestros jóvenes un tanto desorientados, ya que justamente la función paterna es soporte de la ley; posibilitando el ingreso del sujeto a la cultura en tanto coto del desborde pulsional, estableciendo la puntualización entre lo permitido y lo prohibido. Instauro un mundo de posibilidades al habilitarle a los sujetos el acceso al saber a través de la regulación del goce. Arendt, H. (2002) asevera que la autoridad ha desaparecido del mundo moderno al trabajar sobre la autoridad política, converge por tanto con la tesis de la declinación de la imago paterna Lacan (1938) en el inicio de sus escritos. Cabe preguntarse sobre la posibilidad de buscar en el acto de educar algo del restablecimiento del orden paterno...

Esta es una época de excesos. Como nos dice Sandino Nuñez (2010: 14) “reapareció la dinámica conectiva inmediata, la urgencia, la tendencia a sustituir la respuesta por la reacción, el juicio o la crítica por la *performance* y el *acting*, el deseo por el apetito o la adicción”. En este marco cultural, clamar por la instauración de una autoridad es un elemento que ordena la experiencia. Es la búsqueda de un orden, de un sentido algo más estable, frente a la prevalencia de lo instantáneo, de

aquello que se licua (Bauman), que se nos pierde. Quizás ese quedarse con la idealización, con la palabra del otro sea en este caso la necesaria reacción frente a tanto movimiento.

Otra transformación visible tiene que ver con la importancia actual de la credencialización de la educación, y/o del saber. La multiplicación de ofertas de formación de distinto nivel, ha generado una nueva distinción en el mundo académico, la importancia de la titulación se ha modificado y ahora el saber no sólo se sustenta en las formas discursivas de los docentes sean estas orales o escritas sino que se demuestran en los títulos obtenidos. Es un cambio de época, simplemente antes no había oferta, ni demanda. Ni mercado educativo. Hoy lo hay. Es una transformación importante... desde la educación como derecho por el que luchaban algunos colectivos, a la educación como pasible de consumirse también. Me pregunto ¿se consumirá a los docentes también? ¿Hay algunos más apetecibles? ¿Cuáles son las insignias que detentan?

EA nos dice algo al respecto...

“... si tuve esa idealización, y cuando llego a S... después no sé si se me bajó tanto la traba que tenía de nombre... además él es gerente en una empresa... mi abuela vive cerca, entonces yo sé lo que es la dimensión de esa empresa; y saber que el tipo era Gerente General, para mí era como el sueño de

cualquier persona... dije pa! Y yo conozco eso, además mi abuelo trabaja ahí y todo, conocía la dimensión que podía tener... pero al final... tenés que estar atrás de él, estar como encima de él. Y es un tutor que te guía y no te guía, te dice y no te dice, te dice que está bien, pero no te dice que está mal. No te dice que está bien, no te dice que está mal, no te dice nada.... En un momento yo sentí que como el tema que yo... me giré en el tema, fue armándose el tema para un lado y él le despertó interés me dio un poco más. Pero fueron muy difíciles las tutorías con él. Es un docente excelente, sabrá muchísimo, y nos mostró mucho pero como tutor es muy complicado, tenés que estar muy arriba de él y además es como un tutor que si te dijo lee esto y no lo leíste, olvídalo, tenés que leerlo y ta.” (EA)

Hay un cambio en cuanto a la caracterización de aquellas cosas que se esperan de un docente para idealizarlo, en la medida que no aparece el saber por el saber mismo, sino el saber que puede ser medido en el éxito que el sujeto ha obtenido a través de él. Ya no hay un encierro en la biblioteca o la producción de conocimientos nuevos (como señalan los entrevistados de la época anterior), sino el acceso a espacios laborales importantes, de prestigio, reconocidos. Las claves del éxito son otras, por tanto el deseo mudó. Y continuó hablando de deseo, sin transformarlo como Nuñez, S. en apetito o adicción. Podrá haber apetito,

si en este vínculo con el conocimiento, la UR, los docentes, pero también y básicamente deseo, sin él no hay movimiento ni vínculo con el saber posible.

3.2 Las instituciones educativas y las trayectorias vividas

A través de los relatos recabados atisbamos algunas representaciones que los sujetos han construido y recogido, acerca de las distintas instituciones educativas por las que han transitado.

“Las instituciones constituyen un nivel intermediario entre los territorios social e individual. Parcelan a uno y al otro, de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en ese sentido, estamos “sujetados” a ellas.” (Frigerio; Poggi 1992:19) Desde esta sujeción, bordaremos a partir de los relatos recabados como son vividas estas instituciones educativas desde la mirada, la implicancia y los sentires de los entrevistados.

Hay en las narraciones distintos niveles de caracterización o de ilustración a través de ejemplos de las instituciones educativas en sentido amplio. Recorreremos en esta sección algunos de sus decires.

Recordemos aquello que sosteníamos al iniciar el análisis, a través del relato de los entrevistados, en la medida en que avanzan en la reconstrucción de sus trayectorias educativas van señalando mojones, momentos significativos desde los cuales piensan y reconocen a las instituciones por las que transitaron. Decíamos que esas señalizaciones

están básicamente asentadas o bien en los mojones, o bien en las ceremonias institucionales que marcan su ritmo.

En esta sección incluiremos las caracterizaciones y adjetivaciones genéricas sobre las instituciones (sus definiciones); las evaluaciones entendidas como una forma de presentación de las ceremonias mínimas, las impresiones sobre la desafiliación en tanto surge espontáneamente en el discurso de los entrevistados como hecho cotidiano y por último consideraciones desde el eje temporal.

Un primer dato es que cualquiera de ellos nos dice que el tránsito por alguna de las instituciones ha sido sin ningún tipo de aprendizaje en cuanto a los contenidos impartidos. Parece un dato relevante, todos ellos han culminado con éxito la UR, y todos han continuado sus estudios y formación y sin embargo perduraron con sin mayores dificultades en instituciones que consideran no les aportaron nada a su formación, nos dicen:

3.2.1. Fijate que mala es la escuela

“En la escuela yo te puedo decir que no aprendí nada, y en el no aprendí nada incluyo las tablas por ej. que no sé hasta el día de hoy. Sé la del 2 y la del 5, y nadie se dio cuenta. Fijate que mala es la escuela, fui abanderada, y pasé con sobresaliente, nadie se dio cuenta y no sabía las tablas. No aprendí nada, lo que me

interesaba lo aprendí afuera, lo aprendí leyendo, Julio Verne, lo que sea que leía, de todo. Alrededor de los 10 años, por ahí empecé a leer cosas de política...” (ED)

“En el liceo prácticamente no estudié, digamos, que lo que había leído en mi casa, ya estaba... eventualmente tenía que “vichar” un poco...” (EPD)

Un relato habla de la escuela, el otro de la educación media. Ambos coinciden: no aprendí, no estudié. Pero sus trayectorias educativas son exitosas, y ambos fueron estudiantes que en las evaluaciones eran puntuados con las más altas calificaciones. Emerge aquí 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.

Ambos relatos pertenecen además al primer segmento temporal seleccionado. Hoy pareciera continuar el sinsentido del tránsito por las instituciones para tantos jóvenes que las abandonan, sin embargo para otros ese sinsentido puede estar presente y sin embargo hacer con ello algo que le permita al joven subsistir dentro del sistema educativo formal.

¿Es posible sostener que el énfasis en el continuado o no del cursado queda del lado del sujeto y no tanto de la institución?

“Aborrezco la escuela como institución y a las maestras. (risas) eso como declaración inicial.” (ED)

Y a pesar de esa mala experiencia la trayectoria educativa continúa, con ganas y receptiva hacia otras propuestas.

“Es absolutamente distinta la historia en la adolescencia, el Liceo ahí fue maravilloso, maravilloso.” (ED)

A nivel del tránsito por la ES, nos encontramos con trayectorias no lineales, veamos:

Experiencias canceladas. Cursos interrumpidos

Resulta interesante señalar que de los 3 entrevistados, todos ellos han atravesado más de una formación universitaria; es decir que han transitado por al menos más de una Facultad. Los 2 entrevistados del primer fragmento histórico se titulan en una Facultad y se desafilian de otra, siendo curiosamente en ambos casos la primera opción la relegada.

En el caso de EA se titula de la primer Facultad por la que transita, y comienza posteriormente otra Facultad que cursa al día de hoy.

Igualmente a la hora de la elección vocacional estuvo como posibilidad en su caso, también la formación docente.

Estos tránsitos multívocos nos sitúan en la complejidad de asumir que los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven.

Pasaremos a relatar a continuación las experiencias frustradas, intentando caracterizar la concreción institucional singular que reconstruyen en la narración los entrevistados.

La continuidad del modelo disciplinador:

“El ambiente de la Facultad de Química no me gustaba mucho, tenía buena relación con los compañeros, pero la Facultad de Química fue de las que menos cambió al terminar la intervención... tuvo una participación muy fuerte en la intervención. En la Facultad de Química no se dio mucho el retorno de gente que estaba afuera y que cambiara las cosas, en realidad se expulsó a 3 o 4 referentes de la Dictadura, y el plantel docente seguía siendo esencialmente el mismo y los hábitos seguían siendo esencialmente los mismos, o sea, era mucho verdureo en el trato al estudiante. Después yo fui docente en la Facultad de Química y lo vi del otro lado, había como un implícito que el estudiante era un estúpido. No era nada agradable el trato, como siempre había excepciones, no? Pero no

era nada agradable el trato. Y había un sistema heredado de la Dictadura muy antipedagógico de evaluación permanente, en fin, en un semestre de 14 semanas uno tenía 18 pruebas eliminatorias. Había más de una prueba eliminatoria por semana. Por ej. En el Laboratorio no sabías realmente cuando, pero sabías que en la semana vos ibas a tener un interrogatorio, y si te iba mal, ya ahí cagabas.....” (EPD)

Las consecuencia de la primacía de este tipo de vínculo propuesto desde los docentes fue analizado en la sección anterior, solo recordar la tiranía de la proposición desde el discurso del amo y observar los dispositivos montados. Un elemento importante que se desprende del relato es el contexto socio histórico en el que se da este modo de lazo ofertado a los estudiantes. Es una práctica de los tiempos de la dictadura y la inercia de su continuidad.

Apunto dos elementos destacables:

- a. Las evaluaciones son dispositivos de control (persecutorios en este caso) y no instancias de aprendizaje (tal como se intenta pensarlas hoy).
- b. El menosprecio al estudiante era manifiesto. *“había como un implícito que el estudiante era un estúpido”.*

Al iniciar el análisis señalé la preeminencia de los docentes en el recuerdo en los entrevistados. Ellos hablan de las instituciones desde la presentación de los docentes que los marcaron, de una u otra forma. Recordemos que tal como sostiene Withe (1987) “La narración no es el acontecimiento en sí, la cosa en sí, sino que es la forma en que se recupera lo acontecido para ser transmitido y (es allí) donde radica su eficacia.” La cita puntúa la relevancia de reconstruir al vínculo que puede desarrollarse con una institución desde las palabras de quienes la han transitado. La eficacia del relato es que va demarcando campos de verdad. Esas enunciaciones, son más o menos colectivas y son producto de representaciones sociales imperantes en cada época histórica.

Hallamos entonces, que 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.

Los docentes, en tanto actores institucionales se encuentran con un cuerpo identitario e ideológico concreto propio de la institución singular (Facultad de Química en este caso particular) con el cual podrán o no identificarse.

No pretendo realizar un desarrollo teórico sobre las instituciones, que excede los objetivos de este estudio que simplemente constata y pone de relieve como éstas son recordadas en los discursos generalmente desde el accionar de los docentes como representantes de éstas.

Fernández (1994) sostiene que se pueden encontrar 2 ejes de significación básicos en las instituciones; el psicoemocional y el político. En estos niveles de significación encontraremos elementos manifiestos y latentes; elementos “no dichos” que juegan un papel fundamental para sostener la identidad institucional.

Entre esos elementos no dichos, implícitos al decir de EPD, primaría en esa presentación de la Facultad de Química una suerte de detrimento del papel del estudiante. Menuda contradicción. Si la razón de ser de la Facultad es el impartir ciertos planes de estudio de forma que quienes la transiten puedan titularse, su razón de ser son los estudiantes que la poblarán. Mas el clima reinante menosprecia; la supuesta ignorancia del estudiante refuerza en ese mismo movimiento el saber del docente. Un saber no agujereado, un saber que pretende ser verdadero, imperecedero.

Nos dice EPD más adelante...

“Y en realidad aprendías poco, porque al estar tan presionado por las evaluaciones, por lo menos lo que yo sentía, que creo era un

sentimiento compartido, vos te devorabas lo que tenías que aprender, no tenías tiempo para reflexionar, para madurar, y si alguna cosa no la entendías bien, tratabas de aprender como se hacía aunque no entendieras muy bien el porqué ni el cómo, ibas lo vomitabas en el momento de la evaluación y después arrancabas con la próxima y todo lo que había quedado en la nebulosa, había quedado en la nebulosa, el tiempo no va para atrás.” (EPD)

Curiosa producción la de esta institución, terminaba formando aquello que predecía. El plan de estudios construía sujetos que no podían aprender lo que el mandato consideraba. Siempre había cosas que no entendían, que iban quedando de lado. El dispositivo propuesto sostenía las premisas reinantes. Se trata de una institución bastante hostil... que promovía la repetición de un saber dogmático, a veces desde la posición del amo, otras desde la del universitario desde el cual los docentes erigidos como portavoces de la palabra auténtica generan un discurso dogmático y cerrado en sí mismo. La repetición de los grandes maestros resultaba excesiva...

“...tenía laboratorios muy largos, me pasaba muchas horas, porque era una tecnología completamente obsoleta y yo me sentía el rey de los pelotudos haciendo eso, era una vieja escuela... por ej. ya

en ese momento habían balanzas digitales, pero consideraban que había que aprender a pesar con la balanza de precisión manual que estaba hecha en 1898, tenías que mover la balanza con una pinza sino te daba todo mal y yo me sentía el rey de los pelotudos haciendo eso...” (EPD)

Fernández (1994) considera que dentro de las instituciones se presentan 4 componentes fantasmáticos que tienen a su vez distintos niveles de manifestación, a saber entre los que conceptualiza al nivel fantasmático que estaría compuesto por imágenes, fantasías y emociones que configuran climas y estados emocionales compartidos.

En este sentido clima imperante para EPD en esa Facultad, en ese tiempo resulta hostil hacia el estudiante. Y él modifica su opción vocacional, conociendo entonces otra Facultad.

Recordemos que la institución en su concreción singular genera espacios de pertenencia, de adhesión según los sujetos que perpetúan o no su existencia. En ese momento de cambio histórico la institución concreta pareciera resistente al cambio, basta recordar que la identidad institucional no es mudable rápidamente. EPD en tanto sujeto no logra adherirse a la misma, y a eso se le agrega el descubrimiento de una pasión que lo llevará hacia otra realización profesional.

Desde la torre de los panoramas... no era mi casa

“La filosofía a mi me apasiona, me apasionó en ese momento, tengo la sensación de haber aprendido culadas de cosas fascinantes como filosofía griega que me encanta por ej. Tuve buenos profesores, sobrevivieron a la intervención a pesar de que tenían antecedentes no muy... así como para ser bendecidos, pero bueno, otros volaron al año siguiente... pero lo que no me gustó de Humanidades fue el tema de... “El nombre de la rosa” viste ese ambiente así digno de la torre de los panoramas, el encierro en la biblioteca...” (ED)

En este fragmento vislumbramos otro clima institucional, propio de otra identidad institucional (en tanto consenso entre lo que la institución es; fue – novela institucional- y será).

Emerge nuevamente la incomodidad del sujeto que no es alojado allí. No se encuentra cómodo, hay algo que no facilita el tránsito.

Y en este caso emerge una dificultad adicional, germen en esa época de una dificultad constante hoy... la masividad.

“...además se cerró definitivamente Psicología y gran parte de los estudiantes de Psicología se anotaron en Filosofía al año siguiente que fue el primer año mío, entonces éramos 200 y eso fue súper desagradable, esto de la masividad. La primera vez que me la encontré fue ahí. Clases enoormeees de 200 tipos y yo que viste mi fobia, que hacía yo ahí, aterrorizada, no gustó nada, yo era de las que me sentaba en la 1º fila por supuesto. Y no me gustó. Hice algunos amigos, algunos que tengo hasta hoy, pero nunca me sentí muy así, muy como esta es mi casa. No. Tal vez por eso también después la dejé y no volví.” (ED)

No se forja un espacio en donde ED se sienta acogida, no encuentra un lugar, su lugar... y la masividad le resulta un problema. La masividad que genera invisibilidad para el estudiante, que cancela la posibilidad de un vínculo personalizado (a pesar de sentarse en la primera fila, como búsqueda probablemente de ser reconocida, vista, y por lo tanto de tener un lugar desde el otro – el agente-). La masividad pareciera conspirar contra la instalación de lo singular, o más bien retar al sujeto estudiante a que a pesar de ella logre resaltar, generarse un espacio propio. Sobre estas posibilidades EA nos hablará claro, pero lo dejamos para más adelante.

Demos entonces lugar a las experiencias exitosas.

“Había ambiente universitario: el diálogo con los docentes era otra cosa, el docente se colgaba contigo a discutir, había interés en que vos aprendieras, había otros números, es decir había otra posibilidad de mano a mano, había otra capacidad docente... el nivel de los docentes era muy importante, realmente.” (EPD)

El ambiente universitario lo caracteriza según:

- a. *“La manera de enfocar la disciplina que estás estudiando: no se trataba de salvar exámenes; se trataba de entender, se trataba de reflexionar.*
- b. *Todos los libros tenían errores y todos los profesores se equivocaban: eso se asimilaba naturalmente. En química yo corregí a varios profesores y trataban de excusar el error de mil y una maneras para no quedar pegados y ahí me encontré con tipos que eran de altísimo nivel; y si le decías no eso está mal, decían ah claro tenés razón; descubrías errores en libros e ibas y se los mostrabas y te decían si, tenés razón.*
- c. *Había diálogo, crítica, no importaba salvar escollos, sino que importaba el camino”. (EPD)*

En esta caracterización que tan claramente aporta EPD nos encontramos con muchas categorías trabajadas en la sección anterior. Y nuevamente con consideraciones acerca de lo benéfico de ser pocos. En esa época la Lic. En matemáticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias tenía realmente muy pocos estudiantes,

“de mi generación terminé siendo solo yo, en un tiempo fuimos 3, los 3 nos terminamos doctorando... Pero, ponele que en primer año éramos 100 o 120, estábamos juntos matemáticas y física, astronomía también, pero astronomía eran 3 tipos. Este, y en 2º año era que se empezaba a diezmar, en 2º año ponele que éramos 20, y ya en el 3º año éramos 3, 4...” (EPD)

Dejando de lado por el momento este punto acerca de la numerosidad, retomo las otras características enumeradas por EPD para concebir al ambiente universitario. Nos habla de diálogo. Nos habla del interés del docente por el aprendizaje del estudiante, de su “deseo de educar” y de la autoridad epistémica del plantel docente.

En este ambiente universitario la evaluación tiene un papel opuesto al que se señalaba en el ítem anterior en la Facultad de Química post intervención. Aquí la evaluación era un corolario del proceso de asimilación y no un dispositivo de control y opresión. Resalta en el punto b

de la caracterización la aceptación de los docentes de su ser maestros siempre provisoriamente, es decir de su saber incompleto, su aceptación del no todo, desde donde hay apertura, espacio a lo nuevo, y espacio y confianza a lo que quienes vienen a continuación puedan proveer. Por último resalta el diálogo, motor y expresión del vínculo.

En esta caracterización del “ambiente universitario” se condensan las categorías conceptuales que habíamos elegido para presentar elementos constitutivos y favorecedores del vínculo educativo.

Y continúa diciéndonos;

“...esto es una universidad. A pesar de que las ventanas estuvieran todas agujereadas, que entrara un gato de noche; ahí había ambiente de universidad se pensaba, se discutía, se laboraba y el mundo no empezaba y terminaba en la matemática; por supuesto que la matemática era la pasión compartida pero se hablaba de otras cosas y se cultivaba el tener otras inquietudes, era fomentado tener otras inquietudes.” (EPD)

Aparece aquí otro mojón conceptual. La llegada de la cultura en sentido amplio, del interés, del gusto, del disfrute por la producción

sublimatoria vía producción deseante. ¿Qué pasa con este punto, de pensar a la institución como apertura hacia lo cultural en sentido amplio hoy? Dejamos esta pregunta abierta, a ser pensada en el ítem correspondiente al análisis del eje temporal dentro de esta sección.

EPD afirma:

“...porqué ambiente universitario, también otra de las cosas es que veías inquietudes de otro tipo en la gente, no? En el sector de matemáticas los profesores te podían hablar de literatura, de historia, de música, de política (no de la política chiquita), de cine, yo que sé había otro tipo de inquietudes que en Química era como un Liceo de grandes” (EPD)

ED enumera en su relato algunas características, comenta acerca de la evaluación. La entendemos como un claro ejemplo de ceremonia mínima; inaugura un tiempo de pasaje entre un año y otro, es un acto solemne que tiene un guion pre fijado y que queda en el recuerdo, siendo evocado espontáneamente. ED nos dice:

“El examen a fin de año era uno. Era un único examen de todo, entonces era un estilo como muy de eso que me gusta a mí, no? Como de ir elaborando las cosas en el diálogo con los demás. Y

nosotros opinábamos como te digo, porque de repente yo que sé pedíamos algún tema que no estaba, o alguna técnica que nos parecía que queríamos verla de nuevo, o queríamos preguntarle a otro, o... y la gente trabajaba con mucha flexibilidad en ese sentido, porque no teníamos horarios rígidos de clase, lo que si era distinto es que era de mañana, distinto de lo que es acá por ej. (actual Facultad de Psicología), era de mañana teníamos clase todos los días de 8.00 a 12.00, pero entonces bueno, pasaba eso P. se levantaba temprano y nos decía si quieren una hora más de supervisión de Psicodiagnóstico vengan a las 7.00. no tomábamos mate porque eso si que estaba re prohibido, pero llevábamos café y tomábamos café y galletitas, hacíamos cada campamento bárbaro. Raro el clima no? Tenía esa cosa muy personal y muy exigente, muuyyy exigente, muy generosa.” (ED)

Resalta el carácter de la evaluación como proceso, como parte de una enseñanza impartida de forma no fragmentaria, sino comprensiva, algo hoy impensable. Nuevamente resalta el vínculo con el docente como motor en la formación (sin transferencia no hay aprendizaje); y la generosidad y la capacidad de dar de los docentes, de estar presentes y dispuestos a sostener el vínculo.

Un lugar para la cultura, un ensanchamiento del mundo.

“...vos ibas viendo, no era que te dijeran tenés que... pero claro vos veías que todo el mundo tenía inquietudes de distinto tipo y que, entonces naturalmente por una cuestión de imitación o lo que fuera te fomentaba. Y yo que era un tipo inquieto, que tenía inquietudes que iban para distintos lados me sentí chocho de la vida en ese ambiente... (EPD)

“...agarrabas un cuaderno de Marcha y escribía R y encontrabas un libro escrito por M, de repente había una exposición de pinturas hechas por G. Ibas a una comida, había un piano en casa y de repente E. se ponía a tocar el piano y vos te quedabas bizco... entonces vos ibas viendo, no era que te dijeran tenés que... pero claro vos veías que todo el mundo tenía inquietudes de distinto tipo y que, entonces naturalmente por una cuestión de imitación o lo que fuera te fomentaba.” (EPD)

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. La educación así pensada necesita de la curiosidad del sujeto para acontecer. Y la curiosidad no tiene porqué ceñirse a la

especialización. Podemos disfrutar del arte, del conocimiento sobre aquello que nos convoca, de la lectura en general, etc. Y la UR potencia(ba) encuentros entre sujetos curiosos, inquietos, productores de... arte, conocimiento, etc.

Nos decían los entrevistados que para ellos la UR ha sido puertas que se abren “se me abrió un ventanal al mar”, nuevas experiencias de diversa índole, nuevos grupos de pares. Nuevas formas de ver el mundo.

“Yo tuve compañeros que venían de familias conservadoras... (y) en la Udelar... descubrieron cosas, descubrieron otras visiones del mundo a través de los docentes, estudiando, de los libros, que se yo... entonces estoy convencida de eso, estoy convencida (de la enseñanza como instrumento de cambio). También estoy convencida de que no se hace así nomás, y eso me complica un poco en este momento porque la masificación, por ej. creo que es negativa, totalmente para esto.” (ED)

En estas palabras asoma nuevamente la tensión señalada. Entre lo nuevo que la UR propone (otras visiones de mundo) y las dificultades para que sean accesibles (estas otras visiones) en la medida que la masificación propone otros modos vinculares entre los estudiantes y los

docentes hoy. Al menos eso parece para ED, que cursó la UR de la siguiente manera:

“Psicología en Psicología Infantil tenía una característica ideal para mi, éramos 10, mi generación éramos 10, este... los profesores eran los mismos excepto Carrasco, los mismos de antes de la intervención. Los que fueron echando, fueron echando después...”

“Era como una burbuja psicótica... Psicología Infantil, en el medio de la Facultad de Medicina que era una represión brutal, brutal. Y la UR toda, y el HC, no... era una burbuja psicótica. Nosotros yo que sé... por ej. “Familia” el primer texto para estudiar familia era “El origen de la familia, la propiedad privada y el estado” cuando le dije a mi madre me dijo “Van a ir presos, van a ir presos” (ED)

ED nos cuenta que ella pudo cursar en un espacio resguardado, con condiciones particulares en el medio de los tiempos más turbulentos de nuestra historia reciente. Nos dice que era una burbuja psicótica, lo suficientemente impermeable al afuera como para poder crear dentro condiciones bien distintas. Eran 10, en la generación. Tanto ED, como EPD transitaron por espacios de formación casi personalizados por razones diversas. La presencia docente era por tanto permanente, el conocimiento personalizado, la posibilidad de intercambio a demanda.

Formas de cursado antitéticas a la propuesta general de la UR hoy. Sin embargo a pesar de todas las dificultades hemos visto que las titulaciones han ido aumentando en número, y que la desafiliación siempre estuvo presente. EPD nos decía que de 200 estudiantes se recibieron en total 3 en su generación.

Indagados sobre su percepción acerca de la desafiliación, tema que surge espontáneamente en sus reconstrucciones, los entrevistados nos dicen:

3.2.3. Estrategias de singularización del cursado

Se necesita tolerancia a la frustración...

“ (Acercas de las causas de la desafiliación)...lo que pasaba ahí es que había muchas pruebas, había mucha gente con complejo de genio, había mucha gente que tenía esa visión hollywoodense de la matemática, de la ciencia, que iban a descubrir la teoría de la relatividad en 5 minutos, de eso había varios, tenían una visión completamente infantil, y en general eran malos estudiantes... había mucho de esos geniecillos que obviamente no tenían una gran capacidad de tolerancia a la frustración, si les iba mal en un examen, se iban.” (EPD)

“...las frustraciones de perder exámenes también. Ese es un

abandono también.” (EA)

Y consideran necesaria la inclusión de la formación en la construcción de un proyecto de vida...

“...creo que tiene que ver con lo que te dije del tema generacional, entra gente más grande, y gente más joven. La gente más grande se mantiene más... normalmente la gente que entra más grande no lo hace como primera profesión, o por hobby, o lo toman de otra manera, la elaboran diferente a la carrera. No están apurados, la gente más joven capaz que está más apurada en recibirse y empezar a trabajar, a todo...” (EA)

“Y los abandonos, los que yo presencié de amigos, son personales, o darse cuenta que no querían, que no era lo de ellos, o... no era por nada institucional, y si vi muchos cambios de gente que si podía se fue a la Católica, porque no sé. Conozco varios casos de que en 2° o 3° se fueron a la Católica...La gente que conozco que abandonó que es bastante, se cambió de Facultad, algunas vuelven a los años. Ahora tengo un amigo que vuelve...” (EA)

“...Después había vocaciones erradas, no?, mucha gente que quería ser profesor de matemáticas, entonces arrancaba ahí y

después se iba para el IPA; había mucho tránsito hacia el IPA... no he ubicado muchos casos de tránsito hacia algo que no tuviera nada que ver, en general casi todos los que me re encontré de ahí al hablar de que hacían de sus vidas, todos estuvieron en la docencia, y en la docencia de matemática, informática o física, digamos, de repente lo que querían era la docencia.”

Recordemos que Latiesa sostiene que cuanto mayor es la selección al ingreso menor la deserción, y estableció una relación directa entre la dificultad de la carrera y su nivel de abandono. Esta hipótesis parecería estar bastante acertada en la medida en que ED, quién para ingresar atravesó por un examen de ingreso no nos habla sobre la desafiliación; son EPD y EA quienes al hablar de la institución ponen en palabras la situación de aquellos que se van y dan hipótesis de las causas subyacentes. Recordemos que el cupo aceptado durante la intervención era irrisorio.

Ambos espontáneamente distinguen entre la desafiliación voluntaria y la académica. La primera según Tinto, respondería a una inadecuada integración social del estudiante en el medio. Y la segunda a dificultades de tipo académico, como puede ser las enumeradas en el primer ítem, donde nos dicen que hay que tener una fuerte tolerancia a la frustración para culminar con éxito la formación. La pérdida de exámenes parecer ser causa de la desafiliación y es probable que tal como sostiene

Tinto en este caso el abandono puede producirse incluso avanzado en la carrera. La desafiliación voluntaria quizás más cercana a lo vocacional podría darse más tempranamente.

La distinción que realiza EA da cuenta de distintos momentos en la decisión de estudiar. Ella considera que la gente más joven es más proclive al abandono al estar en una etapa de búsqueda, lo que coincide con la propuesta de Tinto quien ubica a la desafiliación voluntaria más tempranamente. Los estudiantes de edad más avanzada pareciera que tienen la decisión de continuar con los estudios más firmemente, y además nos dice que a veces no es su primer elección vocacional; lo que coincide con la situación de 2 de nuestros entrevistados que culminan con éxito la formación en la carrera que eligen por 2º vez, teniendo ambos un cursado previo abandonado dentro de la UR en temáticas afines.

EA destaca que no prevalecen las razones a cuenta de la institución, sino más bien las personales. Pero a su vez comenta que ha habido trasiego de estudiantes desde la UR hacia una Universidad Privada. Esto hace pensar en cuestiones de tipo institucional, variables relativas a la hotelería, la masividad, el ausentismo docente, la comunicación institucional, etc. Son hipótesis de trabajo que en otro momento podrán tenerse presente para indagar...

Bucear por los intersticios... tras una formación peculiar

Asoma en estos decires un problema actual, que es caracterizado como causa (entre otros) de la desafiliación educativa, de las dificultades para el aprendizaje de los contenidos, en fin, de ser obstáculo. Hablo de la masividad.

Se hace necesario esclarecer mínimamente el problema, distinguir entre masificación entendida como aumento exponencial de la matrícula universitaria en términos absolutos y masividad refiere al aumento de la matrícula en relación a la cantidad de horas docentes y al espacio físico disponible (acepción consensuada por la FEUU, 2011). Nos referimos a la masividad entonces, en tanto dificultad generada por la expansión de la matrícula universitaria sin la multiplicación de recursos para recibir a los estudiantes tal como se lo hacía previo al aumento de la numerosidad. La masificación requiere de la transformación de las prácticas docentes y de la forma desde la cual es pensada la propuesta educativa, tal como todos sabemos; no obstante parece que buceando en esta nueva universidad es posible encontrar procesos de singularización (Guattari, 1998).

En medio de tanta gente, en tanto anonimato, igualmente es posible emerger.

EA nos relata cómo ha encontrado múltiples intersticios institucionales desde los cuales auto proveerse una formación distinta. Una formación intensa, con muchas prácticas, logrando establecer

vínculos cercanos con varios docentes, siendo conocida por ellos, saliendo del anonimato de la masa, rescatando su singularidad. Resalto esta posibilidad. En medio de tantos pares es posible emerger, es más muchos (casi todos) optan por espacios de mayor invisibilidad. ¿Será que el anonimato también protege? ¿Será que 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? ¿La repetición de lo esperado calma? ¿Qué pasa con la singularización hoy?

Veamos como EA fue encontrando espacios propios...

“...hice una práctica, en sí hice varias, porque me pasaba que nadie quería, en vez de hacer una, terminé haciendo 3, y solamente estaba en función pasiva, lo único que hacía era observar y anotar nada más... Muchos no se animan o no quieren o algo, y yo “Bueno... yo...”, me gusta además, no tengo problema...Y la práctica es lo que marca toda mi carrera, empiezo en 2° con eso, en 3° hago otra, y hago la práctica obligatoria, y después como no había más estudiantes curriculares me llaman si quería hacer otra, dije que sí, y así fui quedando, fui quedando, y cuando no había alumnos me llamaban y seguí haciendo prácticas....” (EA)

“Participé si (de una investigación), pero porque me llamaron también, como había hecho varias prácticas, me invitaron a hacerlo, se ofrecieron a darme un papel donde dijera que yo había participado y eso, y dije que si...” (EA)

“Y bueno después yo hago una Profundización, de ahí sale la propuesta de hacer una investigación... Entonces empiezo a quedar como “extracurricular” y a ver pacientes... y hoy por hoy sigo viendo pacientes (EA)”

EA nos dice que hay espacio vacantes, que se ofertan espacios, que es cuestión de aceptarlos, de animarse. Y de prestarse a.

Lo interesante de este “ir quedando” es visualizar espacios institucionales que no son diagramados previamente, que son ofertados, probablemente por necesidades institucionales y que no forman parte del organigrama visible de la institución, son intersticios, vericuetos institucionales...

Y en este bucear por los intersticios, la representación de EA sobre la UR hoy es la siguiente:

“...lo que más me impactó fue la cantidad de gente, nos anotamos como 1900 esa generación 2004, y capaz, era un caos, ir a teóricos, era un caos todo, todo...” (EA)

“Nunca la sentí, no me identifiqué, como que nunca me sentí en el lugar. Será porque siempre estuvo en transición, y hoy por hoy no la reconozco... como institución siempre la sentí en ese movimiento, y en ese movimiento como que siempre fue como un caos, como que cada año todo se renovaba... es una Facultad que está todo el tiempo en movimiento, siempre está en obra, siempre está todo ese cambio tan grande, y no llegué a apropiarme de la Facultad, de identificarme realmente con ella o... capaz que el primer año que estás más tiempo en Facultad, estás más, y más en el patio y cosas de esas... después también pasas horas dentro de Facultad, pero dentro de salones y... con la Institución en sí...”...

“Pero no lo siento, capaz si hubiera sido una Facultad más estable, capaz sí. Pero creo que siempre estuvo en transición Desde lo arquitectónico, los programas, todo. Era como siempre incierto... me sigo quedando pero me sigo sintiendo por fuera igual”

“La Facultad pierde la individualidad, la pierde totalmente, y además te pierde como profesional también, perdés la orientación... vos querés resaltar en determinada cosa o dedicarte a determinada cosa y en el grupo la perdés. Es como que me parece que en esa onda de hacer todo en grupo y de que nosotros

tenemos que socializar, creo que sí... bárbaro, pero...” (EA)

Retenemos de estas palabras la alusión al movimiento decodificado en clave de caos, a lo incierto, a lo anónimo. Esa pérdida de identidad, esa pérdida de lo singular que se disuelve en el grupo, en la masa, en lo anónimo. Y en ese anonimato lo que se pierde es el reconocimiento por parte de los docentes del sujeto de la educación. Quizás en esta falta de reconocimiento es que EA vivencia a la UR, a la Facultad, de modo tan cambiante, tan móvil, tan en construcción, en tránsito.

No es posible dejar de lado el momento peculiar en la vida institucional, un momento de Reforma. De repensar a la UR, de búsqueda de transformación, donde está en discusión desde la Ley Orgánica, la Ordenanza Docente, la de grado, la de posgrado, varios planes de estudio, el proceso de acreditación con el Mercosur de muchas Facultades que modifica a la vez sus planes de estudio, y en particular tiempos de cambios de la Facultad en cuestión.

Pero de tiempos de cambio está poblada nuestra actualidad líquida, ¿no?

Nuevamente encontramos discursos sumamente semejantes en ED y EPD, delineando el cambio de época entre aquella UR y la actual. Repasemos las novedades:

- a. Dificultad para apropiarse, generar pertenencia y ser parte de la Facultad al ser vivida como caótica, siempre en movimiento, incierta.

“la apropiación está con los docentes... La apropiación está con E. no con la Institución y en la parte de Mercedes está con G., no con Mercedes tampoco. Porque si no va a ser Mercedes no me cambia demasiado. O sea, no logro institucionalmente apropiarme de espacios... ni de nada.” (EA)

“ese era un ambiente universitario y a nivel de Universidad había búsqueda, inquietud, igual... no argumentos de autoridad, no importa el mensajero lo que importa es la carta, todo ese tipo de cosas.” (EPD)

Esta contraposición de palabras da cuenta de una diferencia,

quizás de cuenta de una propuesta más colectiva en el caso de EPD y una propuesta más fragmentaria en EA desde la institución. La numerosidad, el tamaño ha de ser aquí nuevamente una clave de lectura. La UR de EPD era considerablemente más pequeña, más pequeños los equipos docentes, en cambio EA habita una institución de otras dimensiones. 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. En esta vivencia de caos de desorden, EA se afirma en propuestas particulares y no en esa decodificación de la Facultad como “todo”.

Visualizamos las desventajas y ventajas de la masividad, a pesar de lo cual EA encuentra 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.

Nos decía que la primera impresión tuvo que ver con la cantidad de estudiantes... lo que no resultó un obstáculo imposible de salvar a la hora de generar procesos de singularización.

Cabe preguntarnos cuanto del peso de la masividad como obstáculo es tal, y cuánto no es ya parte de las representaciones sociales predominantes desde la cuales se la achaca a este fenómeno imposibilidades de otro orden. Y cabe también, señalar 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).

- b. Tensión entre ser reconocida y perderse en el anonimato como refugio, en este sentido EA nos dice:

“...si el docente sabe tu nombre decís ta, morí, no quiero que sepan mi nombre, ni loca. Es mejor que no te conozcan. Algunos docentes, otros no...” (EA)

Pareciera que si saben tu nombre, tienes posibilidades de ser víctima de arbitrariedades... escuchemos:

“...lo vi desde adentro. De que se marca un estudiante. Por ej. no sé es un estudiante que pasó algo en el año, y decís tá en el examen... no lo hacen perder pero le exigen mucho más. No de decir ni lo lees y pierde, pero si se presiona...” (EA)

Y desconfía:

*“Llamaron (a los autores de) varios trabajos, igual, no sólo a mí. Llamaron varios trabajos, **llaman a los buenos porque creen que son demasiado buenos**, esa fue su contestación, que era demasiado bueno. Esa fue la experiencia peor que tuve, institucional así. Más allá de tener problemas burocráticos, de notas de tener mal notas o cosas así, que tuve miles, eso fue lo más raro que tuve capaz... de que me cuestionaran el nivel. O sea crítica reflexiva nada.” (EA)*

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 respuesta docente que son a repensar, ya que se instalan modos de respuesta frente a situaciones nuevas. Violencias varias que hacen cuerpo en la institución.

- c. Mayor énfasis hoy en la formación profesional, en la especialización en tanto antes el énfasis aparecía más repartido hacia los conocimientos culturales de carácter general.

“la Facultad pierde la individualidad, la pierde totalmente, y además

te pierdes como profesional también, perdés la orientación... vos querés resaltar en determinada cosa o dedicarte a determinada cosa y en el grupo la perdés... me recibo yo, o sea es mi formación” (EA)

En esta nueva tensión resaltar – quedar en el anonimato, se juega la singularización; la apropiación y predomina la especificidad antes que la curiosidad general enfocada hacia las propuestas culturales citadas previamente. Probablemente producto de las múltiples fragmentaciones, la UR es vivida más como formadora de profesionales que desde la óptica de la formación de ciudadanía, o de intelectuales...

3.3. El narrador como sujeto de la educación

3.3.1. La relación del sujeto con el saber: la impronta familiar y la sanción de las instituciones

Un hallazgo significativo del presente estudio es la preeminencia de lo que el sujeto trae ya como marca al ingresar en las instituciones educativas. El deseo puesto a jugar en relación con el saber, con 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. Algo del sujeto se pone en juego en relación con el ideal del yo y el saber es portador de brillo, son galones desde los que asentarse en tanto sujetos, proveen identidad, tranquilidad, una definición posible. Y la familia en primera instancia así lo sanciona. Nos dicen:

“siempre traté de ser excelente, o siempre busqué eso. Capaz que porque mi madre era maestra también. Mi madre, nunca permití que me ayudara en deberes ni nada de eso, era como una cosa muy mía, bueno si yo me equivoco, me equivoco yo.” (EA)

“...estaba absolutamente ávido, entonces apenas veía que por algún lado había algo, allá iba yo.” (EPD)

“siempre me gustó, me sigue gustando estudiar, y como que siempre seguí buscando, y seguí...había que hacer una cosa y yo hacía 20, entonces era como que siempre... yo era la que buscaba más... mi padre dice... vos siempre desde chica...” (EA)

“Bueno yo aprendí a leer a los 3 años, si con mi madre entre los 3 y los 4 años ya leía y prácticamente escribía... mi padre dice que desde niña se ve que yo andaba siempre con un cuaderno y un lápiz”. (EA)

“Mi mamá me enseñó a leer a los 3 años, cosa que ahora no llama tanto la atención, pero si llamaba mucho la atención en esa época, y entonces cuando yo entré a la escuela que entré también con 3 años a mi me ponían en un lugar aparte y yo hacía cosas distintas de las que hacían los demás niños. Porque era como un bichito raro.” (ED)

El ideal del yo, el ideal de los padres, el deseo de los padres puesto en el niño que como respuesta toma como propio eso que se le propone. La exigencia, el deseo de estas madres puesto a jugar en el saber, la inteligencia de sus hijos da lugar a aprendizajes rápidos que van

definiendo un modo de apropiación del mundo; aprenden a leer a los 3 años, son casas con libros en las que la lectura es valorada, propuesta y sancionada positivamente por el núcleo familiar. En un caso este aprendizaje adquirido, operó como una marca indeleble en la estructuración de su personalidad, y sobre todo como una marca distintiva en relación con los pares que conllevó un trato diferencial desde la Escuela, trato que como ella dice la convirtió en un bichito raro. ED pasó a tener otras tareas especiales acorde a sus posibilidades, tareas en soledad, en un rincón que si bien deben haber sido base para que continuara su desarrollo cognitivo, la dejaban de lado del resto, en el rincón, aprendiendo. La discriminaban, desde una marca vista como positiva por el mundo adulto. Sin embargo al crecer no genera un rechazo por la lectura, esa actividad continua siendo siempre una preferencia.

“yo me pasaba todo el día leyendo, ellas salían (las hermanas) a jugar a la calle y yo leía, leía y leía. “Te vas a quedar paralítica me decían, no vas a poder mover las piernas(risas);... yo me transformé en una gran lectora, con 6 años, 7 años leía yo que sé, novelas Julio Verne, cosas así, me pasaba todo el día leyendo, me encantaba leer, me encantaba estudiar.” (ED)

Y los padres fomentaban apasionadamente este hobbie:

“...mi madre y mi padre se empeñaban en que yo tenía que tener de todo adelante, entonces yo tengo claro el recuerdo de un libro que había en una biblioteca en mi cuarto al lado de mi cama que se llamaba “La estructura del átomo”... y mi madre me leía unas páginas de ese libro todas las noches cuando yo tenía 7 años (risas) para que yo entendiera la estructura del átomo!!!” (ED)

La lectura, los cuadernos, las propuestas de recreación dentro del ámbito educativo ayudan a conformar a la búsqueda del saber como una forma de ser y estar en el mundo; EA evoca:

“mi abuela tenía escuela de verano en Maldonado, entonces las vacaciones las pasábamos en la escuela también, pasábamos todo el año en la escuela prácticamente... era otro rol, era otra escuela, era otra cosa; y era escuela de verano donde ibas a la playa, otras cosas. Pero... eh... recuerdo sí, andar siempre con un cuaderno y con un lápiz haciendo cosas, escribiendo, no sé que hacía. Pero sí recuerdo esa imagen que dice mi padre que yo andaba...con los cuadernos.”(EA)

En este relato aparece la ocupación de la familia proveyendo un espacio identificador para EA, un espacio conectado con lo educativo; la escuela. La escuela en la que trabaja la abuela, la escuela todo el año.

La formación y la ocupación de los padres es siempre una variable a tener en cuenta, ya que le provee al niño un espacio y un acceso a la cultura construyendo las primerísimas marcas previas al pasaje por las instituciones educativas; pasemos a describir la situación de los entrevistados:

“...de la familia de mi madre, por ejemplo, mi abuela fue maestra, Directora, inclusive llegó a ser maestra y directora al mismo tiempo, eran otras épocas también, tenía un cargo pero también era directora, mi madre también hace magisterio, ejerce por una cantidad de años, ahora ya no ejerce más como maestra, está en Formación Docente, y mi madre recién de grande se inserta en la Universidad (UR), haciendo la Lic. en Cs. Educación, pero ya de grande... Después mi padre no llegó...a terminar el Liceo, entró a la Policía, hizo solamente hasta 3º de Liceo, y entró a la Policía y no tiene otra formación.”

“... mis dos padres eran docentes, mi papá era docente de matemática, mi mamá docente de piano, de música... por lo tanto había una valoración de la docencia, la enseñanza, el estudio en el hogar, que era obviamente fuerte, además... este ellos hacían varias cosas obviamente, pero tenían una librería, entonces, por ej.

mi mamá de repente terminaba de trabajar reventada en la noche, y se llevaba un libro para leer religiosamente, la lectura era algo muy estimulado, desde muy pequeño, estuve muy estimulado y no era una cuestión deliberada, era simplemente por imitación...”
(EPD)

“mi madre trabajaba como practicante en el CASMU, daba inyecciones, tomaba la presión... hasta que se recibió no? Mi padre también era practicante pero además era dibujante profesionalmente digamos, hacía caricaturas y chistes políticos para diarios de la época.” (ED)

“ellos (los padres) pertenecían a esa generación de la universidad uruguaya de los hijos de obreros que llegan, entonces claro esta cosa de la avidez por la cultura, y por el desarrollo y la educación y la expectativa... cayó en nosotros.”(ED)

Una coincidencia importante es la unanimidad en el acceso a la lectura, todos los entrevistados coinciden en el énfasis desde lo familiar en la lectura, ya sea como aprendizaje precoz, como ritual diario (esas ceremonias mínimas) en conjunto (leíamos todas las noches) o bien como costumbre del hogar a imitar, a identificarnos con. Acceso y valoración de

la lectura parece una clave que opera como factor de adhesión ulterior a la continuidad de los estudios en las instituciones.

Coinciden en el gusto por el estudio... por la “cantidad” ya sea de lectura si se eligen las letras o por la ejercitación si lo vocacional se encamina hacia los números. Nos dicen:

“yo estudiaba de manera autodidacta matemática de mayor nivel de la que me exigía Facultad, como mi Papá tenía libros de matemáticas que iban un poco más allá de la Facultad... podía conseguir yo otros, por mi cuenta estudiaba cosas que no había dado, iba un poquito adelantado, como que había una avidez por ese tema, espontáneo. Y bueno, no sé evidentemente había algo que estaba ahí adentro, en estado de latencia...” (EPD)

“...tenía esa cosa de que quiero hacer algo creativo; el veneno ese de querer hacer algo a tu manera, buscando la solución que a vos se te ocurre; que capaz que no es la mejor, pero es la que se te ocurrió a vos. Tenía la fascinación de resolver problemas...” (EPD)

Al hablar de cuanto se estudia, ese adjetivo en relación con la cantidad, se tiñe en la reconstrucción a través de la narración de la impronta evaluatoria. De la sanción por parte de las autoridades de

cuánto se sabe, se estudia, etc. La evaluación ya trabajada con respecto a las instituciones es un momento, un hito (una ceremonia) que siempre está presente... y nos dicen:

“Recuerdo una docente, no sé si fue la de Sociología, que no sé si iba 12 hojas (en el examen), una cosa así que fue un disparate, que me dijo, ta, dejá de escribir, por favor que después lo tengo que leer... y ...siempre estudié muchísimo, muchísimo para los exámenes.” (EA)

“...siempre fui la segunda de la clase (en el liceo), nunca fui la primera, y yo decía que era porque no era traga, en realidad no sé porqué... era cierto que no era traga...yo siempre fui la segunda, siempre pasé con smb, mbs cosas así; sin embargo por ej. No sé nada de matemáticas, nada. Yo te dije que no sabía las tablas en la escuela, y en el liceo tampoco, además yo venía con un déficit básico salado”... “nunca hice el esfuerzo, de ser la primera, esa era la nota que me salía sin esforzarme, porque estudiaba porque me gustaba no por exigencia, entonces nunca me esforcé.” (ED)

“...Más allá de los temas que no me gustaran o algo, siempre fui de 10 para arriba, estaba acostumbrada a promedios de 10 para arriba, y cuando llegué a Facultad, se desinfló... pero no es que yo

buscaba el 12, es que se daba por la cantidad que yo estudiaba, por la cantidad que yo le dedicaba, le dedicaba mucho tiempo, porque me gustaba, me gustaba, e inclusive siempre me exigí más en lo que me costaba.” (EA)

En ambos casos el recuerdo del gusto, del cuánto estudio converge con el evocar momentos de evaluación, pero no son coincidentes las miradas o el peso de la evaluación respecto a la opinión sobre la propia actuación. Es decir, 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, en donde 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. Veamos algunas posturas al respecto;

“Para mi ser buena estudiante era..., yo estudiaba porque me gustaba, y porque me ayuda a comprender el mundo en el que vivo, y eso me pasaba también cuando era chica, y yo era y me consideraba buena estudiante por eso. No estudiaba para complacer a los profesores, estudiaba para complacerme a mi misma en esto de entender el mundo, de buscar cambiar el mundo,

y creo que también estudiaba para complacer a mis padres que obviamente desde muy pequeña querían que yo estudiara.” (ED)

En este caso aparece la convicción de lo que es ser buena estudiante sostenida en la creencia propia y acompañada del beneplácito de las familias. El peso del estudio está más en lo familiar que en lo institucional.

Al encontrarnos con las formas de sanción institucionales sobre el lugar del estudiante y sobre lo que se espera de él, nos enfrentamos al peso que la definición del agente tiene para el estudiante en el forjarse lo identitario. En este caso nos encontramos con una sanción positiva, queda latente que acontece con las sanciones negativas de los docentes, cuando colocan a los niños (cuanto más pequeños peor) del lado de la impotencia; ese niño no podrá. Esta sanción puede venir tanto de la familia como de la institución. Y la mirada de la institución confirma o contradice la familiar. Si no hay lugar desde el agente para la acogida del estudiante no hay vínculo posible. Y cuando el vínculo está consolidado se puede jugar en los márgenes, veamos: “Si vos creas una buena imagen flotás...”

“Ese es un defecto yo creo que de toda la enseñanza, no creo sea sólo del Liceo... al menos de mi época: que si vos creas una buena imagen... flotás... además eso lo usábamos nosotros, los que

éramos buenos estudiantes, conscientemente, en química por ej. No era que no entendiera pero no me gustaba yo levantaba la mano aunque no hubiera estudiado, y te decían no, vos no. Y le preguntaban a otro, entonces parecía que vos habías estudiado siempre. Eso lo usas. Yo tenía fama, yo era buena estudiante, y además me portaba bien, que se yo, y ta con eso me alcanzaba... ta.” (ED)

EA, nuevamente con el acento en lo institucional nos transmite las paradojas observables en las notas y la valoración de éstas. Evoca:

“Y primero lo que más recuerdo es la frustración del primer parcial, de que yo venía acostumbrada a notas altas, y mi primer parcial (en la UR) fue un 5 y casi me muero, lloré 3 días no podía creer, inclusive fui a una devolución y me decían que estaba perfecto, que la aprobación era 3, que no era 6, me explicaron, igual para mí era un fracaso sacar un 5 en un parcial. Después ta, me acostumbré a las notas... las notas no como lo importante.” (EA)

Sin embargo:

“Tenés la obligación de sacar notas altas para entrar en las optativas que querés, y es como una presión de si no sacás más

de 9, es muy difícil entrar, que puedas elegir. Había como materias que decía me conformo con muy poco y había materias que si sabía que se podía mucho más y me exigía un montón... yo sabía que había determinadas materias que llegaban hasta determinado tope de notas... Estudiaba como para un 12 pero sabía que iba a llegar a un 6, un 7 y no más. Siempre estudié como para más, pero en determinadas materias era llegar a eso.” (EA)

Nuevamente la institución es nombrada desde su arbitrariedad; notas que son vividas como injustas, al estudiar para lo máximo y saber de antemano que la nota a la que se arriba es una nota en la mitad de la escala; un curriculum oculto que prescribe que para ingresar a determinadas asignaturas (para poder elegir) hay que llegar a determinada nota, en fin, notas que sancionan el saber desde otros lugares, no sólo desde la “cantidad” de conocimientos adquiridos.

Problematizar el lugar y la función de la evaluación daría lugar sin duda a un nuevo trabajo de tesis. Lo relevante es consignar su importancia para los estudiantes, su emergencia ya sea a la hora de caracterizar a la institución como a la hora de pensarse a sí mismos en tanto estudiantes. 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. Encontramos ya sea en el recorrido teórico, en los antecedentes de investigaciones así como en las palabras de los entrevistados (sección II) a la pérdida de exámenes como explicación de la desafiliación académica (Tinto). Sin embargo frente a la dificultad no todos los sujetos se doblegan. La tolerancia a la frustración que ED evocaba y la seguridad, el componente narcisista siempre presente en el ponerse a prueba pueden habilitar al sujeto a insistir hasta culminar con éxito. Así lo señala EA:

“... mis 2 últimas materias (de EMS) no las rendí ahí, las rendí en un nocturno de otro Liceo, pero fue por un tema de que las perdía, las perdía, las perdía, y decidí cambiar a ver si me modificaba eso y las salvé.” (EA)

La rindió casi 10 veces. Eso es insistir. Este deseo de superación opera sin duda como motor que limita la frustración de encontrarnos con nuestras propias dificultades. Esa posibilidad en conjunto con 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.

Es necesario distinguir entre el saber y los contenidos impartidos en los cursos que son objeto de evaluación, por ello en el marco teórico problematizamos la noción de “saber”.

El distingo (saber conocimiento / saber icc.) nos es útil para tener presente que para que algo del primer saber enunciado funcione es necesaria la curiosidad del segundo. “Para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel icc.” nos recuerda Brignoni (en Tizio, 2003: 200), esta satisfacción tiene que ver con distintos elementos en juego; con un hacer de lo pulsional, con la sublimación como vía de escape y producción de la pulsión; y también con la asunción de un lugar deseado por el sujeto, con las identificaciones y con el ideal del yo, entonces. Y es por aquí que el sujeto da o no el consentimiento al lugar que se le oferta en el proceso educativo.

El saber que se evalúa es el saber conocimiento, es el saber enseñable (Chevalard, 1991). Pero para que el sujeto de la educación prosiga siéndolo en la UR, ha de estar convocado no sólo por la posibilidad de conocer y atesorar ese saber enseñable, sino por acercarse, bordear, interrogar al saber sabio. Ese saber no completo, más cerca a veces de la pregunta, con respuestas temporarias. Eso emerge cuando nos dicen;

“...ahí es donde está lo que a mi realmente me gusta: investigar. Digo, enseñar por supuesto, me fascinó, pero quería investigar.”
(EPD)

El saber sabio, es un saber en falta (interpretación de Behares, 2005); es un saber no todo, un saber no completo, en producción. Pero este saber no es el que se enseña. Nos recuerda Chevallard que el funcionamiento didáctico del saber no es el mismo que el académico y es por eso que se van dando transformaciones para su enseñabilidad, cuanto más se pregunte el estudiante, cuanta más fascinación por el saber sabio acontezca, más fortaleza en el lazo.

Quizás algo de esto es lo que es para ED ser buena estudiante. Este estar convocada por un saber a advenir, siempre en construcción, como ella nos dice para comprender el mundo, para interrogarlo. Y quizás algo de eso importe también a algunos docentes a la hora de evaluar; eso tendrá que ver con la posición en la que se encuentren.

“También se me vinieron al conocimiento muchos mundos”

Esta tendencia a buscar ese “saber sabio”, esa avidez por conocer tal como la trabajamos en la sección I, como característica del agente que también él se encuentra convocado x ese deseo en la búsqueda y desde ahí opera presentándole al sujeto de la educación la cultura; es una búsqueda que se encuentra latente, manifiesta, más o menos presente en el sujeto, al menos eso lo corroboramos en los relatos de nuestros entrevistados, nos dicen:

“...venir para acá y poder estar en un grupo de teatro y poder leer ciertos libros, y poder juntarme con gente a escuchar a Viglietti poder emborracharme por la calle y que nadie supiera quién era yo, hasta esas libertades propias de la ampliación de escala, no... este... fue tan grande en ese sentido la mejora digamos, que para mí fue eso, fue como abrir una ventana; acompañado de ese clima que había en el ámbito académico que era; de acá se estudia, se acabó la joda, pero al mismo tiempo; acá se piensa. No sólo se puede pensar, sino acá se tiene que pensar, acá hay que pensar.”

(EPD)

En estas palabras se condensa el interés por las propuestas culturales en general y el gusto por ampliar perspectivas ya sea desde los contenidos culturales, los conocimientos concretos y aquello por

aprendeher. Ese deseo de conocer el mundo, de que cada ventana que se abre da lugar a la apertura de otras;

“...a mí siempre me pegó mucho el que la matemática era una carrera internacional, vos sino eras abogado acá, pero no eras abogado en ninguna otra parte del mundo, si eras matemático lo eras acá y en Tanganica. Y yo creo que siempre vi, en la matemática para un tipo de mi origen y de mis recursos el puente para poder conocer el mundo. Y de hecho fue así. Yo viajé mucho y conocí mucho gracias a la matemática, en Congresos, trabajando, fue por la matemática aunque a veces aprovechaba para hacer otras cosas, el puente es la matemática. Muchas veces dije eso, uno es matemático en cualquier parte del mundo... Esa puertita que estaba cerrada en mi pueblo del interior abrirla en Montevideo, que era no podías pensar mucho, bueno abramos... matemática como vía de pensar, y era eso, siempre buscar un poco más, un espacio. Y creo que también mis viejos en la etapa temprana de la adolescencia me inculcaron mucha libertad a mi... a veces demasiada en algunas cosas, pero esa libertad de alguna manera que me inculcaron creo que tiene que ver con esa cuestión de querer ser creativo, de querer buscar la propia manera de ser las cosas. Si me hubieran educado de una manera más tiránica hubiera sido más difícil no?” (EPD)

La última cita nos da pie para incluir al proyecto parental, dándole relevancia en el análisis. Sabemos que los padres tienen proyectos para sus hijos, erigen metas a alcanzar y proponen formas de hacerlo, sancionan objetivos y modos de vida. El proyecto parental da cuenta por un lado de los objetivos signados para el hijo e incluye la idea de proyección en tanto la atribución hacia el hijo lo que viene de sí mismo. (de Gaulejac, 2005) de Gaulejac sostiene que “La herencia opera como estructura de transmisión que sitúa el marco en el cual cada niño es inscripto.” (de Gaulejac, 2005: 91).

El encadenamiento del deseo que se condensa en el hijo tiene un componente transgeneracional, es producto de la historia familiar y lleva las marcas del doble movimiento identificatorio de los padres con el niño imaginario y del niño con los padres como modelo.

La noción de proyecto parental nos permite considerar nos sólo los deseos conscientes e icc. de los progenitores, sino que se incluye el proyecto social que porta las aspiraciones de la familia y su contexto socio-cultural. De Gaulejac afirma “ la génesis del proyecto parental se encuentra en la genealogía. Ésta es la expresión de los proyectos de las generaciones precedentes, de un grupo familiar que los produce. Pero es

también una expresión constantemente actualizada, en la medida en que las aspiraciones que transmite deben modificarse en función de sus condiciones objetivas de realización.” (de Gaulejac, 2005: 94).

El proyecto parental opera como un determinante con el que lidian los sujetos y les implica un modo de resolución del encargo que los padres les proponen. Las formas concretas de crianza, las sanciones frente al proyecto de estudio diseñado y sostenido por el sujeto en cuestión señalan caminos posibles.

El lugar del estudio en las familias, es de relevancia. El ingreso a la UR parece ser condición necesaria en todos los casos, veamos:

“mi madre, mi madre...ella siempre nos dice que la única herencia que nos puede dejar es la educación, entonces siempre nos marcó que lo más importante era poder llegar a hacer algo, y siempre fue como mi meta llegar a la UR, entonces era como siempre buscar lo mejor dentro de lo que se podía...” (EA)

“Las clases particulares de matemáticas, de mi padre en casa fueron una influencia muy fuerte para mí, porque él daba muchas clases particulares, estaba mucho tiempo dando clases particulares, en general eran alumnos que preparaban exámenes,

entonces yo siendo niño, estaba permanentemente escuchando conceptos matemáticos más elevados, por decirlo de alguna manera, que se me fueron haciendo totalmente familiares...Mi padre en el verano mientras no me iba a la playa, pongámosle, me daba unas carpetas que él tenía de temas de matemáticas y me las hacía hacer. Tampoco era una cosa muy impuesta, yo podía decir que no, eran fundamentalmente algo que después me caracterizó... eran fundamentalmente operaciones complicadas, despejes complicados, que inicialmente me costó un poco, pero bueno, adquirí mucha facilidad para hacerlos, de hecho después a lo largo de toda la vida, me fue útil, digamos... y ... bueno es una de las características que... Es decir uno como matemático tiene distintas facetas, una característica mía es la facilidad calculatoria, calculo mucho y muy rápido y... **ahí está un poco el origen**, porque eran carpetas y carpetas y carpetas y carpetas y recuerdo que había... páginas y páginas y páginas para llegar al resultado. Este mientras, escuchaba música y estaba en mi casa todo bien, pero hacía eso un poco por iniciativa de él.” (EPD)

“En mi casa no hubo televisión hasta después que yo entré al liceo por una decisión de mis padres de que la tv interfería, molestaba, este... y eso tiene que ver con las expectativas familiares, de donde venían y que querían ellos de sus vidas y de las nuestras... yo soy la mayor, y todo esto se concentró en mi... Y nunca me

rebelé contra esas cosas, y siempre asumí. Como no me rebelaba en la escuela, la aborrecía pero pasé con Ste. todos los años, fui abanderada... Todos fuimos derechito sin discusión para la Universidad. Eso era algo que era obvio, era obvio que íbamos a ir a la universidad, eso era evidentísimo, no sé desde cuando, siempre fue evidente. Nunca se discutió, ni se planteó o pensó en otra alternativa.” (ED)

Nuevamente, más allá de los cortes temporales diagramados hay unanimidad. Los padres hacen ver como evidentísimo que se transitará por la UR. Se explicita la noción de herencia, eso que las generaciones precedentes pueden dejarle a las venideras. Lo que pueden dejarle teñido con las proyecciones de los deseos propios. En este sentido es interesante incluir un dato curioso, en dos de los casos trabajados encontramos que las madres cursan la UR concomitantemente que sus hijas, y llegan a recibirse en tiempos muy próximos. Si bien ambas madres habían estudiado previamente (una era maestra, la otra no había culminado la Facultad de Medicina) retoman una vez que sus hijas crecen y hacen propio el deseo de la titulación puesto también en la nueva generación. No debe ser una constante, simplemente una curiosidad, que deja sentado el gusto y la importancia del estudio en el hogar de origen.

En el caso de EPD es notorio como el proyecto parental no está exento de contradicciones. Está el deseo de mejora para el hijo, y el temor que en ese proceso se vuelva alguien diferente. Se señala la tensión entre el modelo reproductivo con lo que implica de ser parte (identificarse, ser igual) y la lógica de la diferenciación, la singularización que implica el mejorar, ser distinto, y el temor de no ser reconocido por el grupo. Propuesta de modelos y antimodelos. EPD al reflexionar sobre la elección vocacional pone en escena las contradicciones. Recordemos que en las palabras anteriores deja claro el rol del padre en su elección vocacional y en su forma de hacer con el conocimiento, marcas identificaciones, modos de hacer con un costado icc. claramente prevalente. Sin embargo el encargo manifiesto del padre era otro, veamos:

“Él –mi padre- quería que fuera Contador o Economista, de preferencia Contador (como el hermano mayor), pero lo de Ingeniero... bueno, ta... mi cuñado era Ingeniero, no ganaba lo mismo que mi hermano, pero bueno ta, era una profesión bien establecida, de todas maneras más o menos te hacías la vida, pero un matemático a esa altura era docente, que no era un progreso... además mi propio padre no sabía a esa altura lo que era ser matemático, mi padre era Prof. de Matemáticas en Secundaria, bueno, pero en su vida había producido matemáticas, entonces,

este, era una cuestión de ignorancia... bueno, tuve ahí una discusión, no puntual, sino prolongada en el tiempo...” (EPD)

Marcas en armonía, procesos de singularización siempre desde el cumplimiento del encargo que primero pesa; estudiar. Y las habilitaciones que las familias dieron para que sus hijos pudieran lograrlo. Al indagar sobre los elementos que operaron como facilitadores para poder cursar con éxito la UR, resalta:

“el hecho que mis padres me hayan estimulado siempre a estudiar, desde la experiencia cotidiana, el amor al saber y al estudiar. Y que en definitiva, aún en los momentos que tuvieron discrepancias con mis orientaciones, terminaban por lo menos dejando hacer, que nunca hayan sido un obstáculo. Siempre fueron un factor favorable o al menos un factor neutral, nunca fueron un obstáculo.” (EPD)

“Yo tuve un privilegio que yo vine de una familia que nos estimuló a pensar a todos desde chicos, y nos pudo dar oportunidades de aprender, de leer, de ir al teatro, que se yo... de pintar... este... pero para los que no tienen ese privilegio la puerta es la enseñanza. No hay otra. Y a mí me parece que eso sí, es un

instrumento de cambio. Yo era muy pobre pero... yo preguntaba y por suerte mis padres contestaban. Yo tuve esa suerte, y además me abrieron las puertas para leer, para estudiar, hubo compañeros que no, que hasta que no entraron al Liceo no tuvieron esa respuesta.” (ED)

3.3.3. “ Algo tengo que estudiar...”

Otro hallazgo importante tiene que ver con la afiliación del sujeto de la educación a la institución, más allá de la propuesta institucional. En los entrevistados prima con tal ansía el deseo de estudiar que subsisten en las instituciones aunque las mismas no sean acogedoras, hospitalarias. En la sección II veíamos como EA nunca pudo desarrollar sentimientos de pertenencia con la Facultad. Hemos visto como EPD y ED han modificado su elección vocacional encontrando opciones que se ajustaran más a sus expectativas, y encontrando instituciones cuya identidad (Fernández, 1994) fuese más congruente con sus necesidades y deseos. Pero todos ellos han dado continuidad a su formación y traen las marcas del estudio como rasgo identitario, casi como una necesidad:

“No pensé nunca en dejar de estudiar. Pensé en la maestría, y mi idea es la maestría de Sociología de Trabajo y Organización, pero este año no abre cupo, o sea que este año no, por eso este año me

voy a dedicar a los exámenes de Relaciones Laborales. Algo tengo que estudiar.” (EA)

“Yo me dedico a estudiar así con tutti, logré hacer la carrera en 4 años contando desde el 85, yo logré egresar en el 89; lo cual fue una locura. Hasta ese momento nadie lo había hecho en 4 años; eso significó que yo la hice en 3 años y ½; mi primer año de Química me valió por ½ año; hubo un período de exámenes que yo di 7 exámenes. Yo quería hacer posgrado; después que me metí a estudiar de lleno matemática; yo dije bueno acá lo que hay que hacer es hacer posgrado, hacer un doctorado, meterse en una investigación: quiero llegar a eso, ahí es donde está lo que a mi realmente me gusta: investigar. Me licencié en el 89, me maestré en el 91 y me doctoré en el 94.” (EPD)

Los 3 entrevistados cursaron la UR sin trabajar, salvo EA que tiene durante un año un trabajo de medio tiempo relacionado con al Lic. que cursaba, que finalmente debe abandonar al no poder conciliar ambas actividades. Los 3 entrevistados de una u otra forma se quedan en la UR, nunca se van. Continúan en carácter o bien docente, o como colaborador, pero se van quedando. La captura del sujeto en el encuentro con la búsqueda del saber sabio parece continuar.

En esta sección, referida al sujeto de la educación, no aparecen claves singulares desde la óptica temporal... quizás sólo un énfasis mayor en el encuentro con la cultura en sentido amplio en los entrevistados de la primer época, otros gustos, otras multiplicidades. Hacen figura los puntos de contacto, por eso han sido abordados.

Capítulo 4: Conclusiones y sugerencias

Abordaremos este capítulo de cierre organizándolo desde las 3 dimensiones de análisis explicitadas en el capítulo 3, de forma de establecer conclusiones sobre cada una de ellas.

El nombre “poético” elegido como referencia primera en el presente estudio “(en) lazo con la UR” sintetiza la idea central: es el lazo educativo, el vínculo educativo que el sujeto establece con la institución, con sus representantes y con el saber lo que posibilita el cursado exitoso a nivel de los estudios universitarios en particular, y probablemente esto se exprese con características propias en la educación media básica, y más aún en la educación media superior.

En referencia al objeto de estudio en general, concluimos que en los relatos trabajados la institución UR es caracterizada básicamente a través de los agentes que la representan al estudiante (es decir los docentes, y sus posicionamientos y tipos de oferta de lazo educativo), y a través de algunas ceremonias mínimas que pautan la vida institucional (como lo son las evaluaciones, por ejemplo). Asimismo observamos que la institución no es vista como un todo homogéneo sino que es decodificada de forma distinta según los tipos de lazo que sus docentes les presenten como modo de relacionamiento con ellos y con el saber, y que co-existen distintas propuestas universitarias (inclusive contradictorias) en un mismo momento histórico, incluso en el seno de un mismo servicio. Así por ejemplo coexiste el modelo disciplinador con toda

su ortodoxia acompañado de propuestas orientadas a una progresiva toma de autonomía del estudiante en relación con su formación.

Veamos a continuación las conclusiones pertinentes a cada dimensión de análisis:

4.1 Hallazgos relacionados con las dimensiones de análisis.

4.1.1 Los docentes

Nos encontramos en primer lugar que los lugares ofertados por la institución, le son presentados a los estudiantes a través de los docentes posicionados desde algún punto de los 4 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 posiciona no necesariamente condecirá con la identidad institucional en un momento dado (ejemplo clarísimo lo es la cursada de ED en plena intervención de la UR, en la “burbuja psicótica” que la cobijó). Es decir, 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 primer dimensión abordada en el análisis.

Concluimos entonces lo acertada de la afirmación del marco teórico 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.

Subrayamos entonces, la importancia del docente como posibilitador del vínculo del sujeto con la institución, o más bien con un lugar ofertado por ésta. Para promover la emergencia del sujeto de la educación es necesario que la institución cuente con el ofrecimiento de ese lugar, siendo el docente quién transmite la oferta, que 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 realza lo particular, lo personalizado del vínculo; esa cosa “bien humanizada”, lo cual no puede ser impuesto, 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 los lugares desde los que los docentes se posicionaban dentro de la propuesta de Lacan de los 4 discursos como modo de captura del lazo social, traspolado 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 de la palabra propia, como de 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 prerequisite 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 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 singulararlo. 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 entendemos 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 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.

4.1.2

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 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 son algunas de sus ceremonias mínimas (y no tan mínimas). La evaluación surge como la más notoria. La evaluación como constatación, validación del saber que porte 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, en donde 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 que 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 ES.

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 es prevalente los contenidos impartidos, ni los aprendidos (ni los evaluados), sino que parece más importante el vínculo educativo sostenido en el deseo de quienes participan, desde de aprender, de conocer, de abrir puertas.

Otra dimensión importante a resaltar, en torno al preguntarnos como 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 a la masividad en clave problemática o en clave de resguardo. Recordemos que nos encontramos que en medio de tanta gente, en tanto anonimato, igualmente es posible emerger. Y que ciertas formas de anonimato

pueden proteger a los estudiantes ya que 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. Nuestra entrevistada actual 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 de menos de 2 dígitos.

Me quedo 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 la 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 respuesta docente que son a repensar, ya que se instalan modos de respuesta frente a situaciones nuevas.

En esta nueva tensión resaltar – quedar en el anonimato, se juega la singularización; la apropiación con la Facultad como colectivo y 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 pareciera prevalecer más en la UR del siglo XX.

4.1.3

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 capacidad de sortearla para que ésta emerja es una habilidad aparentemente necesaria, es 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

- a. La exigencia, el deseo de los progenitores puesto a jugar en el saber,
- b. La herencia familiar; ese resultar evidentísimo desde siempre que se transitará por la UR
- c. La apropiación desde niños de modos de apropiarse del 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.
- d. El deseo de superación conjugado con la tolerancia a la frustración, envueltos con 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.

- e. El deseo de conocer el mundo, de que cada ventana que se abre da lugar a la apertura de otras. Lo que 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 en cómo podemos incidir, sólo quizás en las propuestas educativas tempranas que son también medios para abrir ventanas al mundo.

En este apartado incluyo algunas consideraciones en torno al trabajo de campo y las características particulares del mismo al ser abordado a través de entrevistas biográficas donde se ponen en juego

historias de vida centradas en las trayectorias educativas.

Quisiera retomar la reflexión realizada en el apartado correspondiente al diseño metodológico en el que señalábamos la importancia del ambiente de confianza necesario para llevar adelante los encuentros; la voluntad y generosidad de los entrevistados para repasar su historia en conjunto, repensarla, evaluarla, encontrándose con sus memorias y con una parte de su identidad en movimiento.

No todos aceptan ser parte de un proceso por el estilo, no todos, y algunos no aceptaron. Las resistencias se hacen presentes, y por ello una determinación previa fue que si el futuro entrevistado no aceptaba rápidamente, se decodificarían las dilaciones como resistencias y no se insistiría en la propuesta.

Si el entrevistado es generoso, el investigador ha de ser cauto y cuidadoso. Respetuoso de la vida del otro que se nos brinda para pensar. Y esto considero que es importante resaltarlo para quienes se sientan convocados por esta metodología. El cuidado por la palabra pronunciada, el respeto por los avatares de la vida y los caminos que se van construyendo. Y la escucha, una escucha atenta, presente, con la necesaria ecuación entre el estar y la distancia operativa para que ese diálogo sea objeto de estudio y no charla amena. En lo particular me resultó natural disponerme a escuchar y construir una historia en conjunto, supongo que por el ejercicio de mi profesión, y por mi gusto particular por las historias...

Más allá de estos comentarios en clave de leer y tener presente la implicancia del investigador; resta consignar la pertinencia del enfoque metodológico en relación con los objetivos planteados. Es que “sólo se pueden captar y comprender de modo completo las realidades vividas de la enseñanza dándoles voz, para que puedan aflorar –en sus propios términos- sus pensamientos y sentimientos. La enseñanza es, primariamente una actividad individual (única e interpersonal), donde la identidad personal condiciona los modos como ven y hacen su trabajo.” (Nias, J. apud Bolívar, 2001: 63). Y rescatando las voces singulares se recrean las condiciones sociales e institucionales que producen y posibilitan a las trayectorias singulares que estamos escuchando. La institución emana de los relatos, se reconstruye en las evocaciones, desde su carácter subjetivo y subjetivante.

4.3

Sugerencias:

Surgen claramente del presente trabajo líneas que pueden retomarse en futuras investigaciones, siendo las más claras las que tienen que ver con las líneas trabajadas con respecto a la institución; la evaluación, la numerosidad y la masividad.

Otras líneas de investigación que considero pertinentes y necesarias son aquellas que continúen aportando a la conceptualización

teórica sobre la desafiliación / desvinculación educativas, en particular en la Educación Superior.

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 al cómo el docente se para frente a su tarea, frente a los estudiantes. Talleres de reflexión, espacios de palabra quizás que permitan problematizar las prácticas docentes sumados a formación específica en el campo de la didáctica pueden ofrecer caminos interesantes a considerar en el marco de las reformas que nos ocupan.

Bibliografía

- Alvarez, Alicia (2006) *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. Formalización del lazo social*, Buenos Aires. Ed Letra Viva
- Alvarez, E. (2005) *Hacer Ciencias Humanas* Mdeo: Publicaciones CEHCE
- Ambertín, M. (2010). Clase 4: Acerca de la Autoridad. Una reflexión sobre el término en las prácticas socio-educativas. Un abordaje a partir de la idea de función paterna.. Consultado en septiembre 2010 en virtual.flacso.org.ar.
- Arendt, H. (2009). La condición humana. En Arendt, H. (Ed.), *La condición humana*. Bs As: Paidós. (Original publicado en 1993.)
- Aromi, A. (2005) *Lectura y Psicoanálisis Seminario Instituto Campo Freudiano Bilbao*.
<http://www.scbicf.net/nodus/142LecturaYPsicoanalisis>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs As: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Bs As: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S.(2005) *La subjetividad en riesgo* Bs. As. Ed. Topia Bs As
- Boado, M.; Fernández, T. *Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 - 2007 en Uruguay. Primeros resultados* (Tesis de Informe de Investigación nº 42, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UR).
- Boado, M; Fernández, T. “*Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*” Facultad de Cs. Sociales UR

- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2010 reimp). *La Miseria del Mundo*. Bs As: Fondo de Cultura Económica.
- Bordieu, P. (1975) *El oficio de sociólogo*, Bs As: Siglo XXI
- Brignoni, S. (2010). “A propósito de síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación.” Consultado en octubre 2010 en virtual.flacso.org.ar.(p :7) p:19
- Buenfil Burgos N. “Análisis del discurso y educación” Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Castel, R. (2010) “*El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*” México DF: Fondo de cultura económica
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y Verdad en el mundo histórico social*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Bs. As. Tusquets.
- Castorina, J.; Barreiro, A.; Toscano, A. *Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales en Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* Ed. Miño y Davila.
- Contera, C. (2007) “*La Educación Superior en Uruguay*” Mdeo. UR

- Correa, A. (Ed.). (2009). *La Fase Borrosa de las Representaciones Sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa..* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chevallard, Y (1991 reimp) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Bs As: Aique ediciones.
- De Gaulejac, V. (1983) “L´heritage” Conenexions, nº41
- De Gaulejac, V. (1993) “Sociologies Cliniques” Paris: Hommes et Perspectives
- 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
- Durkheim, E. (2001 reimp). “*Educación y Sociología*”. México DF: Colofón.
- Etchegoyen. H. (1986)“*Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*” Bs As: Amorrortu
- Facultad de Ingeniería - Universidad de la República (2010). *Oscar Maggiolo. Reflexiones sobre la investigación científica.* Selección de artículos. Mdeo: Universidad de la República.
- Fernández Aguerre, T. (Ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas.* Montevideo: Art 2 UR.
- Fernandez, Lidia (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Bs As: Paidós
- Fernández, Ana Ma. (1999) *Instituciones Estalladas.* Bs. As: eudeba.

- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freud, S. (1901-1905) *Fragmento del análisis de un caso de histeria*
OCT VII Bs As: Amorrortu
- Freud, S (1914) *Recordar, repetir, reelaborar*. T. XII OC Bs As:
Amorrortu
- Freud (1920) *Más allá del principio de placer* T XVIII OC Bs As:
Amorrortu
- Fried, D. (Ed.). (1994). *Nuevos Paradigmas. Cultura y Subjetividad*.
Bs As: Paidós.
- Frigeiro G; Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y
Ceca*. Bs As: Ed. FLACSO acción.
- Gatti, E; Kachinovsky, A. (2005) *Entre el Placer de Enseñar y el
Deseo de Aprender* Mdeo: Psicolibros.
- Gaulejac, V. Rodríguez, S. Taracena, E (2005). *Historias de Vida.
Psicoanálisis y Sociología Clínica*. Querétaro: Universidad Autónoma
de Querétaro.
- Gonzalez Rey (2000) *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos
y desafíos*. México. International Thomson Editores.
- 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

- Lacan, J. (1972-73) “El seminario. Libro 20: *Aún*.” Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. DF México: Teatro - Editores Mexicanos Unidos.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- 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.
- Nuñez, S. (2010) *Prohibido pensar*. Mdeo: HUM
- Orteu, X (2007): *La educación frente a los tiempos preferidos* <http://www.scbicf.net/nodus/254LaEducacionFrenteALosTiempos.htm>
- Paris de Odone, Blanca (1987). *La Universidad y la Sociedad Uruguaya: Viejas y Nuevas Propuestas*. Mdeo. Dpto de Publicaciones UR .
- Pichón Riviere, E. (1971) *El proceso grupal*. Bs. As. Nueva Visión.
- Ranciere, J. (2007) *El maestro ignorante*. Bs. As: Libros del Zorzal.
- 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/InnovacionElInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias>

- Sautu, R.; Boniolo, P; Dalle, P; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología*. Bs As: Clacso.
- Southwell, M. (2010). *Escuela y futuro: interpelaciones fallidas*. Consultado en octubre, 2010 en virtual.flacso.org.ar.
- Spósito, R.(1995) “*Hacia un modelo de Universidad Crítico y Alternativo*” Rev. Polémica Universitaria año 2 n° 2. ADUR – FDUU
- Tizio, H (coord.) (2003) “*Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*.” Ed Gedisa, Barcelona
- Universidad de la República (2006). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Mdeo: Colección del Rectorado.
- UR (2011) *Informe cualitativo de gestión 2010*
- 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.
- Zizek, S (Ed.). (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Bs As: Fondo Cultura Económica.