

# Celebración del Encuentro: la praxis pedagógica pensada desde el film *Memorias de Antonia*

Raquel Rivero\*

## Introducción

(...) Alondra de mi casa, /ríete mucho.  
Es la risa en tus ojos /la luz del mundo.  
Ríete tanto /que mi alma al oírte  
bata el espacio.  
Tu risa me hace libre, / me pone alas  
Soledades me quita, /cárcel me arranca.  
Boca que vuela,  
corazón que en tus labios/ relampaguea (...)  
**Miguel Hernández**

Cada nueva generación es portadora de esperanza. ¿Podremos dejar el discurso del “nada se puede” por el de la esperanza?

¿Podremos salir del escepticismo y construir nuevas ventanas para volver a mirar?

Un ejemplo desde la docencia y la investigación, lo encontramos en Paulo Freire. Después de una vida azarosa y profundamente comprometida con la educación, Paulo Freire dialoga con la *Pedagogía del oprimido* (1970) desde la *Pedagogía de la esperanza* (1992). No se trata de amnesia sino de memoria; somos desde todo lo vivido, *con las marcas anteriores*, pero desde encuentros habilitadores con los otros (G. Frigerio, 2005).

¿Podremos pensar otras formas institucionales que las que vivimos? ¿Podremos salir del mandato original y coyuntural del nacimiento de la escuela moderna, para recrear su sentido y recrearnos como sujetos?

Elegimos el film holandés *Memorias de Antonia* para pensar la educación hoy. Como toda elección, no tiene nada de arbitraria.

Este film es como un himno a la vida, a la esperanza de poder educar sin maniatar, sin cerrar puertas, sin clausurar preguntas y posibilidades. De alguna manera invitamos a vivir esa experiencia.

En esta oportunidad, nos proponemos pensar la relación pedagógica, la praxis a sostener con los recién llegados, desde las instituciones que forjamos para *ser*, aunque creemos saludable transformar en objeto de interrogación, cómo estamos *siendo* hoy en las instituciones educativas.

Cuenta Norma Barbagelata (2006: 68) que Paracelso pidió un discípulo a los dioses y se negó a ser maestro de quien esperaba todas las respuestas de él. Ese es el mensaje que nos deja la película y decidimos tomarla como herramienta para pensarnos como educadores.

Consideramos que la educación se interna en el misterio del otro, en las posibilidades imprevistas que ofrece la relación pedagógica, en la aventura de conocer y amanecer a

---

\* Pedagoga y Docente del Centro Regional de Profesores del Centro, Florida, Uruguay.

sentidos inéditos. La relación que sostenemos los docentes con el conocimiento incluye siempre a un otro. O debería.

Pensar en ello nos permite el libre juego de explorarnos a nosotros mismos: "... no existe la posibilidad de conocer si no me pongo frente a algo enigmático, misterioso. No hay conocimiento posible si no hay extranjería" (Frigerio; 2005).

Aprender eso de nuevo, frente a esta obra de arte, constituyó una experiencia revolucionaria. Desde ese suceso, organizaremos las reflexiones.

### **Uno: la película**

De origen holandés y dirigida por Marleen Gorris, el film juega con la posibilidad infinita que tenemos los seres humanos de alojar a otros, adentrándonos al mismo tiempo en su extranjería inacabada, y en la propia, que nunca es totalmente conocida.

Su personaje principal, Antonia, ofrece con honda sencillez un hogar, que multiplica las posibilidades de ser habitado por los otros. ¡Cuántos! Todos. Pero también se arroga el derecho de cerrar sus puertas al odio, al desamparo, a la clausura del otro.

Hay en la obra, una suerte de danza de recién llegados, con la música que propone Antonia y que cada uno sigue componiendo desde todo lo que es. Ella deja abierta la composición: sabe hacer silencios, sabe intervenir.

La vida en la pequeña granja se organiza alrededor del trabajo, la solidaridad y el amor. Todos pueden. No hay nadie que no ofrezca su condición humana para *construir* la mesa, símbolo de alimento y reunión en medio de una naturaleza pródiga y amplia. Todos encuentran amparo y amparan. Todos pueden amar y ser amados, cada uno desde el pequeño regalo que tiene para ofrecer a los demás, desde sus singularidades; aprenden y enseñan la vida.

¡Parece tan simple! Pero se requiere de un gesto habilitador: en este caso, el de Antonia quien para nosotros es la institución, en su más profundo sentido; luego se extenderá ese espacio a la granja.

Allí nadie pierde su nombre ni sus multitudes. No hay diagnósticos que se conviertan en *pronósticos clausurantes* (Frigerio, 2005). La pluralidad se juega y despliega en cada uno. Antonia no espera nada; aquí está el don: desde la institución como lazo que nos hace un lugar en el mundo, la entrega se vuelve natural y genera más entrega. Asombra la forma en que cada uno realiza su sueño y su vida, en medio de una aldea que no lo tenía previsto. La voz en off dice algo así como *tenían tan poco que ver con el pueblo, que las aceptó*, refiriéndose a la protagonista que llega con su hija adolescente.

La pequeña aldea no tenía prevista la libertad, la compasión, la emancipación. Pero finalmente, se entrega (?) al amor, a través del respeto traducido en dejar ser y en luchar contra la injusticia, al menos por parte de algunos miembros de él. Lo vemos en el gesto inaugural de Antonia al dejar al niño "burlón" suspendido del árbol, mientras permite que vaya tras suyo "Labios locos", quien había sido agredido; en el destino que se le da al violador de la niña; en el sacerdote que feliz abandona un camino para entregarse a otro de amor y trabajo social; en el granjero Bass<sup>1</sup> que se integra con sus hijos a la gran familia naciente de Antonia.

Lo instituido cede paso a lo instituyente (Sanjurjo y Vera; 1998: 55- 68), pero el juego límite-oportunidad sigue su curso. No es el todo vale pero tampoco es la clausura de lo nuevo ni de los nuevos.

---

<sup>1</sup> Desconocemos si la ortografía de los nombres es correcta.

¿Podremos decir los educadores que no podemos hacer nada porque las condiciones institucionales están dadas? En el pequeño pueblo donde nació Antonia también estaban “dadas”, sin embargo se pudo hacer y mucho, en aras de hospedar a los jóvenes y de ofrecer un lugar pleno para las realizaciones personales. Hubo que construir más allá de lo dado.

Antonia trabaja la tierra y esto no es mandato para nadie, lo hace quien lo desea. Eso no es impedimento para la búsqueda de otros destinos: su hija estudia en una escuela de arte, su nieta sigue una carrera universitaria, y cada uno sigue ligado por lazos que son límites y oportunidades al mismo tiempo. Más allá de la granja y la pequeña casa de “Dedo torcido” (amigo-hermano entrañable de la familia), es otra historia, con la que también hay que vérselas, pero sin embargo no *determina* las oportunidades de la casa.

Se nos ocurre pensar la escuela \_ en sentido genérico \_ desde esta propuesta cultural.

### **Dos: estudiantes, educadores, escenarios**

¿Hay espacios durante la formación docente para trabajar el profundo sentido humano que implica educar a otros? Creemos que no, y basamos esta afirmación tanto en nuestra experiencia, como en investigaciones acerca de las culturas hegemónicas que se dan en los centros de formación docente (M.C.Davini; 1997, J.Delval; 1999, O. Sanjurjo y T. Vera;2000, entre otros).

En el caso particular de la formación de profesores para educación media, creemos naturalizada una modalidad de cultura institucional que remite sin más, al conocimiento de la asignatura, más allá de los discursos. Sin duda es necesario amar ese recorte de cultura que se elige: historia, física, lengua, biología, o cualquier otra. Pero eso no basta para ser educador.

Elegimos adentrarnos en la profundidad de los análisis de J. Bruner (1999), de P. Freire(2000), de E. Dussel (1977), para dar cuenta una vez más de las complejidades de la tarea educadora. Bruner (1999: 10) invita a pensar la educación como *la tarea de crear un mundo que dé sentido a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones*. Ya mucho antes, P.Freire (2000) proponía una educación como praxis liberadora, como proceso de transición de conciencias de lo mágico-ingenuo a lo crítico. El mismo implica construir *con* los educandos \_ y no para ellos \_ una pedagogía que promueva el *ser más*, problematizando todo aquello que hemos construido como cultura. El autor centra su propuesta en el necesario *pronunciamento del mundo*, de aquellos que han sido históricamente silenciados. Para ello el educador tiene que partir de lo que el educando es y sabe, de su lenguaje-pensamiento, de su sensibilidad y modos expresivos.

¿Exploramos esto en las instituciones educativas que forman a los futuros educadores? Porque no es una novedad para nadie que las biografías escolares se repiten, dramáticamente, para el caso en que nada de esto se tuvo en cuenta.

Sabemos que quienes optan por la formación docente, de alguna manera se reencuentran con su escolaridad. El tema es que la manera en que lo hacen debería ser objeto de profundo trabajo durante la formación de grado, y no lo es.

También sabemos que la vocación se construye, así como el sujeto, en las condiciones de existencia que ofrece el espacio cultural y material en que vive (P Riviere; 1985: 10-17), *si es objeto de trabajo*. Pero resulta que este fenómeno de la “elección” de la docencia en situaciones de desamparo laboral y académico en el caso de muchos jóvenes que ingresan al profesorado, es sólo una parte del problema. Porque prontamente estarán es sus aulas los

recién llegados. Y estarán muchas veces con su única o última oportunidad<sup>2</sup> (Baquero, 2002) de ponerse en contacto con parte de la poesía, la ciencia, la matemática, la historia, la música, la educación física. Y que estos productos culturales se transformen en objeto de su deseo, que se constituyan verdaderamente en un objeto transicional (Frigerio; 2004: 11-36), profundamente significativo para el docente, y, a través de la mediación pedagógica para el alumno, es un reto insoslayable.

Insistimos en que se supone erróneamente que la vocación de enseñar *está*. ¿Nos preguntamos *si puede estar*, y antes, *qué es*? Sostendremos que el vínculo entre amor y pedagogía no puede pensarse desentendido de un modo de considerar la educación (trabajo político y *arbeit* psíquico), con efectos en el sujeto y en las sociedades. Toda transmisión se sostiene en una relación de amor de transferencia que en los encuadres de trabajo hace de la abstinencia su regla. (Frigerio; 2006:29)

Intentaremos profundizar en un recorrido que profundice reflexiones en algunos de estos temas y en uno de los espacios que los convoca: las instituciones educativas

### **Dos (a): instituciones ¿educativas?**

Nos interesa hacer un ejercicio de de-construcción de ambos conceptos, para volver a pensarlos

La educación es un fenómeno cultural propio de la especie humana y existe antes de que se generen instituciones específicas (Degli Innocenti, 2002). Es posible analizarlo entonces *en el nivel de hecho* en los grupos humanos más sencillamente organizados, como un proceso de endoculturación, produciendo subjetividad de acuerdo al *ethos social* (E. Dussel; 1977). Supone producción, reproducción y transformación en diferentes medidas y de acuerdo a las necesidades de grupos hegemónicos. Supone lazos, cooperación, ayuda, acompañamiento, por lo menos en teoría o en situaciones saludables.

Asimismo, es posible analizarlo *en el nivel de propósito*, una vez que se materializa en instituciones *ad hoc*. Se puede decir que históricamente el fenómeno de la educación tiene un punto de inflexión *\_siempre con relación a occidente\_* como consecuencia de las revoluciones burguesas, siendo el paradigma de ellas la Revolución Francesa.

En plena Asamblea Nacional, en el año 1792, se proponen dos proyectos educativos: liberal, el de Condorcet y radical, el de Lepeletier (J.Delval;1999:19-20). Ambos defienden la universalización de la educación y el derecho de todos los hombres a recibirla, con una diferencia. Desde su postura liberal Condorcet prefiere que no sea obligatoria, así las personas la buscarán por sus evidentes beneficios. Por su parte, Lepeletier, propone una educación obligatoria para todos los niños y niñas a costa del Estado y recibiendo los mismos vestidos y los mismos alimentos.

De este contexto histórico y no sin opositores<sup>3</sup>, surge la escuela moderna tal y como la conocemos, con dos propósitos claros: formar al ciudadano para hacer posible la república, y formar al trabajador que el incipiente modelo capitalista necesitaba.

Mas de dos siglos después nos seguimos preguntando si la escuela cumple su cometido y si es el mismo hoy; si la educación es igual para todos, qué quiere decir que sea igual; qué

---

<sup>2</sup> Para un mirada acerca del alarmante ausentismo o cifras de deserción en primaria y secundaria, ver *Desafíos de la Educación uruguaya*, Ministerio de Educación y Cultura, diciembre 2005.

<sup>3</sup> En el apartado *La polémica sobre la extensión de la educación*, Delval ofrece asombrosos testimonios de la época, en los que se explicita el peligro de educar a los más pobres, pues ya no querrán realizar los trabajos más duros y se darán cuenta de que existen mejores formas de vivir! (pp. 21 a 25)

queremos decir cuando hablamos de “fracaso escolar” o de “educabilidad”. Este último concepto, parecería distinguir a los alumnos por sus posibilidades (?) de aprender de acuerdo a los contextos de pertenencia. Parece que Lepeletier ya había pensado en eso, pero no para legitimarlo!

El concepto ha sido criticado como una inversión de términos por parte de la escuela (R Baquero; 2002) que sólo podría educar si el alumno viene con buen ánimo, bien alimentado, bien dispuesto. Por el contrario, para este autor, *pensar la oferta* de la escuela sería el desafío.

Es interesante reflexionar la propuesta del film respecto a las oportunidades inigualables que tuvieron, tanto “Labios locos”, como Deedé para trabajar, tener una familia, amar; también pensamos en Danielle y su enorme deseo de pintar primero y ser madre luego pero no de tener marido; el caso de Letta y su pasión por lo embarazos; Therese y su pasión por los estudios académicos. En cada caso la singularidad de cada uno es tomada con naturalidad, sin censuras, y la granja \_ institución para nosotros \_ ofrece un lugar natural, cálido, de apoyo y comprensión, al mismo tiempo que de búsqueda desafiante.

El concepto de fracaso escolar ha sido objeto de una entusiasta revisión que apela a nuevos sentidos. El primero fue que fracasaba el alumno. Hoy ya podemos abrir ese concepto a nuevas interpretaciones que nos interpelan y nos desafían como docentes. G. Frigerio (2006) ofrece la idea poderosa de que *trabajar con chicos supone trabajar sobre nosotros*. Creemos que esta idea resguarda del doble riesgo de naturalizar nuestra tarea y las instituciones mismas donde la desarrollamos. La invitación es a realizar preguntas que nos permitan asombrarnos otra vez, asumiendo de alguna manera la humildad de nuestros conocimientos.

¿Qué hay en ellas, que está ahí, presente, y no lo vemos? ¿Cómo se resuelve su cotidianidad? ¿Podremos construir desde lo que hay sin que eso signifique negar todo? ¿Podremos imaginar otras formas sin destruirnos? Porque la institución somos todos.

La etimología de *institución* remite a la norma, aquella que nos hace sujetos, a lo estructurante de lo humano. Es posible la identidad si alberga la diferenciación y la singularidad. Por ello la *extranjería* del niño *para la institución*, (es un) *enigma que debería sostenerse* (Frigerio; 2005) en la hospitalidad.

En *Memorias de Antonia* aparece esa magnífica capacidad en la protagonista, de recibir al *Otro distinto*, con su novedad y sus posibilidades. No hay fracaso en ninguno y ninguno sigue un camino marcado...*al andar se hace camino*, dice el poeta, y Antonia –y por extensión su granja- es refugio e impulso al mismo tiempo, para ir más lejos, para ir distinto, también a ritmo distinto. La institución puede ser entendida como un *lugar de encuentro y a este como oportunidad* (Frigerio; 2005). El mismo no se da sin marcas, no hay un sujeto abstracto, sino un alguien que encontramos desde todas sus huellas, su biografía, y que resuena en la nuestra, de alguna manera que será necesario entender y atender:...*el tiempo no cura las heridas*, expresa la narradora en el film: el caso de Deedé es paradigmático aquí, así como el de Sara.

¿Por qué hablamos de la necesidad de atender y entender a cada Otro desde su alteridad y sus huellas? Tal vez porque hemos perdido la naturalidad con la que cuenta Antonia; tal vez porque no le es posible sostenerse a esa naturalidad sin ayuda, en el territorio institucional que *recorta* la escuela ya que las marcas fundacionales son fuertes; sin duda porque hay que volver a pensar ese espacio, necesario, resultante de necesidades históricas pero no por ello congeladas.

Los educadores también llevamos marcas sobre las que deberemos trabajar: las de las tradiciones de formación de los docentes (Davini, 1997:20) las cuales comienzan a formarnos,

no durante la formación docente, sino desde que asistimos por primera vez a la escuela. Sólo conociéndolas, pensándolas, deteniendo la historia en el instante en que relampaguea (Benjamín,1996) y al lado del máximo peligro, podremos salvarnos de su “formateo”.

Todo esto no dice que es necesario trabajar y formarse para ser educador en un sentido innegablemente más profundo que conocer una parcela de cultura, ¿Lo hacemos? La práctica pedagógica es política porque impacta sobre la vida cotidiana de las personas y no debería quedar librada a la suerte de un encuentro que favorezca o lastime.

### **Dos (b): el encuentro**

El psicoanálisis es una poderosa invitación para pensar, entre otras cosas, la docencia y el amor de transferencia desde lo pedagógico. “El amor, ... implica un salto a lo extranjero. El amor implica el encuentro con lo heterogéneo. Lo mismo, lo propio, no puede producir atracción. ... Amar es la experiencia de haber sido otro” (Barbagelata, 2006: 65-66)

Entendemos transferencia como la reviviscencia de lazos inconscientes puestos en otro lugar, un desplazamiento en otra persona (Cáceres Goyos, 1999): La consigna es no satisfacer la demanda de ese amor (...) No posibilitando la consumación de ese amor, pero sí permitiendo que éste se despliegue en palabras (Cáceres Goyos; 1999: 3) N.Barbagelata (2006) ofrece el ejemplo de Sócrates y su corrimiento frente al amor que le declara Alcibíades. Entendemos que se corre del lugar del saber, y al hacerlo *ilumina una cara del discípulo*. Intentamos pensar el fenómeno del *amor de transferencia para el caso estudiante-docente*, con miras a un desempeño más profesional y crítico de nuestra tarea.

La escuela es, tal vez, más necesaria que nunca, y es en su marco \_ aunque no solamente\_ que se dan las relaciones pedagógicas. Cuanto más podamos de-construir los roles que nos han sido legados, para reconstruir desde las necesidades actuales, más educación podremos poner en acto en el sentido en que la entendemos.

Es una de las tantas razones por la que deberíamos volver a pensar los fines para los cuales educamos. Sin embargo, tradicionalmente el maestro parece tomar el lugar del saber de la seguridad, de lo previsto. Esto tiene razones históricas en las que no abundaremos, pero por otra parte, un corrimiento exagerado de ese lugar por parte del docente, ¿cómo deja a los alumnos?

El debate pedagogía tradicional-pedagogía nueva (Saviani, 1983) parece dar cuenta de una resolución incompleta. Si pensamos que la *alienación* supone someterse al ethos cultural, evitarla implica en el mismo movimiento, integrarse. Para ello la matriz que aloja debe dar lugar también al Otro nuevo, donde cierta *separación* deviene en posibilidad de ir más allá de lo dado. Ambos fenómenos se dan juntos *si hablamos de educación*; si sólo se da el primero, es disciplinamiento; si sólo el segundo, orfandad y desintegración psíquica.

El diálogo es praxis, porque es acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo. El mundo está aquí, sólo que es necesario tomar distancia epistemológica para verlo más... y eso da miedo. El educador debe saberlo (Freire; 1994).

E. Dussel (1997) también trabaja la idea de educación para la emancipación y piensa al padre-maestro-estado, como aquella instancia que juega entre límite y espacio de realización: “Para el pro-genitor y maestro el Otro es el hijo-discípulo: *lo sagrado* ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada. Para el hijo-pueblo el Otro es el pro-genitor y maestro: *lo anterior*, presencia epifenomenal creadora originaria, a quien se debe el ser como realidad, y ante el cual el pagar la deuda es metafísicamente imposible. ¡Los progenitores otorgan el ser como don! El nuevo no puede responder jamás con la misma

moneda. Sólo le cabrá, en su día, si es su deseo, volcar nuevamente la sobreabundancia en la gratuidad de la pro-creación nueva, pero dis-tinta, nunca “la misma”, siempre novedad histórica que impide que el círculo del eterno retorno ontológico vuelva a imponer su férrea dominación ...” ( Apartado 3, ver detalles en bibliografía)

Este autor considera que el docente no es un ser abstracto. Tiene un sexo, una vida, una ideología, pertenece a una clase, comunidad, un contexto histórico, y no puede presentarse ante el hijo-alumno-Otro como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer. Pero tampoco puede presentarse desconociendo la importancia del lazo. Este parece constituirse de complejas maneras. Nosotros lo pensamos en relación a la cultura \_ no exenta de contradicciones \_ a la que cada recién llegado tiene derecho. Dussel afirma la necesidad de pensar la tradición negando la noción pasiva de repetición, imitación: “La tradición es re-creación en su doble sentido de: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex -volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica”. (1977: 41-55) Según este autor, la primera tarea del educador es escuchar y para eso debe guardar silencio frente a lo nuevo: “El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aún insolente del que quiere ser Otro” (E. Dussel)

### **Tres: necesidad de otras preguntas: nuevo desorden**

¿Cómo trabajamos para ser educadores en su acepción más plena o mejor en las múltiples en que puede construirse en plenitud, sociedades más justas y felices? ¿Cómo construimos una docencia responsable y crítica de sus actos? ¿Cómo sostenemos la educación en las instituciones educativas, cuando hay ausencia de políticas educativas a la altura de las necesidades de nuestros pueblos? Y a la vez, ¿cómo trabajamos en los ámbitos sociales correspondientes para demandar aquello que sólo con nuestra íntima convicción de la importancia de educar, no es posible?

Estas no son preguntas nuevas. Las reeditamos desde aquí, reconociendo la voz de tantos educadores que nos antecedieron al formularlas. Lo trágico es la falta de respuestas y la agudeza de los problemas que rodean a niños y jóvenes hoy:

Otra vez el arte, con su inefable manera de tocar los hilos más íntimos y esta vez a través de *Memorias de Antonia*, nos provoca y devuelve de distinta manera, a la arena de la reflexión pedagógica.

Los educadores tenemos mucho que hacer en estos sentidos, aunque en los ámbitos académicos todavía estamos lejos de aceptar que es necesario y urgente pensar, trabajar, discutir, formarnos en infinitamente más sentidos que el de reproducir un *fragmento* de ciencia.

La educación tiene algo de sublime y la sublimación es transformación. El pasaje de la heteronomía a la autonomía a través de la acción cultural es una tarea de todos: padres, maestros, instituciones sociales, religiosas, políticas, está claro.

Pero los educadores, tenemos ámbitos de formación y de trabajo que es necesario volver a pensar abriendo los horizontes de significación (Zemelman, 1992) y saliéndonos del pensamiento parametral para adentrarnos en el categorial. Esto que se dice rápido lleva tiempo, esfuerzo, compromiso, conciencia, paciencia.

## **Bibliografía**

- BAQUERO, R: “Aprendizaje y escuela. Algunas tesis vigotskianas”, Conferencia CeRP del Centro, 2002, Florida. Uruguay
- BARBA GELATA, Norma, “Opus Nigrum” en FRIGERIO-DIKER (comps): *Educación: Figuras y efectos del amor*, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006
- BENJAMÍN, Walter, *Sobre el concepto de historia*, en *La dialéctica en suspenso*, Ed. Arcis Lom, Chile.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*, Visor 1999 (1997), Madrid
- CÁCERES Goyos, L: “La transferencia y sus destinos”, *Revista Acheronta*, Nº10, diciembre 1999.
- DAVINI, María., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, 1997 (1995), Buenos Aires.
- DUSSEL, Enrique, *Obras filosóficas*, Apartado 3: *La pedagógica latinoamericana*:(41 a 55)en:  
<http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital>
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, SXXI 2000, México.
- FRIGERIO, Graciela.- DIKER, Gabriela.(comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, 2006, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G., Seminario *Instituciones Educativas*, Maestría Cohorte 2004-2005, UNER, Argentina.
- MEREA C., *Familia, psicoanálisis y sociedad*, FCE, Buenos Aires, 2005.
- PICHON RIVIERE, E, *Psicología social y crítica de la vida cotidiana*, 1985 (mimeo)
- SANJURJO, O. y VERA, M, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, 1998 (1994), Homo Sapiens, Rosario.
- ZEMELMAN, H., *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría I; Historia y necesidad de utopía II*, El colegio de México, Ed.Anthropos, 1992, España.