

# SUJETOS, PRÁCTICAS E IDENTIDADES

---

## SUJETOS, CULTURAS, PROCESOS EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS<sup>1</sup>

EDUARDO REMEDI ALLIONE<sup>2</sup>

El trabajo aborda el tema de sujetos, culturas y procesos en instituciones universitarias a partir de investigaciones desarrolladas en un equipo que coordino<sup>3</sup> y que *'indaga en la universidad'*, en instituciones concretas, específicas, situadas y sitiadas en un espacio y en un tiempo determinado, reconociendo que son múltiples los trabajos que, desde la economía, la sociología, la política, etc., toman a la institución como objeto de estudio y realizan *'investigaciones sobre la universidad'*. Mi interés por el propósito del encuentro, estará centrado en tratar de mostrar algunas variables encontradas cuando se trabaja en *'investigaciones en la universidad'*.

Deseo aclarar, que el trabajo está estructurado con base al desarrollo investigativo de mis compañeros de México que toman como objeto de estudio instituciones de educación superior como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma de Durango, la Universidad Autónoma de Sinaloa, y algunos casos de universidades latinoamericanas, centralmente de Argentina, Costa Rica, Chile y Uruguay. Recuperaré también el intenso intercambio con compañeros de Latinoamérica, centralmente de Argentina y particularmente con el equipo de Lidia Fernández quien posibilitó con su mirada sobre lo institucional, abrir nuevas perspectivas de indagación. También deseo reconocer los aportes del grupo de Sociología Clínica de París VII y el Laboratorio de Transformación Social que viabilizan terrenos poco explorados con su mirada de la sociología clínica.

En el trabajo intentaré mostrar cómo la universidad fue convirtiéndose en un objeto de exploración inquietante y, la aproximación múltiple, compleja, que a través de sus estructuras, su cultura enraizada en una historia particular y específica se en-

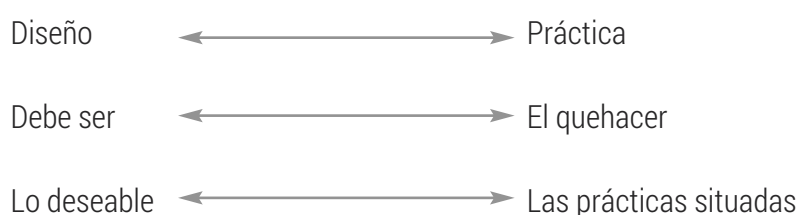
1. Ponencia presentada en el panel: "sujetos e instituciones en procesos de cambio curricular" en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

2. Investigador Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados - DIE - DF México

3. En el equipo participan investigadores de la UNAM, UPN, UDG, UAS, UNC, CINVESTAV, entre otras instituciones.

treceza con las constituciones identitarias que los sujetos institucionales construyen en su tránsito y permanencia por un establecimiento particular.

Nuestro acercamiento a las universidades como 'instituciones de vida' y objeto de estudio, estuvo atravesado por varios núcleos problemáticos, por senderos no lineales y pasos no muy ortodoxos. A finales de los años setentas e inicios de los ochenta comenzábamos a encontrar distancias, diferencias, entre el diseño de los proyectos académicos que se impulsaban y el quehacer que se efectivizaba; entre el deber ser institucional y las prácticas colectivas; entre los propósitos plasmados en planes, programas universitarios y los derroteros de los sujetos en las aulas, pasillos, auditorios de la institución. Esta distancia la observábamos por un lado, a nivel del currículo como un organizador de las prácticas y las mediaciones que se producían entre el currículo pensado y diseñado como plan de estudio y las formas en que los sujetos institucionales: maestros, alumnos, autoridades, etc., los recibían. El currículo como diseño reaparecía para los sujetos institucionales en programas, tiras de materias, libros de texto, reglamentos y ordenanzas, etcétera, que desdibujaban o re-escribían en otros lenguajes, otros significantes, sus intenciones y propósitos. Un segundo nivel de mediación es advertido cuando se indaga las formas en que estos sujetos reflexionan al currículo, observando que lo ponderan desde sus propias trayectorias personales, académicas y las inscripciones que tienen en las instituciones. El currículo es re-significado en relación a las identidades de los sujetos que lo operativizan. Por último, su puesta en acto en las múltiples prácticas institucionales mostraba los límites del quehacer y el atravesamiento de los estilos con que se implementaba.



Esta distancia entre lo explícito, el currículo como plan de estudios, y el currículo en su expresión en las prácticas institucionales, señalaba un proceso de intermediación que no comprendíamos cabalmente al mostrar la presencia de variables difíciles de asir desde el marco interpretativo con el que operábamos. Si el currículo como organizador institucional era 'un problema', los sujetos que lo llevaban a la práctica constituían otro 'rompecabezas'. En efecto, no había por un lado, garantías de un diseño curricular exitoso y, por el otro, los docentes universitarios aparecían de alguna forma como sujetos huidizos que escapaban a determinados planos de formación y que manifestaban con sus acciones el carácter de lo 'ine-

ducable'. Los cursos de formación docente sobre métodos y técnicas, diseños de estrategias, uso de materiales didácticos, etc. que habían sido la base de su formación para enfrentar las tareas propuestas por los nuevos planes de estudios, mostraban en las prácticas que observábamos en las aulas que escapaban a los determinantes de la formación que se había estructurado al manifestarse quehaceres que no se 'ajustaban' ni al diseño propuesto por el plan de estudios, ni al proceso formativo que habíamos conducido.

Lo observable mostraba:

- Tensiones múltiples entre el contenido de la enseñanza y el saber que portaban por sus trayectorias académicas y personales.
- Prácticas de trabajo desplegadas en el aula como efectos de procesos interiorizados e identificaciones construidas en sus trayectos escolares como alumnos.
- Un quehacer pautado en el aislamiento, la urgencia y la autonomía de decisiones.
- Relaciones con los pares de carácter informal no pautadas en las definiciones y problemáticas de la tarea desarrollada.
- Intensificaciones en la tarea que rebasaban el acto de enseñanza y alcanzaban problemáticas de carácter interpersonal, jugadas por las posiciones de los alumnos.

Estas condiciones en el desarrollo del quehacer se manifestaban en una frase usual en los docentes: *"No soy maestro de tiempo completo, soy de tiempo repleto"*

Un tercer nivel de problemática se manifestaba a nivel de la institución que pese a sus pretensiones de estabilidad, recibía continuamente sacudones de factores contingentes, externos, que movilizaban sus estructura: políticas de financiamiento, cambios de sexenios presidenciales, cuestionamientos a su eficiencia, etc. Demandas de ajustar perfiles profesionales a necesidades sociales y económicas detectadas o imaginadas; movimientos y re-acomodos de grupos internos que ejercían liderazgos disímiles y que variaban condiciones de trabajo, etcétera.

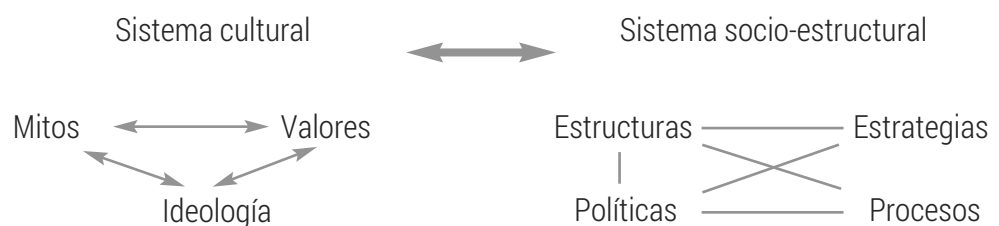
Ante estos procesos era evidente que estábamos bastante mal provistos para los vientos cruzados que se vivían desde varios frentes al interior de la institución y, que cada dos por tres nos arrinconaban casi desfallecientes en el ojo del huracán.

Tres componentes comenzaron a mostrarse innegables:

- El currículo era en sus procesos un referente simbólico para la identidad de los sujetos lo que generaba que cualquier cambio o reforma se viviese como proceso atentatorio a constructos identitarios.
- Los sujetos en su quehacer actualizaban –volvían presentes- sus trayectorias personales y académicas vividas.
- La institución era más que un espacio físico. Era un lugar de actuación donde los sujetos hacían o dejaban de hacer, amaban, odiaban, vivían. La institución era una 'institución de vida'.

Aunque el proceso de abordaje que realizamos no fue lineal ni progresivo para encontrar nuevos sentidos a la institución universitaria, comenzaré tratando de señalar las constantes que en los diferentes trabajos de investigación realizados localizo, insistiendo que se trata de percibirlos en investigaciones construidas en espacios universitarios específicos.

En primer lugar, es evidente que toda institución universitaria vive una tensión entre su sistema cultural y el sistema socio-estructural de sostén. Por el primer término, entendemos al conjunto de mitos, valores, componentes ideológicos que sostienen a través de la historia los constructos identitarios de los sujetos que la habitan. Por sistema socio-estructural, comprendemos a las políticas, estrategias, estructuras académicas administrativas puesta en juego en el proceso institucional.



Es posible observar estos componentes, entre la Estructura Socio-Estructural de la Institución y Sistema Cultural vivido en la institución.

Así, observamos:

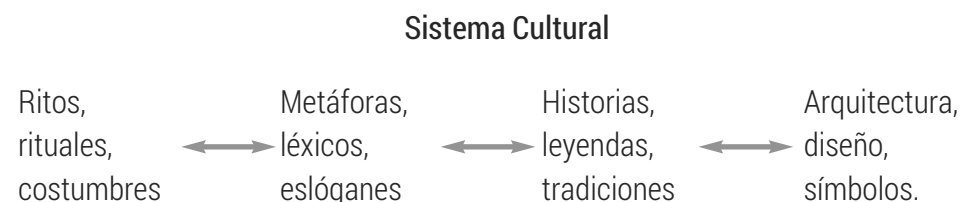
- Una organización socio-estructural compuesta de interacciones de las estructuras formales de la institución, de las estrategias políticas y de los procesos de conducción, así como de todos los elementos auxiliares de la vida y del funcionamiento

institucional: objetivos y metas formales, estructuras de autoridad y de poder, mecanismos de control, etcétera.

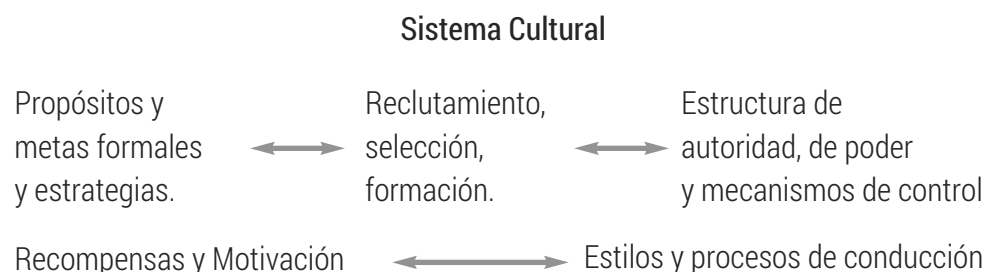
•Un sistema cultural que reúne los aspectos expresivos y afectivos de la institución en una estructura colectiva de significados simbólicos: los mitos, las ideologías, los valores. Abarca también, los artefactos culturales presentes en los ritos, ceremonias, costumbres, elementos arquitectónicos y las formas en que los sujetos los aprehenden.

Entre el sistema cultural y la estructura socio-estructural, existe una relación de apoyo compleja que puede llegar a ser una fuente importante de tensión y de presión cuando la institución universitaria debe adaptarse rápidamente a interpelaciones, circunstancias, demandas o presiones nuevas, provenientes de exigencias de la sociedad o del estado o bien, cuando se atraviesan contextos turbulentos.

Es indudable que estos componentes son centrales para comprender las tensiones y las dinámicas que las instituciones universitarias viven si observamos las múltiples variables involucradas en los subsistemas señalados, donde encontramos en un esquema complejo de lectura que el Sistema Cultural presenta variables complejas e interrelacionadas del tipo de:



Y, en la lectura del Sistema Socio-estructural, observaremos:

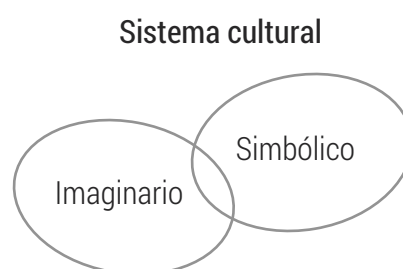


En la interacción entre estos dos sistemas observamos como efectos de su entrecruzamiento, la producción de normas, estatutos y funciones que se concretizan en los denominados 'organizadores institucionales' y la producción del 'saber institucional'. Es decir la competencia cultural, los valores, necesidades, motivaciones,

roles, supuestos y esperanzas que los sujetos asumen y movilizan. A su vez y en tanto institución social, la universidad como producto, es atravesada y tensada por un medio social, político y cultural específico, local y nacional, que atraviesa y presiona a la institución con demandas culturales y jurídicas, conmoviendo su funcionamiento por situaciones contingentes: el desarrollo tecnológico, las políticas del mercado profesional, la competencia con otros centros de educación superior, las normas y reglas impuestas desde el estado, las políticas de financiamiento, las crisis económicas nacionales, etc.

Desde este encuadre, leer las instituciones universitarias es observarlas en planos de complejidad de múltiples variables y como productos de un medio social, político, cultural determinado que obliga a reconocer su especificidad, su particularidad histórica como institución para comprender como estas contingencias se procesan.

Sin olvidar estas tensiones a las que volveré, privilegiaré en este momento una lectura de lo institucional que lo observa como un sistema cultural donde lo simbólico e imaginario están en juego.



En esta red, lo cultural afirma ciertos valores para dar sentido a las acciones de los sujetos a partir del entrecruzamiento de lo simbólico como lugar de protección de los fantasmas colectivos e individuales y lo imaginario constituido por el conjunto de redes que atrapan a los individuos en sus apetitos, esperanzas, pulsiones. En el lazo se entrecruzan fantasmas, deseos individuales y colectivos, proyectos, utopías, etc.

Como sistema cultural institucional podemos entenderlo como una estructura de valores y normas que establecen una forma de pensar y actuar, un modo de aprehensión del mundo que orienta la conducta de los diversos sujetos institucionales. Lo cultural en la institución, refiere a una serie de representaciones sociales históricamente constituidas y tan admitidas e interiorizadas que permanecen indefinidas. Lo cultural como sistema de representaciones sociales históricamente constituidas se cristalizarían en atribución de lugares, asignación de roles, conductas más o menos estabilizadas y hábitos de pensamiento y acción.

Esta panoplia estructural se patentiza, manifiesta y se expone en una cultura donde se socializan los diferentes sujetos en tanto le propone un modelo de apropiación en relación a un ideal institucional. Ideal que de manera consciente o inconsciente marcará los lugares de reclutamiento y exclusión de los sujetos institucionales. Estos diversos aspectos de la cultura generarán estructuras de permanencia en la institución en tanto se ofrece como garante de la identidad en el sistema simbólico e imaginario que instaura.

El sistema simbólico como conjunto de mitos unificadores, ritos de iniciación, pasaje y realización de actos, construcción de héroes tutores, desarrollo de relatos y leyendas de eventos, generan una gran producción de escenarios que ocuparán un lugar en la memoria colectiva y construirán parte de la novela institucional que, como sistema, tiene como función sedimentar las acciones de los miembros de la institución, servirles de sistemas de legitimación y dar significación preestablecida a sus prácticas y su vida.

Como cuerpo simbólico se ofrece como objeto a ser internalizado por los sujetos institucionales, promoviendo la realización de determinadas acciones en tanto plantea exigencias y prescribe conductas. En esta perspectiva el sistema simbólico tiende a generar y establecer:

- Un control afectivo a través de mitos, relatos, etc.
- Un control intelectual por un sistema significaciones que permite conceptualizar a la institución y las acciones emprendidas.

Las instituciones como parte del mundo social-histórico están indisolublemente tejidas a la red simbólica presente en una estructura social establecida. Así, nos encontramos con lo simbólicamente representativo en el lenguaje y, en segundo grado, como sistema simbólico sancionado en la organización económica, en el sistema de derecho, en el poder instituido, etc. Operan en tanto sistemas simbólicos sancionados en la contingencia de ligar símbolos, palabras: significantes, con significados: representaciones, órdenes, instituciones, etc. y, en hacerlos valer como tales. Erigiendo este vínculo significante/significado, en un vínculo más o menos forzado para la sociedad o un grupo considerado.

En este sentido, el sujeto en la institución se encuentra con un orden simbólico del que debe apropiarse: lo que 'está ahí' para poder '*estar ahí*'. Sin embargo lo simbólico que 'está ahí' y que se presenta sincrónicamente, está edificado sobre las ruinas de edificios simbólicos precedentes, construido en diacronía, lo que implica que la con-

quista de esta lógica simbólica -su racionalización- esta sostenido en la dominancia de procesos históricos.

Apropiarse racionalmente de esta andamiaje simbólico obliga a reconocer su génesis arqueológica. Las expresiones simbólicas presentes en sincronía muestran siempre los restos y actualizaciones continuas de procesos diacrónicos que son múltiples y contradictorios en las instituciones universitarias mexicanas. No están contruidos linealmente, ni progresiva ni sucesivamente. En nuestros trabajos sobre expresiones de esta actualizaciones por represión de los motivos que dieron origen y sentido a las acciones encontradas en las formas expresivas presentes en las instituciones nos encontramos, por ejemplo, con los murales signados en las paredes de las instituciones universitarias que muestran restos y actualizan sentidos o en procesos repetitivos de las expresiones académico-políticas cíclicas; las huelgas invariables de alumnos en reivindicaciones equivalentes o las legitimaciones de las disciplinas y de las identidades profesionales en pugna, mostrando la marca del origen institucional, etcétera. Procesos complejos que señalan las articulaciones y expresiones de las representaciones simbólicas en las instituciones y los difíciles tránsitos que los sujetos deben realizar para apropiarse, elaborar y establecer los múltiples significantes y sus diversos deslizamientos.

La institución los muestra sujetadamente en las formas planteadas de las maneras de hacer que se manifiestan para los sujetos en las representaciones simbolizadas y sancionadas con que la institución supuestamente opera. Aparecen para el sujeto como las formas latentemente instituidas. Sin embargo lo simbólico está lleno de grietas, hendeduras, resquicios; intersticios que el sujeto utilizará en sus ranuras, surcos, muescas y cortes para un uso recreativo y de '*descanso*', lúdico de lo simbólico. En este '*juego*' siguiendo los lineamientos establecidos por Winnicott de espacios transicionales de actuar sobre los intersticios, es donde podremos observar lo imaginario. Imaginario sostenido por los sujetos y que potencia el deseo. Imaginario que asociamos a lo instituyente en tanto se presenta como desplazamiento del sentido.

Lo imaginario está íntimamente ligado a lo simbólico para poder expresarse y puede desplazarse por dos vías, una es la del imaginario ligado a las afirmaciones del yo. Un imaginario embaucador, ilusorio, engañoso en tanto moviliza en los sujetos sus propios deseos de afirmación narcisistas ligados al fantasma de la omnipotencia construido sobre lo más excesivo y arcaico de la historia del sujeto. La segunda vía, en términos de Castoriadis, es un imaginario creador que potencia el deseo de vida de los sujetos y pertenece al terreno de lo instituyente.



Es posible observarlos en sus despliegues en las instituciones y en los sujetos que los asumen, localizando en el primer caso a los tánatosforos institucionales o en sectores de las autoridades que se asumen como héroes re-fundadores.

En estos casos se observa que el sujeto proyecta fragmentación e introyecta vía status y rol, posición y lugar, integración de la identidad. En nuestros estudios sobre instituciones catalogadas de excelencia, es posible observar en estos casos las configuraciones imaginarias institucionales:

- La institución se expresa como divina y todopoderosa, negando el tiempo y la muerte. Aparece frente a los sujetos como madre englobante y devoradora, condescendiente y nutricia.
- La figura de la autoridad se inviste en progenitor castrador, operando en corte y aplicando la ley en posición de padre simbólico.

En el segundo caso, el imaginario motor, creador, puede asumir siguiendo a Enríquez dependiendo de la categoría de lo diferido, tres posiciones fundamentales:

- Como introductor de la diferencia sostenida en oposición a la repetición; diferencia que moviliza el deseo de otra forma. Deseo ligado a las pulsiones de vida.
- Como postergación hacia un futuro en la construcción de utopías. El imaginario en corte, apartado del proyecto institucional en tanto este se presenta como reiteración, repetición. El imaginario como raíz de las utopías, de las prácticas sociales innovadoras.
- En tanto creador de la ruptura, el imaginario posibilita quiebres con el lenguaje llevando a los individuos a hablar de la vida institucional de otro modo, a percibir de otras formas las acciones institucionales. Ruptura con los hechos instituidos como expresión de la espontaneidad creadora, de la innovación técnica y social. Ruptura con el tiempo al escapar de la reiteración que conlleva a establecer un nuevo ritmo de vida, una nueva dinámica de trabajo en las relaciones y en los vínculos.

Ambos imaginarios tienden a crear una fantasmática común en la institución, el primero, el ilusorio, hacia lo inerte, lo estático. El segundo, el motor, autoriza una expresión creativa con los otros.

Imaginario Ilusorio		Imaginario Motor
Instituido		Instituyente
Pulsión de Muerte	<b>IMAGINARIO</b>	Pulsión de Vida
A-Historicidad		Historicidad
Repetición		Elaboración

El Imaginario motor implica la existencia de espacios transicionales que favorezcan la creatividad, el pensamiento, la posibilidad de transgredir, la potencialidad del deseo, etc., todo esto indispensable para la actividad reflexiva.

La tensión existen al interior del sistema cultural en los cruces, contradicciones, re-afirmaciones del mundo simbólico e imaginario, son evidentes y llevan a considerar a la las instituciones universitarias como verdaderas micro-sociedades que intentan reemplazar como objeto interpelante las identificaciones que los sujetos construyen con el estado por las identificaciones con las instituciones, loas organizaciones e incluso con los establecimientos. En efecto, hoy observamos en nuestros trabajos sobre instituciones de educación superior en México catalogadas como de excelencia, la identificación masiva de determinadas comunidades de académicos con el ideal promovido por la institución. Sin embargo leer las génesis de los sentidos que encontramos en las instituciones universitarias, las formas de producción de nuevos sistemas de significados y significantes, los abrochamientos de sentidos, etc., obliga a leer a las universidades en las formas en que construyen su subjetividad, la subjetividad institucional en lo:

- Intrapsíquico en relación a las formas en que los sujetos reconocen sus prácticas y trayectorias.
- Intersubjetivo en que se despliegan las construcciones vinculares.
- Transubjetivo en las identidades estructuradas en lo generacional y trans-histórico.

Movimientos que importan para comprender dinámicas institucionales/universitarias y que obligan a reflexionar en:

1. La relación entre herencia institucional y transmisión psíquica.
2. El vínculo entre los sujetos de las generaciones y la transmisión inter-generacional

### 3. La transmisión intragrupal entre miembros contemporáneos de un grupo institucional.

Esta lectura obliga a trabajar con el eje histórico institucional y sus proyecciones sincrónicas, recuperando los componentes de diacronía portado por el acontecimiento. Así la lectura es pendular entre acontecimientos y estructura histórica institucional, observando los movimientos que estos desplazamientos conllevan.

Hay estructuras en las universidades que están dotadas de larga duración y que son por ejemplo, determinadas formas de gobierno institucional, formas de organizaciones académicas, estructuras administrativas y de control, etcétera. Estas estructuras se convierten en elementos estables constituyendo una 'realidad' que el tiempo tarda enormemente en desgastar y se convierten en elementos referenciales para más de una generación. En una lectura histórica de las instituciones universitarias, se observa como otorgan coherencia a la organización y son sostenes de la institución en tanto contienen una diversidad de instancias del sistema socio-estructural. Es parte de la historia lentamente rimada y se presentan como límites de lo que los sujetos institucionales y sus experiencias deben contemplar, dar cuenta en sus actos y de la que no es fácil emanciparse.

En esta lectura de la historia institucional de las universidades, se van encontrando 'acontecimientos generadores' que se caracterizan por oscilaciones rápidas, nerviosas que se traducen en eventos que pueden durar de un par de meses a algunos años. Es el tiempo del relato precipitado, dramático, nerviosos, de corto aliento que admira o pone a temblar a quien lo vive. Estos acontecimientos cuestionan las estructuras instituidas y, según los casos, se convierten en generadores de cambios, en procesos instituyentes o son reabsorbidos por la dinámica institucional, convirtiéndose en 'acontecimientos congelados', sedimentados en las estructuras.

Así, en esta relación entre Estructura-Acontecimiento, encontramos Instituciones frías o calientes, según posean historias estacionadas respecto a la sociedad o bien, historias calientes impulsadas por la energía de la diferenciación. Observamos Momentos Fríos cuando el nivel de vida institucional es bajo, con crecimiento reducido y tensiones al mínimo o bien, Momentos Calientes con manifestaciones de fuertes tensiones y conflictos, crecimiento rápido institucional y disputas de poder.

Desde la posición de los sujetos contemporáneos en las universidades, puede observarse en relación al tiempo institucional que las estructuras de larga duración suelen ser no conscientes y por tanto operan como núcleos identificatorios difíciles

de reconocer por los sujetos universitarios, en cambio, los acontecimientos son rápidamente rememorables y según los posicionamientos que los sujetos tomen frente a ellos, los convierten en ejes de sus identificaciones.

En una lectura diacrónica de la historia institucional pueden leerse los acontecimientos como producción de síntomas institucionales que expresan formaciones de compromiso o formaciones sustitutivas o reactivas a las estructuras instituidas, presentándose en muchos casos como 'retorno de lo reprimido', de lo que no fue elaborado, digerido por la institución. Esta lectura acontecimental, abre nuestro análisis al reconocimiento de más de una estructura que se desarrollan diacrónicamente con diferentes ritmos y que interaccionan entre sí, mostrando que las estructuras socio-institucionales, las estructuras culturales, las políticas administrativas, etcétera, no evolucionan ni se modifican al mismo tiempo y que cuando los diferentes ritmos de vida dejan de coincidir, cuando las discontinuidades se instalan, aparecen las mutaciones, las transformaciones, los rompimientos.

En esta perspectiva, un estudio focal de carácter cualitativo realizado por un grupo amplio de compañeros bajo mi coordinación sobre valores y actitudes en nueve planteles de la UNAM en el año 1999 mostraba culturas disímiles en los grupos estudiantiles que se manifestaban en percepciones contrapuestas de la institución, atomizando referentes y gestando altos niveles de indiferencia a valores sostenidos por el 'alma mater', resultados que contradecían la visión homogeneizante de las autoridades y la gestión de políticas de diversificación y financiamiento sostenidas por la institución. A tres meses de este estudio, la huelga estalló. Este trabajo nos permitió acceder y comprender el tiempo cotidiano de una institución, donde el pasado de las trayectorias particulares de los sujetos, las estructuras socio-estructurales institucionales vividas, las identidades de pertenencia por grupos de adscripción, se entrecruzan y se vuelven presentes en los actos de los sujetos. Posibilitó entender un uso de la historia de las universidades y sus actores que se alejaba de una concepción de contigüidad, un tiempo al lado del otro en metonimia, para acercarnos al tiempo institucional vivido como una metáfora: uno dentro de otro, el pasado dentro del presente, vivo en el presente.

La observación y comprensión de las historias institucionales enraizadas en los constructos identitarios de los sujetos, posibilitó percibir las en los términos de olvido y memoria planteados por Ricoeur y su valor como historia metafórica en sus efectos terapéuticos institucionales o, en las manifestaciones por su ausencia expresadas en la pulsión de muerte institucional, presente entre otros extremos en los

sujetos tanatoforos, los destructores de la institución que manifiestan en sus acciones la ausencia de historicidad. Estos sujetos institucionales son síntomas de la ausencia de historicidad institucional y actúan 'el olvido' convirtiendo sus núcleos en fantasmas persecutorios. El mecanismo encontrado se asocia con la amnesia institucional, estructurada como una amnesia desorganizada y sostenida en los elementos no rememorables que instauran la repetición y lo inalterable institucional.

Con estos datos podemos arribar a comprender que la universidad no es solo una formación social y cultural compleja, al cumplir con su mandato realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares en su estructura, su dinámica y economía pulsional. Moviliza cargas de energía y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y asegura la identificación del sujeto al conjunto social al ser constituyente y apropiante de:

- La relación objetal en la institución.
- La constitución de las identidades imaginarias y simbólicas.
- La relación sobre el encuadre y la ley.

Estas formaciones constituyen la posibilidad de elaboración de espacios psíquicos conocidos y compartidos por los sujetos, posibilitando que como institución opere para los sujetos como:

- El organizador psíquico inconsciente.
- El síntoma compartido.
- El significante común.

La cantidad de configuraciones encontradas en los grupos universitarios de acuerdo a estas variables son múltiples y complejas, mencionaremos solo dos de las grandes estructuras observadas en las dinámicas universitarias:

1. El *contrato narcisista* donde se ponen en juego la permanencia, la afiliación y el sostén del sujeto en el estar juntos ligado a la conservación atemporal de un ideal. Situación presente en los momentos refundacionales, en la elaboración de un proyecto, un currículum, etcétera.

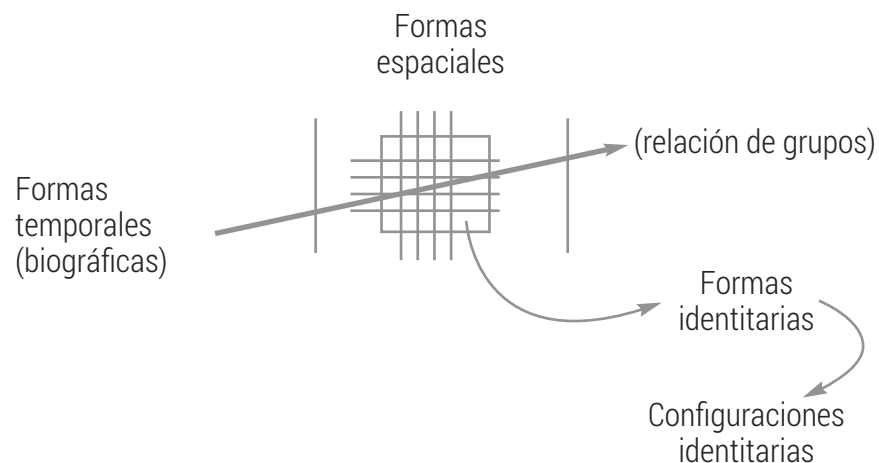
2. El *pacto denegativo* observable en la constitución de los grupos en el mantenimiento de zonas oscuras, tierras de nadie, etc. que constituyen con su ausencia un pacto de negación de lo cual no se tiene conciencia o no se habla, gestando un espacio psíquico compartido.

En relación a los sujetos institucionales: profesores, alumnos, etc. se observa al leerlos en la institución universitaria dos componentes centrales en las dinámicas de sus trayectorias:

- La construcción de subjetividad enlazada con la permanencia a un lugar y a un lenguaje, atravesada e interpretada desde una experiencia y un saber propio.
- La identidad construida en una triada, mediatizada en el encuentro con el otro por la fuerza del Otro simbólico.

Estas construcciones en la recuperación de trayectorias y biografías dan paso a la configuración identitaria donde entran en juego las identificaciones que los sujetos realizan 'para sí' y 'para los otros'. Las configuraciones identitarias son así el resultado de entrecruzamientos de formas temporales (biográficas), formas espaciales (relaciones grupales), formas identitarias situadas en instituciones.

El siguiente esquema muestra estas configuraciones:



En relación a estas configuraciones identitarias es posible reconocer por lo menos en las universidades mexicanas, dos formas dominantes que operan simultáneamente y en oposición: Formas Comunitarias ligadas a la genealogía del nosotros, al grupo y sus rasgos culturales y Formas Societarias donde el 'nosotros' es contingente y dependiente de las identificaciones estratégicas a los 'yo' que persiguen intereses de éxito y realización.



También pueden observarse, grupos de tránsito: los conversos, que circulan en procesos amalgamados de la primera a la segunda forma enunciada. Estas configuraciones pueden leerse, constatarse por generaciones institucionales, por momentos de inscripción institucional, por historias de las instituciones, por presiones de factores contingentes, etc.

Todo este entrecruzamiento de lecturas muestra a la universidad en un texto complejo, que obliga a pensarla en matices, en lo florido y espinudo de su identidad.

# CONSTRUCCIÓN/PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA PRÁCTICA DOCENTE<sup>1</sup>

MARÍA ELENA DALMAS<sup>2</sup>

Antes de comenzar interesa hacer una salvedad, este trabajo que voy a leer en este momento, me fue solicitado con anticipación, el motivo no viene al caso, pero “lo” que ahora voy a pasar a decirles y uds a escuchar, en el momento del darme cuenta que iba a requerir de mi voz, se convirtió en la posibilidad de inventar una escritura imaginada en una conversación con ustedes, en los bordes de la palabra escrita y la palabra dicha.

¿Existe ese espacio?

¿La práctica docente no lo habita, acaso?

Ese tiempo extraño en que todo lo dicho, lo escuchado y lo leído o escrito se convierten en un “ronroneo” que acude en nuestro auxilio o provoca nuestro desconcierto al imaginar una clase, al pensar una práctica o una intervención en unas jornadas, ¿No se transforma “ese extraño murmullo, susurro de la lengua<sup>3</sup>” en un espacio entre la palabra escrita y la palabra dicha, allí en esa frontera que le brindan nuestros cuerpos afectados por el saber y la transmisión?

En el comienzo de una clase inaugural Michel Foucault dice a sus alumnos allí presentes

*“En el discurso que hoy debo pronunciar.....habría preferido poder deslizarme subrepticamente. Más que tomar la palabra,... verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio...y que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre....” (FOUCAULT:1999)*

Entonces vamos hoy, a intentar - a pesar de esta distancia tarimizada, real y simbólica- conversar, o quizá sería mejor decir que voy a probar mi voz para acercarme, y hablar de la Construcción-producción de subjetividades en la práctica docente.

1. Ponencia presentada en el panel: “Construcción/producción de subjetividades en la práctica docente” en las Cuartas Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

2. Profesora Adjunta a cargo, Cátedra: Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia .Área Psicología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

3. Hay un libro de Rolan Barthes que lleva el nombre de : El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura, Paidós, 2009



Evidentemente es toda una apuesta,... la de construir o producir subjetividades, porque rápidamente podríamos preguntarnos, dónde está el agente de dicha construcción?

¿Es la práctica en sí misma? pero claro, rápidamente también podemos contestar que la práctica está encarnada en cada uno de nosotros, entonces,

¿Cómo rodear este problema?

¿Es el lugar del agente un emplazamiento a cuyo territorio puede venir la singularidad de cualquier subjetividad, indicado allí en el título de este panel, ya que no se trata de la **subjetividad**, sino de subjetividades?

Está claro que las prácticas sociales producen y construyen modos de subjetivación, y que siendo la práctica docente una de ellas es válido interrogarnos acerca de qué decimos cuando hablamos de sujetos, por lo que voy a proseguir por un breve tramo a Michel Foucault en *“La Arqueología del Saber”*

*“Este sujeto es un lugar determinado y vacío que puede ser efectivamente ocupado por individuos diferentes; pero este lugar, en vez de ser definido de una vez para siempre y de mantenerse invariable a lo largo de un texto, de un libro o de una obra, varía, o más bien es lo bastante variable para poder, o bien mantenerse idéntico a sí mismo, a través de varias frases, o bien modificarse con cada una”* (FOUCAULT: 2002)

Para luego continuar aclarando

*“Si una proposición, una frase, un conjunto de signos pueden ser llamados “enunciados” no es en la medida en la que ha habido, un día, alguien que los profiriera o que dejara en alguna parte su rastro provisorio, es en la medida en que puede ser asignada la **posición del sujeto**.”* (FOUCAULT: 2002)

Desearía, entonces, estudiar con ustedes: la Práctica docente como el “cuidado” de un espacio para el advenimiento de un “sujeto indeterminado en su actualidad”, en un análisis que haga confluir algunas problematizaciones “actuales” del campo del psicoanálisis por un lado y de la enseñanza por otro, desde interrogantes surgidos de sus respectivas experiencias.

Mencionaré algunos que no sé si podrá este escrito abarcar en sus especificidades y sus imbricaciones múltiples.

- ¿Cuáles son las dificultades de la palabra en una intervención, cuáles las dificultades del decir?

- El saber y el amor ¿hacen relación?

- ¿Cuál es el lugar del cuerpo en la subjetivación?

Y aunque ha quedado como pregunta segunda, permítanme dirigirme al saber y al amor, aquello que para el psicoanálisis fue una experiencia sorpresiva y, a su vez: el comienzo.

La práctica de cualquier psicoanálisis, e incluso la propia experiencia de Freud, es inaugurada a causa de la entrada del amor en la escena de la "cura". Y es a través del amor que Freud descubre que algunas mujeres, sus primeras pacientes –las histéricas- llevadas por la fuerza a tratamientos realizados fundamentalmente sobre el cuerpo (los baños fríos o largas curas de inmovilización por el sueño...) ellas, cuando hablaban, bajo ese sentimiento tan cotidiano del amor, luego llamado amor "de transferencia", producían un saber particular sobre sus síntomas que ponía en cuestión el saber médico que las universalizaba bajo la clasificación de "histeria". En esa producción de un saber singular, se hacía presente eso que ahora podemos llamar una experiencia de subjetivación; a través de "eso" que insistía en ser escuchado más allá de cualquier orden o clasificación psicopatologizante.

Llegado este punto, es importante señalar que fue la posición subjetiva de Freud dándole su lugar a Eros, sometiéndose a él y a su vez valiéndose de él, la que provocó el descubrimiento del saber inconsciente, un saber que va más allá del "conocimiento" médico. El encuentro saber-amor constituye a la experiencia freudiana

Los bordes del saber científico, nos dirá Foucault en *El orden del discurso*, *"el exterior de una ciencia está más o menos poblado de lo que se cree: naturalmente, existe la experiencia inmediata, los temas imaginarios que llevan y acompañan sin cesar las creencias sin memoria"* los mitos, los restos simbólicos de cualquier ritual, *no se trata de errores en el sentido estricto, por el contrario merodean monstruos cuya forma cambia con la historia del saber.* (FOUCAULT:1999)

Este momento inaugural de la experiencia psicoanalítica es retomado por Jacques Lacan el 16 de noviembre de 1960 para re-inventar y volver sobre el lazo entre el saber inconsciente y el amor como un problema de actualidad en el campo freudiano. Nos dirá: *"En el comienzo fue el amor"* avanzando, dejando a Freud para se-

ñalar que no se trataría de un amor como repetición del amor a los padres (constitución subjetiva originaria, mítica), sino de un amor actual que abre a la experiencia<sup>4</sup> del inconsciente.

Para remarcar la importancia de “lo actual” se sirve de otra experiencia, si ustedes quieren inaugural de la enseñanza de la filosofía, o de la enseñanza, o de la filosofía, como prefieran...porque es de Sócrates de quien se trata. Vemos aparecer, en ese seminario de 1961, la enseñanza de Sócrates y la relación de Sócrates con sus discípulos, el lugar del saber, del amor y del objeto. Una frase, formulada y repetida casi como slogan en muchos casos, y que circula con algunos errores de traducción o transcripción, es aquella que nos dice, en este seminario: *El amor es dar lo que no se tiene a alguien que no lo quiere*. (LACAN:1966).

Jaques Lacan no deja de señalar que su tesis sobre El Banquete de Platón y la figura de Sócrates está centrada en un análisis muy cuidadoso de esa posición de Sócrates en torno al saber, -todos conocemos el sólo sé que no sé nada, argucia de dejar vacío un lugar, ironía, máscara de Sócrates...

## Primer paréntesis

Este recorrido de Lacan puede ser considerado quizá como una recurrencia entre otras, a retomar la figura de Sócrates al dirigirse a sus contemporáneos en el momento de aportar algo completamente nuevo, hecho que podríamos fechar aún más recientemente en la aparición de algunos textos de filósofos como Jean-Luc Marion en 2005 en *“El fenómeno erótico”* o al propio Michel Foucault en *“La hermenéutica del sujeto”*... y su último curso dictado en Francia y Berkeley *“Coraje y Verdad”* en 1983...<sup>5</sup>

Ante esta recurrencia, este andar de la historia del pensamiento retomando la figura del filósofo griego, Lacan observa que la dependencia que aún mantenemos con

4. *“En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida”* en: (LARROSA:2007)

5. *“En los diálogos socráticos Platón desdibuja su yo...y ¿es menester admitir que utiliza la figura de Sócrates para presentar su disciplina con cierta distancia, con cierta ironía? Sea lo que fuere esta situación original ha marcado con fuerza la conciencia occidental y cuando algunos intelectuales han sido conscientes de la renovación radical que aportaban también han usado una máscara y, preferentemente, la máscara irónica de Sócrates, para enfrentar a sus contemporáneos”* (HADOT:2004)

Sócrates se debe - y lo dice de una manera bastante humorística- a la transferencia amorosa más larga de la historia.

Quizá sea posible, incluso, dar prueba de ello en la actualidad del arte cinematográfico, ¿no es acaso Sócrates la figura del maestro que vemos renovarse en la película "Entre muros" en la que, cercano al final, la rebelde y supuesta post-moderna joven-cita, declara que ha leído La República de Platón, ante la mirada gozosa del profesor?

Como es posible observar, por la vía de Sócrates, nos hemos deslizado de la experiencia del psicoanálisis a la enseñanza, ya que aún reconociendo que se trata de dos experiencias diversas, podemos afirmar que poseen algunos puntos en común: el amor y quizá también, el imposible como lo señaló Freud a principios del siglo pasado cuando habló de sus tres imposibles, curar, educar y gobernar.

Acerquemos el amor y lo imposible al discurso del filósofo, literato y pedagogo, Philippe Meirieu

Se trata de la *Carta a un joven profesor* escrita con la fuerza de la voz sobre el texto de un poeta, Rainer María Rilke y su "*Cartas a un joven poeta*". Meirieu reconoce que hay algo que le viene de Rilke, es decir que su propia *Carta...* ha sido escrita en el susurro de la lengua, de la poesía.

## Segundo paréntesis

Un poema de Rilke, entonces, para luego continuar con Meirieu en un paso a paso

Canción de amor

*¿Cómo sujetar mi alma para*

*que no roce la tuya?*

*¿Cómo debo elevarla*

*hasta las otras cosas, sobre ti?*

*Quisiera cobijarla bajo cualquier objeto perdido,*

*en un rincón extraño y mudo*

*donde tu estremecimiento no pudiese esparcirse.*

*Pero todo aquello que tocamos, tú y yo,*

*nos une, como un golpe de arco,*

*que una sola voz arranca de dos cuerdas.*

*¿En qué instrumento nos tensaron?  
¿Y qué mano nos pulsa formando ese sonido?  
¡Oh, dulce canto!*

Así quizá podamos pasar a los planteos de Meirieu sobre el amor y la enseñanza. En el capítulo uno de su *Carta...* leemos, “*Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir*” enunciado que nos anuncia claramente que el amor y el saber van de la mano, traman relación. Pero ¿cómo? porque semejante cuestión no deja de presentar sus dificultades, ¿cómo decir de ello sin hacer una teoría más? P. Meirieu, por el contrario, nos conduce por esas verdades de la práctica que todos compartimos en silencio. Nos habla de las elecciones en relación al enseñar a los niños, elección realizada por amor a la infancia, quizá por esa vocación protectora o porque ellos, los niños, se nos presentan en una apertura hacia el otro que difícilmente volvemos a encontrar luego; ser maestro por un lado y, por otro lado, enseñar las disciplinas por amor al saber, ser profesor.

Se trata de eso que en la práctica docente divide los mundos, lo que nos acerca al decir cotidiano de aquellos que eligen la profesión docente en los distintos niveles de la enseñanza, y entonces, con una sutileza admirable, ya casi al final del capítulo esboza lo siguiente:

*“El aprendizaje de los mayores – ese que nos llevaría a enseñar sólo por amor al saber- no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos dentro, puesto que aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza” (MEIRIEU:2006)*

Por eso, entre el amor y el saber, no es posible elegir

Allí donde las certezas y las identidades que producen esas certezas flaquean, allí estamos todos y cada uno de nosotros en esa inestabilidad del nacer a otra cosa, ante el saber que nos convierte en niños, (a lo que él llama esa forma milagrosa de la parte infantil), capaces de amar a quien ofrece esos puntos de referencia quizá no tan estables como Meirieu imagina, pero puntos de referencia al fin. Y probablemente la forma de proveer los puntos de referencia esté de alguna manera en relación a la posición subjetiva de cada profesor ante el saber.

Meirieu interpela a los jóvenes profesores a hacerse de un proyecto, otra singularidad a considerar que se sostendrá de alguna figura del amor para esa relación, para ese encuentro.

### Tercer paréntesis

Hay un relato, para volver al psicoanálisis, sobre el primer encuentro que tiene alguien que en este momento es escritora y psicoanalista con J. Lacan. Lo ha relatado recientemente en un artículo llamado “La conflagración de la vergüenza”, ella nos dice que Lacan la recibe y, después de un breve intercambio de saludos la toma de la mano, y como si se tratara de un pequeño niño, en paso de trencito, la conduce desde la entrada, subiendo unas escaleras, hasta el sillón donde hablará durante más de una hora sin entender por qué no la interrumpía.

Es importante aclarar que, si uds imaginan que Meirieu, nos toma a cada uno de nosotros como construyendo esas subjetividades en la enseñanza, como agentes de esa construcción, han de desengañarse, y veamos de qué forma nos aleja de esa pretensión. Lo hace a partir de una insistencia realmente detallada y minuciosa para llegar a una conclusión que recuerda a las conclusiones desesperanzadas de Freud en torno a las tres profesiones imposibles: enseñar, curar y gobernar.

*“Los educadores se sorprenden a veces, de las dificultades con que topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles, y cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. **Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso.** En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer lo que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, les da por mirar un cereal de televisión. Y tanto da que le expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y las ciencias les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivos-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado a prisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonado-*

res o se atrincherarán en el silencio alegando que **todo eso no tiene sentido** o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de **sentido moral**, de prudencia y de sensatez nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación.

**En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo normal en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebelde. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye”** (MEIRIEU:1998)

Entonces, no todo funciona entre el amor y el saber, ellos dan paso a la resistencia que produce el desencuentro, Meirieu nos plantea que a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo normal en educación es que la cosa no funcione, que eso no es para dejar afuera, porque justo en ese lugar está el sujeto.

Intentaré un análisis (que no excluye realizar otros y desde otras perspectivas) de porqué considerar que en ese lugar estaría el sujeto.

Noten ustedes que la palabra sentido se repite en el texto de Meirieu que acabo de transcribir.....el silencio es la respuesta que se lee como “eso no tiene sentido” y la indiferencia o la negativa, cuando no la provocación, es la respuesta al intento de infundir en ellos un mínimo de sentido moral....

Ese desacuerdo que lleva a la oposición, nos envía a constatar que en la enseñanza no se trata de la buena comunicación, que la palabra no es jamás unívoca, no remite a un solo sentido, el sentido desde el que es convocada la voz del otro puede producir como respuesta el silencio, el rechazo, o la aceptación.

Esta propiedad de las palabras de abrirse en series de sentido diferentes, de manifestarse a través de la ironía, de producir paradojas hacen que el sentido se torne extravagante, lo que parecía estar acomodado en las profundidades del pensamiento, se convierte en lo inmediato, y lo inmediato está en el acto del decir, en la superficie y en los cuerpos. Crisipo citado por Deleuze en *La lógica del sentido* nos enseña que “si dices algo, eso pasa por la boca, dices un carro, luego un carro pasa por tu boca” Curiosa humorada que nos recuerda los *Juegos de la Lógica o Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll.

Las palabras pasan por nuestra boca al decir, pero también en el silencio tocan nuestro cuerpo en esa experiencia en la que nos asalta el olvido, ese momento de derrumbe narcisista, cuando creemos tener el nombre en la punta de la lengua, *“experiencia donde el carácter fortuito de nuestros pensamientos, en donde la materia involuntaria de nuestra memoria y su enjundia exclusivamente lingüística se tocan con el dedo. Es el desamparo ante lo que es adquirido... y .nos recuerda que el lenguaje no es en nosotros un acto reflejo. Que no somos bestias que hablan igual que ven”* (QUIGNAR:2006)

Entonces, si es posible el olvido cargado de ausencia de palabra, si es posible que al hablar o escuchar pasemos de un sentido a otro, si el decir en acto (el decir como acontecimiento) abre a la posibilidad de la experiencia de la subjetivación....

Qué carril pasa por nuestra boca cuando demandamos al otro que vaya por el camino del buen sentido, el nuestro...

Eso resiste, eso no funciona.., allí hay alguien, hay la marca, la huella, de la presencia de un sujeto.

Deslizándonos así, por este recorrido, es importante formular una pregunta ¿puede la práctica docente convertirse en ese espacio<sup>6</sup> donde, de vez en vez, no siempre, el amor y el saber tramen relación, donde sea viable desconfiar del sentido, del sentido construido, de los sentidos cerrados, globales, del sentido productor de identidades fijas e inamovibles, del sentido propio y del impropio, para que el acontecimiento de la subjetividad tome su lugar?

“...hay lugares reales, lugares efectivos, lugares diseñados en la misma institución de la sociedad, que son una especie de contraemplazamiento, una especie de utopías efectivamente realizadas en las que los emplazamientos reales...están a la vez representados, impugnados e invertidos, son una especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque, sin embargo, resulten efectivamente localizables” Michel Foucault, Espacios diferentes. Obras esenciales



# BIBLIOGRAFÍA

---

BARTHES Rolan (2009): *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*, Paidós.

FOUCAULT, Michel (1999): *El orden del discurso*, Fábula Tusquets Editora.

FOUCAULT, Michel (2002): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.

HADOT, Pierre: (2004) *"Eloge de Socrate"* Editions .Allia. París

LACAN, Jaques (1966): *La transferencia en su disparidad subjetiva, su pretendida situación, sus excursiones técnicas*, Seuil, Paris

LARROSA Jorge:(2007): Conferencia " La experiencia y sus lenguajes

MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*, Buenos Aires, Edit Alertes,

MEIRIEU, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Editorial GRAO.

QUIGNAR, Pascal (2006): *El nombre en la punta de la lengua*, Edit. Arena Libros.