



# Encuentros agenciales en la escuela media<sup>1</sup>

Herrera, Marta y Barraza, Patricia

Universidad Nacional de Comahue

familiaquintana@infovia.com.ar

Fecha de recepción:

02/05/08

Fecha de aceptación:

13/05/09

*Educar, no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo y permitirle realizarse en la auto-reflexión y el espíritu crítico... (Goldsmith, 1762, p. 26)*

## Palabras clave:

enseñanza,  
formación,  
método de  
aprendizaje,  
método de  
enseñanza,  
método de  
formación

## Keywords:

*education,  
formation,  
learning method,  
method of teaching,  
method of  
formation*

## Resumen

Este artículo forma parte de nuestra producción como investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en el marco del proyecto de investigación en Didáctica "¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados", con el propósito de construir nuevas categorías teórico-interpretativas que den cuenta del impacto que la escuela media produce en las historias personales de los sujetos recordadas como aprendizajes significativos. Las entrevistas semiestructuradas aportan datos de las historias de aprendizajes de los egresados, narraciones a través de distintos modelos de recuerdo que enuncian huellas cognitivas (1), desde la propia historia de los entrevistados acerca de las personas que de una manera u otra, recuerdan en su paso por la escuela media, de aquellos que los recibieron al entrar por primera vez a la institución, como a quienes los acompañaron en el trayecto escolar del nivel. En los análisis correlacionales del inicio y transcurso de los datos, a dichas personas las hemos denominado, genéricamente, como "referentes significativos" porque constituyen personajes promotores y vinculantes en las situaciones vividas en esos tiempos de escolaridad.

**E**ntender las cuestiones que han ido configurando el campo de la Didáctica (los contextos concretos, las condiciones sociales, educativas y políticas en las que se sitúa) nos permite resignificar la problemática actual que va más allá del cómo enseñar, tal como lo sostiene Díaz Barriga (1995).

La didáctica surge como “concreción normativa para la realización de la enseñanza”, tal como sostenía Comenio (1986).<sup>2</sup> Desde ese momento, el disciplinar y el instruir al sujeto marcaron fuertemente a quienes impartían la enseñanza y a quienes realizaban el aprendizaje. Los discursos teóricos que fueron apareciendo dieron como resultado visiones diferentes acerca de la enseñanza y de su relación con el aprendizaje. Unos miraron al docente, otros al conocimiento, otros a los alumnos y, en la actualidad, se procura interpretar los procesos que ocurren dentro del aula. Al respecto, Caruso y Dussel (1998) sostienen que se piensa el aula como una construcción histórica que, a lo largo del tiempo, ha ido cambiando, tanto en su estructuración material (la organización del espacio, la elección de los locales, el mobiliario y el instrumental pedagógico) como en la estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de comunicaciones). Además de la materialidad y de la estructura de comunicación entre los sujetos, el aula se define por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que en ella aparecen.

La comunicación en el aula es necesariamente jerárquica, porque no todos definen sus reglas, hay decisiones que se toman previamente antes de la entrada de alumnos y docentes. Esta relación jerárquica no solo se basa en el saber, sino que es una relación de poder en la cual el docente, por el solo hecho de serlo, define las cosas que pasan. El docente es el que puede definir las pautas de esa relación, hacerla más igualitaria, más variada o más uniforme y jerárquica. La situación de enseñanza implica una situación de poder compleja que permite hablar de enseñanza como “conducción” del aula y entenderla en relación con la conducción de las sociedades y de los grandes grupos. Así, se está pensando el aula como una situación de gobierno y esto nos permite plantear que la historia del aula actual forma parte de una historia más amplia, que es la historia del gobierno de las sociedades modernas. Los criterios de orden epistemológicos y psicológicos son privilegiados a la hora de definir el valor de la enseñanza, de los procesos de adquisición de determinados saberes en contextos de aula y el diseño de situaciones y secuencias “micro” de las huellas de la enseñanza; compartimos con Bruner (1997) que la escuela no debe aislarse de otras manifestaciones culturales y sociales, recorriendo un camino más lento, paralelo y desentendido de los vertiginosos cambios que se suceden a su alrededor.

[...] nunca abandonamos nada, nada nos abandona. Nuestros propios olvidos, tanto los más fugaces como los más obstinados, nuestras negaciones fortuitas como nuestras traiciones deliberadas, nos dan forma, y su huella nos marca con el sello de lo irreversible [...] (Meirieu, 2002, p. 16)

Desde ese lugar, la producción que presentamos forma parte de la tarea realizada como integrantes del equipo de investigación, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en el marco del proyecto *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados*, con el propósito de construir nuevas categorías teórico-interpretativas que den cuenta del impacto que la escuela media produce en las historias personales de los sujetos.

Trabajamos con egresados de Nivel Medio del Alto Valle de Río Negro. La muestra intencional está constituida por graduados de escuelas públicas diurnas egresados entre 5 (cinco) o 10 (diez) años atrás. Actualmente contamos con 50 entrevistas, si bien el número definitivo de las mismas dependerá de la calidad y cantidad de información recabada en el proceso investigativo. El criterio que nos llevó a seleccionar alumnos de escuelas diurnas se sostiene en que la cantidad de dichos establecimientos (matutinos y vespertinos) son mayoría en el nivel y en la zona, por lo tanto, el número de egresados es superior. Por otra parte, su constitución heterogénea muestra un universo sociocultural que ofrece mayor riqueza y profundidad para el estudio.

El instrumento elegido para la recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada, porque permite, por un lado, indagar sobre aquellas cuestiones que le interesan al investigador en los distintos modelos de recuerdo; y por el otro, que salgan a la luz aspectos interesantes no previstos inicialmente. Dicho de otra manera: “La complejidad nos prepara para vivir lo inesperado, aunque no nos libra de la incertidumbre” (Morín, 2004, p. 18).

El primer bloque de las entrevistas aporta datos sobre las condiciones, resultados y procesos de aprendizaje desde la propia historia de los informantes, los interroga acerca de las personas que, de una manera u

otra, recuerdan de su paso por la escuela media, desde aquellas que los recibieron al entrar por primera vez a la institución hasta las que los acompañaron en el trayecto escolar. En el análisis de los datos, a dichas personas las hemos denominado, genéricamente, como “referentes significativos” porque constituyen personajes promotores y vinculantes en las situaciones vividas en esos tiempos de escolaridad.

Al inicio de sus aprendizajes, los entrevistados, en su mayoría, fueron recibidos por distintos protagonistas institucionales:

[...] nos juntaron a todos en el pasillo y nos dividieron por curso [...] (E. 9)

el primer día formamos y al entrar al aula se presentó la preceptora [...] (E. 14)

Unos pocos tuvieron jornadas de ambientación e integración a la vida de la escuela media:

hicieron una jornada de integración la primer semana, en donde nos juntaron a todos los de 1.º año, hicieron juegos. Nos repartían papelitos de colores para formar los cursos. (E. 24)

[...] yo tuve ambientación que se llama, hacíamos juegos [...] (E. 19)

Hicieron una charla y después nos fueron agrupando... Lo que más se charló fueron las pautas de conducta, del estudio, del tiempo de dedicación. La que más hablaba era la Jefa de preceptores. (E. 22)

Estas instancias iniciales tienen que ver con las modalidades de ingreso en las instituciones de nivel medio y lo grupal como potencia vinculante. En algunas, son los directivos los que tienen a cargo dicha tarea, en otras, los preceptores, los profesores o los compañeros de cursos superiores, tal como aparecen en los ejemplos citados. La nota diferente la encontramos en la Escuela Técnica, donde el profesor de Dibujo Técnico señala con mucha fuerza tanto el valor del título que van a obtener como la calidad y cantidad del conocimiento que van a recibir:

nos explicó para qué iba a servir nuestro título [...] como que iba a salir mucho más dotado de conocimiento. (E. 11)

La valoración otorgada a estos encuentros guarda relación con las rutinas de formación y conformación de los cursos-grupos que existe en el nivel medio desde su creación, en esta idea de encontrar, desde el primer día, la “mejor” forma de distribución de los alumnos ingresantes y de impartirles algunas normas o pautas de conducta a manera de bienvenida. Este discurso inaugural, a modo de dispositivo de control, nada tiene que ver con las expectativas y motivaciones de los alumnos. Por el contrario, solo contribuye a abonar la incertidumbre y el desconcierto ante este nuevo ámbito al que se deben enfrentar:

[...] no lo recuerdo [...] sería algún preceptor, que hasta ese momento yo no entendía cuál era su función. (E. 18)

[...] hubo un acto, donde nos repartieron los cursos, nadie entendía nada [...] (E. 12)

En las narrativas de los entrevistados irrumpe, desde el primer momento, la figura del preceptor o preceptora, quienes, en la mayoría de los casos, son los encargados de recibir las nuevas camadas de alumnos. Sobre el particular, la reglamentación escolar vigente en las escuelas de la zona indica que las funciones del preceptor revisten un carácter administrativo y, eventualmente, se hacen cargo de funciones docentes, como la que recuerdan los entrevistados.

La escuela media es un lugar donde cotidianamente se suceden hechos, experiencias y situaciones propias de ese nivel. Las instituciones, como espacios sociales, son portadoras de historia y tradiciones que los participantes aprenden a incorporar en sus comportamientos. Estos aprendizajes que se realizan en las escuelas no se refieren solamente a los distintos campos disciplinares. Se aprenden también cuestiones relacionadas con la vida institucional y con los fenómenos explícitos e implícitos (Chaiklin y Lave, 2001; Jackson, 1999; Meirieu, 2002) que en ellas se suceden. Se aprende qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo en función del rol que se ejerce. En este sentido, la figura del preceptor podría officiar como vinculante con uno de los hechos vitales de la vida en las aulas que menciona Jackson (1991, p. 55) como es “aprender a vivir en el seno de una masa”.

Así, las intervenciones que efectúan tienen que ver con dar a conocer algunas de las pautas que irán conformando el *currículum* oculto a partir

de vivir experiencias tales como la demora, la frustración, la interrupción y la distracción social. Estas características, propias del nivel primario, también aparecen como rutinas a incorporar en el nivel medio, pero con matices diferenciados. En los ejemplos citados, se ponen de manifiesto funcionamientos cognitivos en los sujetos escolarizados para el logro de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan aprender a partir de sus propias actividades, como si el rol de alumno, adquirido hasta ese momento, no diera respuesta a las nuevas situaciones escolares.

Las expresiones “[...] hasta ese momento yo no entendía cuál era su función y [...] nadie entendía nada [...]” son un claro ejemplo de ello. En otras palabras, la escuela media genera tramas intencionales o de vivencias propias que aparecen desde el ingreso al nivel y que marcan, de alguna manera, a los sujetos que en ella intervienen.

Los intercambios discursivos que se producen en estas instancias iniciales y la manera en que afecta los procesos de desarrollo y de aprendizaje son entendidos por los entrevistados como motores o bien obstáculos para los mismos en el estudio de las enseñanzas implícitas de los referentes significativos. En tal sentido, dichos intercambios direccionan los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y el desempeño de los alumnos se da de manera diferente de acuerdo con sus intereses, colocándose en actitudes de mayor pasividad, actividad, autonomía o dependencia de ese mundo cultural significado.

Bruner (1997, p. 43) sostiene que “la educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben”. Podríamos pensar que una de las consecuencias sería la adquisición de distintas formas de conocer y de construir significados. Según el mismo autor, la escolarización juega un papel crítico en la formación del “yo” y, en ese sentido, menciona dos aspectos: el primero es la agencia, porque el yo deriva de nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta.

Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza, un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada ‘memoria autobiográfica’) pero que también está extrapolado hacia el futuro: un yo con historia y con posibilidad. (Bruner, 1997, p. 54)

Podríamos pensar que, desde el ingreso al nivel medio, el alumno concreta encuentros agenciales: la incertidumbre del comienzo, el conocer otros compañeros, el desconocimiento de las nuevas tareas a emprender, la duda acerca de la elección de la escuela, entre otras que sospechamos y lo que (Rogoff, 1993) llamaría las formas de representación tridimensional de las demandas cognitivas del aprendizaje escolar.

Otro aspecto a considerar es la valoración, porque no solo realizamos nuestras actividades, sino que también valoramos nuestra eficacia en llevarlas a cabo. Podríamos expresar, entonces, que a partir de esos primeros encuentros agenciales los alumnos comienzan a construir su propio sistema de valoraciones para encontrar las mejores condiciones cognitivas que les permitan salvar los obstáculos posteriores. Si tomamos en cuenta que la experiencia de la escuela media es indudablemente transformadora, puede resultar interesante vincular estas experiencias con el concepto de aprendizaje transformador, que es aquel que logra producir un cambio en nuestros marcos de referencia (Mezirow, 2000, p. 16). En esta teoría de aprendizaje, “un marco de referencia es una ‘perspectiva de significado’, la estructura de los supuestos y expectativas a través de los cuales se filtra la experiencia” (Mezirow, 2000, p. 16) pero, a su vez, los mismos son inferidos a partir de diferentes vías de interpretación de la experiencia socialmente construida. Además, si bien pueden ser implícitos o explícitos, generan justificaciones para guiar la acción (Calvet, Chrobak, Pastor y Sobrino, 2007).

En otras respuestas, los referentes significativos que los reciben en esos momentos iniciales son personajes que tienen a su cargo los procesos de resolución de problemas en el aquí y en el ahora. Son aquellos que guían u organizan las tareas, determinando el problema por resolver o las cuestiones a tener en cuenta para un mejor desenvolvimiento dentro de la institución. Los profesores son recordados solo como nexos vinculantes para favorecer una mejor inserción escolar, sin ninguna alusión a las enseñanzas o a los aprendizajes.

nos explicó [el profesor de Dibujo] para qué iba a servir nuestro título [...] como que iba a salir mucho más dotado de conocimiento. (E. 11)

me explicaba [la profesora] el lugar donde se ubicaban los baños y esas cosas [...] (E. 13)

me dijo [una chica que me conocía]: vení, acércate, y me puso en la fila. (E. 13)

Estos encuentros agenciales facilitan, sin duda alguna, un mejor ingreso al nivel medio, porque generan tranquilidad, confianza y contención en estas nuevas situaciones. Resulta claro que en la educación, al ser una actividad fundamentalmente comunicativa, los intercambios discursivos constituyen verdaderas herramientas que posibilitan el aprendizaje escolar, ya que actúan como vehículos de saberes escolares que implican la apropiación de formas particulares de pensar y de interpretar la realidad.

A partir de lo expuesto, entendemos que los encuentros agenciales de los egresados al inicio de sus aprendizajes dan cuenta de situaciones, experiencias y acontecimientos tales como: la posibilidad de compartir las dudas y las expectativas de los primeros días, la incertidumbre ante lo desconocido, la capacidad de emprendimiento, la oportunidad de adquirir saberes, la necesidad de vincularse con sus pares con quienes construyen inicialmente la idea de grupalidad y situaciones-problemas en las que se distinguen tramas formales, informales o fantásticas respecto de sus roles como alumnos.

El análisis de las entrevistas muestra que en el transcurso de los aprendizajes los entrevistados recuerdan a aquellos personajes institucionales que impactaron en sus historias escolares de distinta manera.

Algunos datos interesantes: los docentes de Historia, Matemática, Física y Lengua y Literatura son los más recordados. Esto viene a reafirmar lo que en nuestra publicación *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente* (Litwin y otros, 2003, p. 43) ya sosteníamos: “las expresiones de los alumnos dan cuenta de que las significaciones sobre lo aprendido, no solo dependen de la asignatura, sino fundamentalmente de una razón que parece más potente: la impronta personal del profesor”.

Los preceptores y el personal directivo son recordados en menor medida. Aquí también la nota diferente aparece en la Escuela Industrial, donde la figura del Jefe de Taller es señalada como:

[...] una imagen de autoridad terrible, de disciplina y orden  
[...] controlaba todo. (E. 11)



La imagen del preceptor/a es recordada, por algunos egresados, desde el afecto y el cariño:

[...] se preocupaba por todo el curso, siempre nos escuchaba, siempre estaba atenta a nuestros requerimientos [...] (E. 16)

[...] por su buena onda, era muy cómplice con nuestras salidas y encuentros fuera de la escuela. Era como nuestra segunda mamá [...] (E. 15)

En otras respuestas, el mismo personaje de Auxiliar Docente (preceptor/a) actúa como puente de interacción con la comunidad educativa, ejerce públicamente un oficio, con condición y actitud, utilizando una doctrina metódicamente formada y ordenada, basándose en el conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas, enseñando así un conjunto de reglas o preceptos para conseguir que los alumnos hagan bien las cosas:

Hicieron una charla y después nos fueron agrupando [...] Lo que más se charló fueron las pautas de conducta, del estudio, del tiempo de dedicación, la que más hablaba era la Jefa de preceptores [...] (E. 22)

Los encuentros se producen centralmente a través de los diálogos en los que la función del preceptor/a es de colaboración para el paso de los procesos semipúblicos a privados, para la interacción con un “otro” que posibilita avances en referencia a la noción de co-construcción de soluciones:

[...] por su buena onda, era muy cómplice con nuestras salidas y encuentros fuera de la escuela. Era como nuestra segunda mamá [...] (E. 15)

Las situaciones generadas por el régimen de trabajo de la escuela implican no solo contenidos formales y saberes explícitos, sino también la apropiación de los particulares rasgos de la actividad escolar y el aprendizaje en ella de un oficio determinado, el de alumno; en ese proceso el preceptor/a efectiviza una práctica guiada de las demandas cognitivas que requiere esta etapa; contención que tiene características de ser personal:

[...] era una amiga, te entendía, te aconsejaba [...] Compartíamos todo, te cubría... era una relación diferente [...] (E. 22)

cuando egresamos, se tuvo que quedar arriba del escenario porque todas la habíamos elegido. (E. 9)

Además del preceptor, aparecen otros referentes significativos que difieren bastante de los mencionados en el inicio de los aprendizajes, como son los profesores y directivos. Con referencia a la figura de los profesores, los impactos tienen que ver con las dos dimensiones de la buena enseñanza: la dimensión epistemológica y la dimensión moral. Con respecto a la primera, señalan las formas de estructurar las clases, las explicaciones y las exigencias en el aprendizaje de los contenidos. En cuanto a la segunda, marcan con fuerza las relaciones personales, la comprensión, la atención y el entendimiento de la problemática adolescente.

[...] por la forma en que daba las clases. (E. 8)

[...] me gustaba cómo daba la clase y cómo nos trataba a nosotros, como persona más que nada, importante, que apreciaba [...] (E. 10)

hasta hoy me acuerdo de todas las reglas de ortografía [...] y todo lo que tuvimos con ella. (E. 23)

[...] fueron personas que estuvieron con nosotros desde 1.<sup>er</sup> año y que siempre nos hicieron el aguante y nos supieron explicar las materias [...] (E. 23)

Cazden (1991), en investigaciones sobre las interacciones, revela la importancia del discurso porque apunta a cuatro beneficios cognitivos posibles: como catalizador, como representación de roles complementarios, como relación con un auditorio y como habla exploratoria. Podríamos pensar en algunos beneficios cognitivos que brindan los referentes significativos en los entrevistados, como por ejemplo, el disfrute y el beneplácito al escuchar la exposición del docente:

me gustaba cómo daba la clase y cómo nos trataba a nosotros, como persona más que nada, importante, que apreciaba [...] (E. 10)

O, en estos ejemplos, la posibilidad de una escucha responsable y el buen trato:

podías llegar a tener una relación más amigable [...] podías consultarles otras cosas que no sea el estudio [...] se interesó por lo que a mí me pasa. (E. 9)

[...] por la calidez humana. Se basaban en los contenidos pero te tenían en cuenta como persona y eso también era importante [...] (E. 21)

El pasaje de conocimiento y habilidad, como cualquier intercambio humano, supone una interacción. Según Bruner (1997, p. 38) “[...] a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué se trata la cultura y cómo concibe al mundo”. Es decir, la escuela es una cultura en sí misma y posibilita la actividad mental que no se produce en soledad, sino en contacto con otros. Las huellas de aprender con otros y con los otros parece ser decisiva en el recuerdo de los entrevistados cuando aluden a los referentes (profesores):

[...] Fueron personas que estuvieron con nosotros desde 1<sup>er</sup> año y que siempre nos hicieron el aguante y nos supieron explicar las materias [...] (E. 23)

Al explorar el modo en que se promueven, canalizan y direccionan las estructuras curriculares (gradualidad-simultaneidad) en que los docentes son mediadores del hecho colectivo de la enseñanza, resultan importantes también los hechos triviales, como la complicidad en la vida cotidiana de los jóvenes:

[...] podías llegar a tener una relación más amigable [...] podías consultarles otras cosas que no sea el estudio [...] se interesó por lo que a mí me pasaba (el padre no quería que fuera a la escuela) [...] (E. 9)

[...] algunos piolas, otros no [...] Una era muy compinche con nosotras [...] (E. 12)

[...] estaban relacionados con los alumnos más allá de ser profesor, había otro tipo de relación [...] me gustaba cómo enseñaban, cómo llegaban al alumno. (E. 13)

Phillip Jackson, en su libro *Enseñanzas implícitas* (1999), al recordar a la profesora de Álgebra presenta dos cuestiones fundamentales que tienen que ver con ese recuerdo: la duda escéptica y el autoengaño, en un

marco donde la práctica inclusiva no se agota en la conducta observable e inmediata de los actores, sospechando que la huella cognitiva no es pasado sino presente en la complejidad narrativa de la enseñanza:

[...] soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi... sin embargo cuándo revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico [...] me doy vuelta desde la pizarra y miro a mi profesora ¿está bien, señora Henzi? ¿es esto lo que debería descubrir? ¿es este el valor de la incógnita en la ecuación educativa hoy? Ahora puedo verla, asintiendo con la cabeza, mientras el reflejo de un día soleado repite sus destellos en el cielo raso, la pizarra y el suelo. (pp. 42-43)

La figura del director/a está en relación con estructuras de autoridades diferentes, en aquellas que controlaban todo, portadoras de la autoridad y el orden, estableciendo las reglas de juego; o en aquellas con modos más inclusivos en el gobierno escolar: “experimentamos la vida en la zona de los fenómenos transicionales” (Winnicott, 1993, p. 4), portadoras comprensivas y promotoras del diálogo:

[...] le pedían cambiar de curso y ella no accedió [...] fuimos mucho a hablar con ella en 5.º año. (E. 12)

[...] por su autoridad, porque sabía imponer su imagen. (E. 15)

[...] me llevaba muy bien [...] era muy comprensiva, si había un problema, ella venía y hablaba [...] (E. 19)

Podríamos pensar que los indicadores de los encuentros agenciales de los egresados en el transcurso de sus aprendizajes dan cuenta de situaciones, experiencias y acontecimientos que muestran los efectos que ha operado en ellos la enseñanza, tales como: la posibilidad de aprender de otros y con los otros, la certeza de recabar información clara y precisa ante las dificultades. Volviendo la mirada al tipo de funcionamiento socio-cognitivo que predomina en estos encuentros agenciales, en la interacción con los referentes significativos y las narrativas descriptas por los egresados en términos de beneficios individuales,

aparecen diferenciaciones con respecto a lo que se valora en el inicio y en el transcurso de las huellas.

## Reflexiones finales

Al inicio de los aprendizajes, la mediación de los referentes significativos alude a vínculos mediados de carácter propedéutico, inductivo, unidireccional, orientados a la acción o al proceso de aprendizaje.

En el transcurso de la vida escolar, la valoración de dicha interacción refiere a vínculos de carácter metacognitivo, retrospectivo, multidireccional y radial orientados al resultado de aprendizajes.

La interacción entre pares, el conflicto sociocognitivo, las modalidades de intercambio discursivo entre egresados-referentes son relatos diversos y heterogéneos en los que el tiempo de esos recuerdos memoriales aparece como una idea, pero fundamentalmente como una experiencia intersubjetiva.

Las situaciones de encuentros agenciales están vinculadas, por un lado, al tránsito en el nivel medio en relación con las actividades demandadas que les planteaba la escuela. Y, por otro, a la idea de considerar a la escuela como lugar de memoria privilegiado, en procesos de dominios específicos (Matemática, Lengua, Historia).

Lo presentado hasta aquí constituye un avance del proyecto de investigación y nos desafía a otras interpretaciones para comprender las huellas de la enseñanza, no solo de los referentes significativos, sino también de los contextos de producción, de las prácticas docentes y de los requerimientos y demandas de la escuela media rionegrina.

## Notas

1 Expresión tomada de Bruner (1997, p. 54): "Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de *encuentros agenciales* con el mundo...".

2 Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Cap. VI. Traducción de Saturnino López Peces. Madrid: Akal.

## Bibliografía

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calvet, M., Chroback, E., Pastor, L. y Sobrino, M. (2007). *Buscando y pensando las huellas de la escuela media*. Manuscrito no publicado.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.). (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (1999). *Las enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Chrobak, E., Herrera, M., Pastor, L. y Sobrino, M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. General Roca: Universidad Nacional del Comahue, Argentina- Publifadecs.
- (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. General Roca: Universidad Nacional del Comahue, Argentina-Publifadecs.
- Meirieu, P. (2002). *La opción de educar*. Madrid: Octaedro.
- Mezirow, J. y Associates (2000). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning* (1° ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comps.) (1997). *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Belgrano.