

COLECCIÓN  
*Enfoques y perspectivas*  
dirigida por Sandra Nicastro

Análisis  
institucional cop 19  
01-054-031

# Entre trayectorias

*Escenas y pensamientos  
en espacios de formación*

---

SANDRA NICASTRO  
MARÍA BEATRIZ GRECO

Nicastro, Sandra  
 Entre trayectorias : Escenas y pensamientos en espacios de formación /  
 Sandra Nicastro y María Beatriz Greco. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens  
 Ediciones, 2009.  
 156 p. : 22x15 cm. - (Enfoques y perspectivas / Sandra Nicastro)  
 ISBN 978-950-808-596-2  
 1. Educación. 2. Formación Docente. I. Greco, María Beatriz II. Título  
 CDD 371.1

© 2009 - Homo Sapiens Ediciones  
 Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina  
 Teléfono: 54 341 4406892 | 4253852  
 E-mail: editorial@homosapiens.com.ar  
 Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723  
 Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-596-2

Diseño de interior: María Victoria Pérez  
 Diseño de tapa: Lucas Mithili

Esta tirada de 2000 libros se terminó de imprimir en septiembre de 2009  
 en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505  
 E-mail: fervilshr@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

INDICE

AGRADECIMIENTOS ..... 9

PROLOGO ..... 13  
*Gabriel D' Torio*

DIÁLOGOS QUE INICIAN LA ESCRITURA ..... 19

CAPITULO I

Trayectorias y formación en el  
 contexto educativo ..... 23

1.1. Una manera de pensar las trayectorias ..... 23  
 -Trayectorias y temporalidad ..... 25  
 -Trayectorias y narración ..... 30  
 -Trayectoria y pensamiento ..... 35

1.2. La organización educativa como contexto de acción  
 de las trayectorias formativas ..... 40  
 - Las producciones culturales del contexto organizativo:  
 significados que pueden asociarse a la idea de trayectoria ..... 44  
 - La relación pedagógica y las trayectorias en contexto ..... 46

1.3. De cómo se expresan los rasgos de la formación  
 en las trayectorias ..... 48  
 - La inactitud ..... 49  
 - La finitud ..... 50

ese momento en el cual el enseñante y el aprendiz se conectan de otra manera. A solas, en el llamado “acto de retorno sobre sí”, en la ausencia de lo que fue la presencia, más allá del encuentro, que tuvieron el valor de mediatizaciones para que ese trabajo de formación sobre sí tenga lugar.

MBG: algunos estudiosos de Giacometti señalan que su obra remite a la soledad y al vacío de lo humano y del espacio, sus figuras despojadas, casi desarmadas, sin agregados, sin símbolo alguno, sin pretensión de hacer visible lo invisible sino de dar cuenta simplemente de un modo particular de ver el mundo. Sin embargo, esas figuras “dicen” algo de una verdad indecible y en ese sentido, abren la dimensión del encuentro. Berger afirma que ante la escultura del hombre caminando, por ejemplo, delgada, irreductible, inmóvil, sólo es posible detenerse, observarla, que ésta nos devuelve la mirada desde su desnudez y que permanecemos allí, en el cruce entre la trayectoria de las dos miradas. ¿Habrá algo de este encuentro, de este cruce de miradas que nos permita pensar lo que ocurre cuando educamos, como un entramado de trayectorias?

SN: una manera de contestar esta pregunta es con otras: ¿cuándo educamos, nos pensamos en un entramado de trayectorias? Hay frases cotidianas que dirían que sí, por ejemplo, “no armes el programa de la asignatura hasta no conocer el grupo y tener un diagnóstico de su situación”, “lo que debe saber un alumno en cada asignatura lo sabemos todos los que estamos en esta escuela”, “¿que yo dé buenas clases da como resultado que ellos aprendan?”. Con estos testimonios intento interrogar algo de lo que supuestamente no se habla porque todos sabemos de qué se trata y sin embargo, estoy segura, que cualquiera de estas preguntas abriría el debate y no necesariamente encontraríamos uniformidad de respuestas, no porque debiéramos encontrarlas sino sencillamente porque quizás para hablar de trayectorias hay que volver a pensar qué significa educar hoy. Advertimos que no estamos en una situación acabada sino, como en la obra de Giacometti, frente a un boceto, un ensayo que promoverá más de una reflexión y una manera de pensar.

## CAPÍTULO 1

# Trayectorias y formación en el contexto educativo

### 1.1. Una manera de pensar las trayectorias

*Alternancias cósmicas*

*Una vez cerrada.*

*Una vez abierta.*

*Este es el ciclo de toda evolución.*

*Un vaivén sin fin.*

*Una mutua interpretación.*

LAO-TSE

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un *itinerario en situación*.

Tal como lo dice este autor *trayectoria y camino (...) ambas palabras son necesarias*. Aludiendo a Machado nos recuerda que *el camino se hace al andar*. Y ahí aparece la figura del caminante quien es el que hace camino en su mismo caminar. Cuando pensamos la trayectoria

Sin embargo justamente la preocupación que nos interroga casi obs- tinadamente es la de reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo, como instituciones primeras en el decir de Castoriadis (1989). Estas instituciones primeras que se expresan en las instituciones segundas, familia, escuela, etc. y que son el requisito de funcionamiento de lo social.

De lo dicho hasta aquí seleccionaremos en este momento dos temas que profundizaremos a continuación: en primer lugar relacionar la idea de trayectoria con la de tiempo y en segundo lugar con la de narración. En esta línea podríamos decir metafóricamente hablando que estos dos temas son cómplices de esta lectura, porque se tratará de pensar las trayectorias en el tiempo, en la temporalidad, y desde su misma narración, como condición de posibilidad de la misma lectura.

### *Trayectorias y temporalidad*

*Mediante la repetición*

*de las experiencias acreditadas*

*se despercibían las oportunidades*

*de percibir algo nuevo...*

Koselleck (2001)

Pensar las trayectorias en términos de temporalidad nos plantea más de una cuestión. Una interesante para nosotros es que más allá de ser meros cronistas de la actualidad, archivistas de lo que fue o futuro- logos de lo que vendrá o deberá acontecer, nos proponemos generar un entendimiento situacional del tema que nos interesa. Al hablar de un entendimiento situacional nos estamos refiriendo a la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando.

en relación a la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte de nuestro análisis posterior. Si nos acotamos a la idea de trayectoria tal como lo señala Ardoino, desde una perspectiva que se deriva de la astrofísica, o de la balística se alude a "un móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y aditiva". Bajo esta idea sólo hay lugar para el cálculo, la predeterminación y la programación medible. Conociendo el punto de partida es posible calcular con precisión el punto de llegada, la transformación en la formación parece conmocionar esta idea. En este texto tomaremos posición por la primera idea, y entenderemos a lo largo del mismo que una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Y en esa situación una mirada oblicua, en el sentido que Chalmers (1995) le da al término, atravesará ese recorrido poniendo en evidencia y dando diferentes énfasis a esos componentes o aspectos que citábamos entre otros, más arriba.

La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quien esté allí, donde, con quién.

Lo mismo en el caso de un docente, desde esta posición podría leerse un currículum personal como un conjunto de actividades que alguien ha realizado una tras otra a lo largo de la historia, o la acumulación de certificaciones, o la referencia a la antigüedad en el sistema; tampoco en este caso necesitamos saber de quién se habla. Con sólo acceder por ejemplo a un perfil tipificado para determinado puesto de trabajo podría ser suficiente.

Un alumno anónimo, un docente anónimo, un ámbito de acción que queda invisibilizado, unas relaciones que no se expresan, no hace falta más, para entender algunas de las cuestiones que se ejemplifican.

Un trayecto se asocia en algunas ocasiones, como decíamos anteriormente, a un proceso que tiene un inicio y un final, en este momento estamos optando, como una cuestión indiscutible, por pensar las trayectorias en el marco de una historia. Por lo tanto podemos reconocer un punto de partida desde el cual planteamos una interrupción en un proceso, y proponemos hacernos determinadas preguntas, sabiendo que no podemos anticipar un punto de llegada.

En tanto humanos somos seres finitos, dirá Melich, seres que viven en la provisionalidad de "situaciones biográficamente determinadas" (2006: 41), es decir, situaciones que no son posibles de prescribir o anticipar en su totalidad. Sólo son posibles de algunas aproximaciones y en algunos momentos.

En este sentido una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados, que es el segundo tema que profundizaremos en breve.

Una lectura en el marco de una historia para nosotros implica algo así como resistirnos sólo a mirarnos en nuestro pasado, confrontarnos en los pasados de los otros, como si en este mirar ese pasado en perspectiva, pudiéramos encontrar explicaciones que nos ayuden a entender nuestro presente y no volver sobre los mismos errores. A veces como si mágicamente esa mirada retrospectiva ajustara lo desajustado, pusiera el orden esperado o encarara finalmente un rumbo claro. Cuando esto es así nos encontramos ante un tipo de análisis de los fenómenos institucionales que supone que la reconstrucción de una historia, o la búsqueda de causas, o el encuentro de aquello que en la memoria colectiva se recuerda como lo habitual, opera como señal de que se va por el buen camino.

En realidad esto tiene que ver con pensar las trayectorias desde un recuerdo especular, desde una memoria que intenta traer lo vivido neutralmente sin deformaciones, como si esto fuera posible. Y esto no es justamente lo que viene a nosotros en nuestros recuerdos. Recoger la herencia que una trayectoria implica como movimiento constitutivo en cada momento tiene que ver con acercarse a nuestros antecesores, los

mandatos, las producciones culturales en sus significados idiosincrásicos, los sentidos profesionales, etc. Todo esto conlleva no empezar de cero cada vez ni de una vez y para siempre.

Desde aquí reconocemos en las perspectivas situacionales una interesante posición desde la cual pensar la cuestión: nos preocupamos sólo por la trayectoria en tanto resultado de un recorrido que hoy se plasma en tal o cual perfil o nos interesa entender además cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos.

Al definir la trayectoria como un recorrido en situación estamos tomando posición claramente sobre esto último. Y de alguna manera denunciando la tiranía de algunas operaciones subjetivas profundamente deshistorizantes, en un presente en el cual la sensación de muchos es la de estar sometido a dar cuenta permanentemente de lo que hoy está a la vista de todos: determinados rendimientos académicos que provocan malestar, ejemplos de producción de conocimiento que no impacta lo que se espera, modalidades de desarrollo formativo de corte acumulacionista y aplicacionista que poco tienen que ver con la necesidad de entendimiento y comprensión de la vida cotidiana de las instituciones educativas, en su día a día. Temas que hoy aparecen como requerimientos insoslayables para que la institución de la educación se exprese en diversos formatos, encuadres, organizaciones.

Cuando las lecturas de las trayectorias terminan siendo comandadas por el cortoplacismo en un presente constante, se pierde la capacidad de analizador que tanto el tiempo pasado como el porvenir tienen, dejando de lado su lugar a este presente como condición de producción a nivel de los sujetos, los grupos, las organizaciones, las comunidades, etc. Algo así como un relato en presente constante, que se hace pasado y futuro en su sola repetición, por lo tanto el potencial develador que pone al descubierto justamente el *entre tiempo*, el *mientras tanto* desaparecen bajo la presión de lo que se viene haciendo.

Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del

orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes.

Si es necesario advertir que el recorte o focalización sobre algunas cuestiones propias de las trayectorias en sus distintas dimensiones nos obliga por momentos a sostener un abordaje que, haciendo eje en el presente, historiza ese proyecto de desarrollo profesional.

El desafío en este punto es más que sentirse empujado a atrapar solo la expresión del momento, como si fuera una instantánea que debiera reproducirse; es capitalizar el valor de su historicidad como proceso. Por eso al hablar de focalización es necesario hacer una advertencia porque en más de un caso se asocia con un recorte casi desmembrado de su contexto, sostenido en un presente a veces fugaz, a veces estático que hace obstáculo a la necesidad de ser relatado.

Una mirada que focaliza es equivalente a una mirada que, si bien tiene lugar en este aquí y ahora, siempre cuenta con un porvenir y se remite a distintos pasados que intentan dar cuenta de los recorridos seguidos que llevan al lugar en el cual cada uno se narra en este aquí y ahora.

En síntesis podríamos decir que una trayectoria que se lee por fuera del movimiento propio del interjuego entre presente, pasado y futuro podría entenderse como la expresión de tres escenas que juegan de manera prácticamente independiente. Apoyándonos en Cruz M. cerraremos este apartado retomando algunas de sus ideas y utilizando las como una clave de lectura para entender modalidades de pensar las trayectorias formativas.

Al referirnos a la trayectoria y el pasado, este pasado podría operar como un mandato a cumplir en el recorrido que uno sigue, o como un estigma que señala determinada cuestión, de una u otra manera se trata de un tiempo que perdió su profundidad. En palabras de este autor:

*El pasado no un lugar que se visita, ni menos una entidad más o menos disponible, en función de los intereses de cierto presente. Antes bien, pasado, es un participio, que empieza a funcionar como adjetivo que se adhiere inevitablemente a las cosas, en cuanto que*

2. Espacio en el cual se entrecruzan las coordenadas espaciales y temporales.

*son temporales... Lo que llamamos pasado, pues, designaría más bien una cualidad, la pasividad en la que condensa un presente para otro presente (2002: 90).*

Si la escena recortada y descontextualizada del devenir temporal, aludiera a las trayectorias formativas y el tiempo presente nos encontráramos como decíamos anteriormente ante la idea de lo efímero y lo transitorio pero paradójicamente el lugar en el cual la ilusión dice que allí se alcanzará el objetivo. "El tiempo es ya", se escucha decir entre los docentes, "el tiempo es siempre tarde", se escucha como queja en los estudiantes. El tiempo estalló y el presente pasó a ser el tiempo en el cual se ponen en evidencia los conflictos, las diferencias, las disputas pero con escaso tiempo o sin tiempo de espera para ser tratadas, nuevamente la profundidad del tiempo puesta en cuestión.

Agregará Cruz:

*Toda esta reconceptualización del tiempo que a partir de las diversas sensibilidades dio paso a la eclosión del presente se produjo en el ámbito del nacimiento y expansión del capitalismo como sistema de producción... Sincronización, secuencia y ritmo de las actividades operan dentro de los límites estrechos y tolerables (2002: 136).*

Por último pensar en una trayectoria que intenta capturar y apropiarse anticipadamente del futuro, casi desde un decir profético hasta el juego de la adivinación, desvaneciendo toda posibilidad de imprevisibilidad propia de la formación como veremos más adelante, y desde allí imaginar, proyectar, soñar. Pensar el futuro implicaría posicionarse ante una hipótesis, una posibilidad, un quizás y no en el cálculo de un pronóstico que se anuncia.

Siempre de la mano de este autor cabe subrayar que:

*¿Que podemos hacer entonces con el futuro? Contar con el como se cuenta con una posibilidad, es decir, no usarlo o emplearlo para este o aquel fin, puesto que no se trata de un útil, sino*

*estar abiertos a él, esto es, actuar humanamente o, también, libremente, un paso más allá de toda determinación —también la que instituye la propia posición—, desplazados aunque sólo sea un infinitésimo de cada atributo, de cada certeza, de cada identidad (2002: 206).*

### **Trayectorias y narración**

*De la planta digo, “es una planta”,  
de mí digo, “soy yo”  
y no digo nada más.  
Qué más hay que decir.*

PESSOA (2004)

Si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo.

Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden.

Al hacer énfasis en la cuestión de la narración tendremos en cuenta que nuestra preocupación no está en saber cómo es la trayectoria de un estudiante, de un profesor, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo.

Retomando la idea que desarrollábamos al principio de este capítulo acerca del anonimato propio de una trayectoria leída en clave de recorrido predeterminado, cabe preguntarse en primer lugar por el quién, en tanto sujeto de esa trayectoria y para ello Ricoeur (1996) aporta algunas hipótesis de gran interés.

En primer lugar este autor advierte sobre la primacía de un tipo de explicación dicotómica que prioriza la acción y los motivos, sobre los acontecimientos y su devenir. Cuando esto es así, nos contentamos con

poder dar cuenta de qué ocurre, qué es lo que pasa, qué causa tal o cual cosa. Como si estas respuestas dieran por acabada la explicación que genera determinada inteligibilidad.

En realidad esa primacía no hace más que ocultar que el quién intenta ser expresado a través de lo que hace, de lo que le pasa, y en este momento nos interesa justamente darle la palabra a ese alguien, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido. Hablar de camino recorrido no significa hablar de un punto de llegada si no de un punto de partida que se inicia cada vez que los relatos canónicos se interrumpen y la duda, la pregunta, las palabras de otros, entran en diálogo y ceden lugar a lo imprevisto, a lo diferente, a aquello que va más allá de lo que se anticipó.

Escribe Ricoeur:

*(...) sobre el recorrido conocido de mi vida, puedo trazar varios itinerarios, urdir varias tramas, en una palabra, narrar varias historias, en la medida en que, a cada una, le falta el criterio de la conclusión (...) (1996:163).*

Si nos acercamos a los testimonios de quienes narran una trayectoria, en algunos casos ésta pasa a ser una epopeya de hechos vividos y perdidos, tiempos memorables que ya no son los que hoy nos alojan. En estos casos lo que colma la memoria es la añoranza.; parafraseando a Ricoeur ¿será de la conclusión?

Tal como lo señala Melich (2006) citando a Kundera *la añoranza es la muerte de la memoria, porque cuanto más fuerte es la añoranza más vacíos quedamos de recuerdos* (2000: 39).

Vale la pena pensar en qué aspectos de la vida de una organización educativa se da cuenta de esa añoranza. Por momentos es en los destinatarios de la escuela, y entonces “estos alumnos no son como los que esperamos”. Y recorreremos el sistema y nos encontramos decires de este tipo:

“tengo una sala de cuatro con chicos sin hábitos escolares”  
(Maestra de nivel inicial).

podemos ensayar otras hipótesis, por ejemplo, que muchos de los recuerdos de las prácticas cotidianas tienen dificultades para hacerse lugar en el contexto micropolítico en el cual se trabaja en muchas organizaciones educativas.

Con esto queremos decir que las buenas experiencias, que las prácticas exitosas, que los recuerdos que emocionan, que lo que sale bien en el cotidiano escolar parece por momentos correr una vida paralela, subterránea, a veces invisible a los ojos, o de lo que no se habla. Como si en algunas escenas escolares unos fueran los protagonistas y otros (a veces los mismos según la ocasión) los testigos mudos de aquello que no es más ni menos que el cotidiano escolar, con toda la cuota de inédito que esto implica.

Difícil es para muchos poner palabras a la experiencia vivida a lo largo de la formación, o en el encuentro de trayectos de formación de distinto tipo: un profesor y un alumno, una directora y una profesora, una supervisora y una maestra, sólo por poner algunos ejemplos. Decir claramente, como si esto fuera sencillo, lo que a cada uno conmovió, provocó, y no porque las palabras no se agolpen en cada uno —más bien y por momentos, aparecen en exceso— la cuestión es que muchas veces son palabras conocidas, que cuentan una y otra vez aquello que ya se sabe. Palabras que de una manera u otra, a veces anuncian sensación de vacío, de perplejidad, de haber entrado en la máquina del tiempo, de haber aterrizado de pronto en un mundo por demás desconocido, casi inimaginable desde cada recorrido. En otros casos un decir desde el asombro, la gratitud que se hace gesto en el encuentro con el otro, cuando se abre una relación de intercambio en términos de Steiner (2004).

No es a veces la extranjeridad propia de cada uno y del otro, la que habita algunos de los encuentros entre trayectorias, sino más bien un profundo sentido de extrañeza, la impresión de estar en el umbral de aquello que se puede llegar a comprender. En la extranjeridad según

como hoy aparecen tienen el poder de clausurar cualquier posibilidad de pregunta porque mientras añoran cierran la memoria y la posibilidad de volver a pensar estas cuestiones. Y hablar de memoria es hablar de tiempo, por lo tanto si la memoria se clausura, el tiempo también, más allá de que los recuerdos nos asistan.

“en esta escuela primaria los chicos que vienen no son del barrio, los del barrio se fueron a otras escuelas” (Directora de nivel primario).

“los adolescentes que llegan a la escuela vienen porque esto es un “aguantadero” (...) ya no vienen porque les interese estudiar y los padres de paso se quedan tranquilos porque están acá” (Profesor de una escuela secundaria).

“estudian porque no les queda otra, no es como antes, que la obra social (...) no les importa que nuestros egresados son los que tendrán al futuro del país en las escuelas” (Director de institución terciaria).

“alumnos universitarios eran los de antes hoy no saben ni escribir (...) hay que explicarles página por página de cada libro (...) algunos tienen interés pero los baches que traen son terribles” (Profesor de una cátedra universitaria).

Sin dudar de que estas expresiones son reflejo de preocupaciones y ocupaciones de muchos de nosotros, cabe una reflexión, si se quiere, con un tanto de humor: ¿habrá alguien en este sistema educativo que tenga frente a sí el alumno que espera y reconoce como su efectivo destinatario?

No hace falta una respuesta, todos sabemos que esto es así, pero el humor es un medio para intentar poner énfasis en palabras que escuchamos una y otra vez, que no pueden dejar de subrayarse porque son palabras que tienen efectos. Efectos en las relaciones, en la posición de cada uno y el vínculo que se va acuñando con la profesión, con la calidad de la vida institucional que se habita, en las utopías y sentidos que se construyen para sostener un hecho de la complejidad de la que hablamos cuando nos referimos al hecho educativo.

Si volvemos a Kundera ¿es posible que estemos vacíos de recuerdos? Quizás en algunos casos pueda ser una realidad posible, también

3. En realidad podríamos hablar al decir de Pinel (2005) de “recuerdos coagulados” que se reiteran para explicar por qué los alumnos de hoy no aprenden como antes, los docentes no se comprometen y las familias no colaboran. Unas explicaciones que



Derrida (2000), es el que viene de afuera el que permite al dueño de casa apropiarse de su lugar, como si ese estar allí fuera posible gracias al que llega. Bajo un juego de sustituciones unos pueden estar en su lugar porque los otros les dan lugar para que ello ocurra como si se invirtieran las reglas. Sin embargo, no es en algunos casos la vivencia de muchos la de aquellos que en condición de huéspedes facilitan a los otros morar en su hábitat. Más bien como lo señala Barman (2004) la sensación era de “extrañeza”, como la posición de “quienes” por hallarse alejados del polo de la intimidad tienen la sensación de estar perdidos, de no saber cómo actuar, qué esperar. El riesgo que se plantea en la extrañeza es justamente la de dar pasos en falso, cometer errores que dan cuenta de nuestra propia ignorancia respecto al conjunto de reglas que gobiernan el espacio habitado por quienes nos resultan “extraños”.

Desde estos planteos los noveles, los recién llegados, los que están a punto de retirarse, los que cambian de institución entre tantos otros se preguntan ¿seremos demasiado forasteros para entender esa cotidianeidad que por momentos envuelve pero al mismo tiempo se vuelve impenetrable a las propias posibilidades de entendimiento?

En más de un relato la añoranza que vacía de recuerdos envuelve en la sensación de un tiempo estacionado en el tiempo, un tiempo de quietud, de cierto adormecimiento, donde todo ocurre según unas reglas ya conocidas que a veces no son más que un destino que se cumple una y otra vez.

Sin embargo también los relatos dan cuenta de movimiento, historias pasadas y presentes que se entrelazan en los relatos propios y ajenos, futuros proyectados que hacen eco en cada uno.

Recordamos algunas hipótesis de Ricoeur (2003) en las que hace hincapié en el lugar del lector como un hacedor del texto, restándole independencia al texto por fuera de la relación con ese lector. Los textos a leer e interpretar son, en principio, los de quienes dejan que otros entren en sus mundos. Se narran situaciones, se cuentan historias, se elaboran relatos que necesariamente tienen desde su misma definición un componente de ficcionalidad.

Sin embargo, el límite entre realidad y ficción a veces se desdibuja, como si la realidad se cosificara de tal manera que lo que allí se da escapa de lo simbólico al punto, por momentos, que el intersticio propio de un pensar que ensaya cada vez, se ve interrumpido. El espacio intersticial

de la pregunta, del quizás, del volver a mirar lo ya conocido habilita como lo señala este autor, que el significado de esos discursos o textos, empiecen a ser otros, cuando se reescriben en el momento en que la experiencia de cada uno se entrecruza con el otro.

Es inevitable que el interjuego necesario entre la realidad y la ficción remita a situaciones en las cuales no es justamente la certeza lo que prevalece, se suscitan superposición de perspectivas, líneas de análisis que toman giros difíciles de seguir, oscilaciones en la interpretación que adquieren a veces tal pendularidad que confunden. Cuando esta transitoriedad es tolerable, el saber que las ideas y explicaciones que surgen son provisorias, que pueden en otro tiempo sufrir modificaciones opera como sostén que colabora para seguir pensando y ensayando otros modos de entender.

### *Trayectoria y pensamiento*

*Esa conjunción momentánea de una idea y unos retazos que se organizan en su entorno caracteriza la emoción que llamamos pensamiento:*

*un camino promisorio y provisorio*

Lewkowicz (2004: 234)

Concebimos el pensamiento no tanto como ejercicio de abstracción intelectual sino como alteración de lo dado, como aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado o despega lo que permanece adherido sin cuestionamiento. En este sentido, pensamiento y acción no se oponen. Sostendremos, entonces, que la relación entre trayectorias y pensamiento supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo.

Por ello, el pensamiento como práctica en sí mismo, trata menos de comprender y explicar lo que está allí, ya trazado en evidencias de hechos, divisiones habituales, categorías determinadas (buenos y malos alumnos, profesores, escuelas) que de desarticular un orden de participación dado (ellos y nosotros, los que saben y los que no, los amigos y los enemigos) volviendo a articular temporalmente otro orden en el cual se haga lugar a lo que antes no tenía lugar. Es este proceso de reconfiguración al que todos nos sometemos cuando pensamos las trayectorias, por ejemplo, que altera, da lugar a otra cosa, conmueve las prácticas. Es por ello que afirmamos la posibilidad de un pensamiento de la alteración que no sólo aporta nuevas ideas sino que nos da a ver, a escuchar, a percibir lo sensible (cuerpos, voces, palabras, gestos, espacios, tiempos, lugares "para cada uno") de otro modo.

*El trabajo de alteración procede separando lo que está adherido en las maneras de pensar, de hacer, de ver y de decir habituales, reuniendo a su vez lo que está desvinculado. Anudando y desanudando. Separando y aproximando. Desdoblado lo universal para inventar casos singulares de producción, lo cual supone una ruptura de la relación habitualmente establecida entre universal y particular para volver a articularlos de maneras inéditas, como así también restableciendo vínculos entre pensamiento y sensibilidad. Una revisión y reconstrucción de binarismos y pares de oposiciones: universal-particular, mente-cuerpo, pensamiento-acción, abstracción-materialidad, etc. (Greco, 2009).*

Este pensamiento de la alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, acompañantes y acompañados, expertos y tutelados, sino que abre el espacio "entre" sujetos en posiciones diferenciadas, "entre" trayectorias. Quien acompaña trayectorias sólo despliega su pensamiento entre el mismo y los otros, construye un dispositivo para promover pensamiento en común que modifica a todos los que se hallan allí, dispuestos al trabajo, en torno a una "cosa en común" (un modo de enseñar, un contenido, una forma de organización, etc.) implicándolo.

Con frecuencia nos hemos preguntado: ¿es posible hacer "uso" del pensamiento; ¿concebirlo como práctica, un hacer en sí mismo? Un uso que implique ponerlo al servicio de una práctica, hacerlo práctica, en sí mismo, alterar lo ya dado, lo hecho automatismo, lo invisibilizado, con uno y con otros, en espacios propios y comunes, íntimos y públicos, singulares y colectivos. Consideramos que éste es el sentido que adquiere el trabajo de acompañamiento cuando nos aproximamos al territorio de la educación. Un oficio del pensar/se y pensar/nos que toca las prácticas y las experiencias porque el mismo lo es. Mas adelante veremos cuáles son las condiciones para que este pensamiento particular, "tocando" las prácticas, se desarrolle.

Avanzaremos entonces, para decir lo que *no* es el pensamiento en relación a las prácticas, lo que hace que *sí* pueda hacerse "uso" de él y de su potencia, sin concebirlo necesariamente, en forma utilitaria. El "uso del pensamiento" no remite en este caso a alguna especie de aplicación de la teoría sobre la práctica. Pretender aplicar buenas soluciones definitivas o ejemplares procedimientos "por pasos" supone una fuerte disociación entre ambas y una especie de ilusión totalitaria de las ideas: anticipar y explicar lo que se va dando en el curso de la experiencia, recubrir toda grieta o exceso incomprensible, atrapar toda sensibilidad, anular lo enigmático implícito en todo encuentro humano, por ejemplo, el educativo.

Pensamiento y acción no necesariamente están mediados por la aplicación, como no lo están la teoría y la práctica. No se trata de un "aplicacionismo" porque éste supone además una clara oposición teoría-práctica: donde una se produce no lo hace la otra, sólo "se piensa" en un lugar —por ejemplo, en los lugares de los expertos o especialistas— para decir cómo "se debe actuar" en otros —por ejemplo, la escuela—. Ello confirma el poder de una sobre otra y de unos sobre otros: los que piensan sobre los que hacen. Allí donde la teoría reina es porque ella se usa para dictar la supuesta práctica adecuada a sus principios. Esta dicotomía, por el contrario, impide el pensamiento, lo inhibe, lo somete a una gripla preconcebida que constata lo que cree que indaga, conduce a la reproducción de lo mismo tanto en los ámbitos supuestamente destinados a la teoría como a aquellos supuestamente destinados a la práctica.

Por tanto, el pensamiento que se da entre trayectorias no es de nadie y es de todos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual, cada uno de los participantes, se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas.

Por ello, el pensamiento es práctica, es acción, desborda la/s teoría/s, puede ser de todos, se habilita en espacios compartidos y en soledad, a la vez. Es lo que permite sostenerse en otros, en lo que antecede y también lo que da lugar a lo nuevo. Su modalidad es la inquietud, el movimiento y sus formas o continentes, pueden ser múltiples.

¿Por qué pensamos y bajo qué condiciones se funda el pensamiento en un sujeto, en un grupo? Pensamos para enlazar, para ligar todo aquello que se presenta en la experiencia cotidiana, desde el cuerpo, las sensaciones, las emociones, los sentimientos, los pensamientos anteriores. Pensar lleva a organizar el mundo y uno mismo en él, un mundo con otros, fijando referencias comunes aunque no de modo estático ni atemporal, sino dinámico e históricamente situado. Pensamos para existir, diría el padre de la filosofía moderna. Pensamos para hacer lugar a las pérdidas, diría el padre del psicoanálisis. Desde allí sabemos que, por ejemplo, un niño comienza a pensar, preguntar/se e investigar para significar lo desconocido, para nombrar lo ausente, para configurar lo incierto y hallar un continente del pensamiento y de sí.

Si la investigación nace de la incertidumbre y de las ausencias, de lo que no está completo, nuestro tiempo histórico demandará con fuerza ese trabajo de pensamiento en el marco de lo que conocemos y ya no es como antes, de las organizaciones que tenemos y que parecen no darnos las mismas respuestas de siempre. Por ejemplo, en las escuelas, ante la tarea de educar. En palabras de Lewkowicz:

*Como se disuelven las certezas, el camino para percibir y producir la existencia es nuevamente el pensamiento (...) Habita y habilita el espacio de una experiencia posible. Esa superficie experimental asume en su actividad configurante una precariedad esencial (2004: 226-246).*

El pensamiento es esa actividad configurante que delimita lugares, espacios, tareas, agendas de trabajo con un sentido no sólo instrumental sino fundamentalmente simbólico.

Las condiciones del pensamiento no están dadas “naturalmente”, demandan construcción, encuentro, detenerse con otros para “armar” escenas, dispositivos, organizaciones provisorias que sostengan el trabajo y a cada uno, en él, en medio de incertidumbres y apoyados en “puntos de certeza”.

- Si pensamos porque otros nos precedieron y nos preceden con su pensamiento, porque otros “prestaron y prestan” su pensamiento, una de las condiciones es reconocer a esos otros, aceptar su préstamo e inscribir allí lo propio. Reconocimiento que no es imposición y obediencia sino diálogo y mutua aceptación.

- Para que esta primera condición se despliegue, se hace indispensable la experiencia de confianza en la propia capacidad de pensar ante otros. Una experiencia de compartir con otros sin diluirse, sin verse amenazado, atacado y tener que defenderse. Hay allí, en palabras de Kaes, *transmisión del pensamiento, una reaprehensión y transformaciones, y una acogida de este movimiento por un sujeto que se piensa como Yo de este pensamiento* (2005: 335).

- En esta experiencia, otra condición requerida es la de hacer lugar a los conflictos, a la duda, a la multiplicidad. Todo ello es fuente de incertidumbre. A menudo, ésta no es tolerada y el pensamiento se detiene, se rigidiza, se vuelve defensivo, las relaciones intersubjetivas mismas se transforman en “ataques y defensas” sin posibilidad de encuentro.

- A la vez, y aunque parezca contradictorio, para pensar y acompañar hacen falta “puntos de certeza” que autoricen la exploración de nuevas posibilidades por medio del pensamiento, referentes que ofician de sostén. Dice Kaes: *Para pensar, debemos hacer el duelo por lo desconocido y el duelo por lo conocido* (2005: 337).

- Finalmente, una condición y efecto del pensar es el placer del co-  
pensamiento. Encontrar uno en el otro lo que no se había pensado solo,  
ligar la ilusión y la puesta a prueba de la realidad, sostener la confianza  
y cierta complicidad, movilizar el placer de resolver con el otro los enig-  
mas cruciales que nos hacen semejantes.

## 1.2. La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas

(...) *el universo simbólico compartido*  
*ha entrado en crisis...*  
*se ha cuestionado*  
*el mundo-dado-por-supuesto (...).*  
MELICH (2006)

Desde lo que venimos diciendo también podemos pensar la educa-  
ción como una trayectoria que implica un recorrido, un camino que  
tiene lugar en diferentes organizaciones educativas.  
Cuando nos referimos a un contexto organizativo, la escuela, el  
instituto formador, la sala del jardín, entendemos que en ese espacio se  
traduce, en el sentido que Enríquez (2002) le da al término, una insti-  
tución universal como son la educación y la formación. Y este proceso  
de traducción no es automático, no implica lograr una copia fiel para  
cumplir con determinado mandato o ley, o llevar adelante determina-  
da letra escrita. Muy por el contrario hay brechas entre concepciones,  
definiciones, posiciones que se declaran o postulan como un marco  
que encuadra a cada uno y al colectivo en sus ámbitos de trabajo. Por  
lo tanto, como en todo intento de traducción habrá, tal como tantos  
autores alertan, siempre infidelidades.  
Es decir que en cada organización educativa cada uno se verá atra-  
vesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias,  
componentes de la vida cotidiana de cada institución que hace que la

expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos y también se  
presenten algunas regularidades según las organizaciones y las personas  
a las que nos estemos refiriendo.  
Enríquez dirá que esa institución universal está por detrás del  
funcionamiento organizativo, en el sentido que está sosteniendo,  
dando impulso, poniendo a jugar concepciones y regulaciones.  
También está su fuerza como ideal, como deber ser, como matriz casi  
sagrada, que anuncia que todos aquellos que se reúnen alrededor de  
ese principio, piensan igual o deben hacerlo, asegurando afinidad,  
acuerdo y la relación de unos con otros.

En este sentido si bien es posible referirse habitualmente a las virtu-  
des de los espacios plurales, sin duda, la dinámica de funcionamiento  
organizativo tracciona en más de una oportunidad a representarse  
como una comunidad sin fisuras, que lidia permanentemente por  
aquietar el movimiento que los conflictos y movimientos propios de la  
vida institucional instalan en su cotidianidad una y otra vez.

Ahora bien, esa brecha entre una institución universal y su concre-  
ción en un ambiente organizativo requiere de mediaciones que son  
propias en este caso del proceso formativo como por ejemplo: la inter-  
mediación que hace cada uno según cómo enseña, cómo se posiciona  
institucionalmente; la intermediación que hacen los contenidos cultu-  
rales y desde allí la producción de significados idiosincrásicos sobre  
los distintos componentes del funcionamiento de una organización  
educativa: los alumnos, los profesores, la enseñanza, el aprendizaje, el  
éxito y el fracaso, lo que está bien y lo que está mal, etc.

Intermediaciones que no son fijas, ni se dan de una vez y para siem-  
pre: por momentos se hacen en espacios y en tiempos determinados, a  
veces en otros, a veces priman unas concepciones, a veces priman otras,  
etc. Si tienen como rasgo estable una lógica que en algún sentido y  
siguiendo la opinión de algunos autores<sup>4</sup> está ligada a la fragmentación  
propia de la misma sociedad de hoy que por supuesto se hace evidente  
en las organizaciones. La fragmentación hace que por momentos nos  
sintamos como habitando islas en el marco de la misma organización,

4. Castel hace aportes sumamente interesantes sobre el tema.

los de una carrera y los de otra, los de un área y los de otra, los de un turno y los de otro, etc.<sup>5</sup>

De lo dicho hasta aquí plantearemos como hipótesis que las trayectorias de los estudiantes, de los profesores, de todos los que están en una organización educativa son un componente más de esa estructura organizativa y en simultáneo, por momentos, estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado, una producción de esa institución. Para que esto ocurra es necesario contar con un encuadre que realice un recorte situacional que focalice esta cuestión atendiendo a su complejidad.

Esto quiere decir que si focalizamos la organización en términos de su estructura podemos enumerar entre el conjunto de sus componentes por ejemplo, las trayectorias de todos los que están allí. Tal como hablamos del tiempo, del espacio, de los recursos, de los propósitos, de las tareas, hablamos de las personas y sus trayectorias y de los sistemas organizativos que las ponen en relación. En cambio, si nuestra mirada quiere recortar como cuestión a profundizar el pensar las trayectorias como una producción de una organización, una producción situada y contextualizada, el análisis que se abre tiene que ver con tratar de entender las modalidades de entramado que entre las condiciones antes citadas se da para comprender de qué manera ese entramado, siempre en movimiento, opera como una condición, en los resultados que se alcanzan en términos de trayectorias. Esto no tiene que ver con entender un resultado como una producción acabada sino, como veremos más adelante, en el marco de un proceso formativo y de los rasgos que este proceso le imprime como tal.

Desde acá hablar de trayectorias implica referirnos a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe: alumnos, maestros, profesores, equipos de conducción, familias, etc. en tanto cada uno desde su lugar colabora en la mediatización necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten de algún modo en los espacios organizativos.

5. En el capítulo 3 al referirnos a la cuestión del acompañamiento retomaremos esta idea en clave de rasgo dinámico de las organizaciones educativas.

Dicho esto no sostendremos que la trayectoria del estudiante es una cuestión del estudiante, la de los docentes, de cada uno de ellos, etc., de lo que cada uno puede lograr o alcanzar según las vicisitudes propias de su formación, de su biografía, de sus condiciones de vida, de su status de sujeto en formación permanente y en simultáneo de potencial formador.

Es decir no podemos aceptar que se trate de una cuestión del estudiante en relación con “cómo se las arregla” en la formación; ni podremos aceptar que es una cuestión del maestro únicamente el “cómo se las arregla con la enseñanza”.

Además, llegados a este punto, en todo momento estaremos atravesados por la tensión que existe entre la idea de trayectoria como ideal o teórica y la trayectoria real de cada uno de los que están en las organizaciones de la educación.

Si bien nuestro objeto de trabajo es la trayectoria real estamos atentos a entender de qué manera en cada uno de los alumnos, profesores, etc. está vigente aquella trayectoria ideal que regula, que está expresada en una pauta curricular, en un perfil, etc. Sin abrir juicios de valor acerca de si son acordes o no, si están vigentes o no, nos reúne la preocupación por entender cómo esa trayectoria pensada para “todos”, pensada universalmente, se “hace”, se concreta, en las distintas organizaciones formativas, entre quienes allí están.

Se tratará entonces de una cuestión de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta y que lleva adelante en el día a día, atravesada por distintas variables de su estructura organizativa, entre los cuales haremos referencia a por lo menos cuatro cuestiones que creemos interesantes por el peso empírico que tiene en nuestros materiales: los fines de la institución en tanto una idea de rumbo, de propósito que organiza la acción y provee sentido; los significados culturales propios, que andamian más o menos, que permiten mutar o neutralizan cualquier desviación de aquello del orden de lo que se espera; el espacio tanto en su cualidad material como simbólica, como andamiaje y como articulador del tiempo; por último, los rasgos que asume la relación pedagógica que en ese contexto educativo se desarrolla.

*Las producciones culturales del contexto organizativo:  
significados que pueden asociarse a la idea de trayectoria*

Al hablar de significados nos referimos a un tipo de producción colectiva y cultural que se va desarrollando a lo largo del tiempo, que sufre modificaciones, que entraña visiones, condiciones epocales, estio-

los profesionales y organizacionales.

Estos significados los derivamos de las experiencias cotidianas como partidas entre unos y otros. Vale la pena aclarar que no se trata de significados que intentan abrir juicios de valor sobre lo que está bien o sobre lo que está mal, ni dar cuenta de su vigencia en un sentido universal, seguramente algunos se verán más o menos reflejados en ellos que otros. A pesar de ello advertimos la necesidad de abrir el análisis sobre los mismos porque evidencian fenómenos y procesos que son analizadores, en el sentido que develan, concepciones, ideas, maneras de pensar las trayectorias.

En algunos casos es importante advertir que al hablar de trayectorias de los estudiantes, se asocia, prácticamente se anuda la idea de trayectoria del estudiante a mantenimiento de la matrícula. Si bien la preocupación de muchos de nosotros va más allá de sostener más o menos un determinado número de estudiantes en varias oportunidades des el significado que tiene primacia es éste, como si la trayectoria más que un recorrido, un itinerario, implicara una manera de sostener al alumno en la cursada. Sostenerlo que para algunos directores, profesores y maestros es un verdadero problema.

En este punto se podría plantear una pregunta que establezca una relación de otro tipo por ejemplo: de qué manera cuando la trayectoria de los estudiantes se define como una cuestión institucional, y se dispone de tiempos y dispositivos para acompañar al estudiante, esto redundo o no en el mejoramiento de la permanencia del estudiante en la institución, impactando en el movimiento de la matrícula.

Este tipo de pregunta cuestiona de alguna manera la linealidad que implica pensar las trayectorias en relación directa con mantenimiento o mejora de la matrícula, y abre un espacio intermedio entre ambos, espacio que se ocupa, por decirlo de alguna manera profundizando articulaciones: entre profesores, maestros y alumnos, entre profesores,

maestros y equipos de conducción, entre profesores o maestros entre sí con encuadres de trabajo previamente diseñados y acordados para no caer en lo que en tantos materiales se caracteriza como reuniones que se reiteran, que no logran convocar, que no producen lo que se espera. En otros casos, pensar las trayectorias se asocia al lugar de algunas normas en las organizaciones y la relación que se establece con ellas o los procesos que alrededor de las mismas se despliegan.

Es posible, tomando la palabra de un colega de un equipo de conducción, decir que hay normas que se transgreden, en el sentido de que no es posible cumplirlas ni utilizarlas como marco. Por ejemplo, cuando un alumno cursa simultáneamente primero, segundo y tercer año de su profesorado de educación básica, cuando la pauta de la jurisdicción habilita para que se tomen dos parciales con nota numérica y en algún caso se toman tres y se elige la mejor nota, o se evalúa cualitativamente y a fin de año se traduce esa escala cualitativa a una numérica en función del desempeño general, o cuando se decide no evaluar con parciales, sino a través de trabajos prácticos, desempeño en clase, presentación de materiales, etc. en un intento de colaborar con el sostenimiento del estudiante, bajo la hipótesis que es por la trayectoria accidentada, como dicen algunos autores, con la que llegan a los estudios superiores, la causa para que no puedan cursar regularmente o bajo las normativas vigentes.

En otros casos, un significado que se asocia al seguimiento de la trayectoria está ligado a que es necesario acompañar a determinados alumnos, por sus dificultades, situación que conlleva que se tenga que bajar el nivel para sostenerlos. En este sentido seguimiento y calidad de la formación pueden presentarse en tensión, cuando los estudiantes en realidad no cuentan con las condiciones que se consideraran necesarias para estar en el nivel.

Estos significados que forman parte de producciones culturales circulan en el cotidiano de las organizaciones, su carácter es idiosincrático por lo tanto no refleja el universo de las organizaciones escolares como decíamos anteriormente, sino que reflejan situaciones particulares que dan cuenta de algunos casos.

En estos casos, puede relacionarse con el efecto de una trayectoria ideal a nivel de la organización. En este sentido las normas, las regulaciones que

ap. y estudio como objeto

tienen el carácter de "ley" emitida para un universo como puede ser un lineamiento curricular, el texto de una normativa, etc., si bien se suponen "traducidas" y adaptadas a las características singulares de cada organización tienen efectos en tanto repercusiones y alcances que a veces quedan en el marco de aquello sobre lo que no se discute, se da por sabido o permitido.

Como si dijéramos: todos sabemos que existen adecuaciones institucionales, sin embargo, la distancia entre el ideal y lo real opera como una pauta, un parámetro, una referencia que tiene trámite, que a veces trasciende lo manifiesto y promueve cuestionamientos.

Las explicaciones que sirven para salvar esa brecha entre lo que supuestamente "se debe" y "lo que se hace" se organizan alrededor de cómo son los estudiantes, cómo trabajan los profesores, cuáles son los rasgos de la organización, como por ejemplo, su ubicación geográfica y lo que esto implica, etc.

En síntesis lo que estamos diciendo es que esa brecha no desaparece "no se evapora en el aire", diciéndolo de una manera metafórica, sino que está allí y es justamente muchas veces la que provoca el surgimiento de esas explicaciones y argumentaciones, también enojos y presiones.

### *La relación pedagógica y las trayectorias en contexto*

Siguiendo a Merieu (1998) podríamos definir una trayectoria por lo que no es. Qué no es: un espacio para "hacer algo de alguien", diría con sus palabras este autor. Lo que se juega de alguna manera es el tipo de relación, una ligada a la filiación simbólica y otra ligada a la posesión. Si les preguntamos a los profesores o nos preguntamos como profesores, en más de un caso aludimos a la formación y a la autonomía, a la responsabilidad y en simultáneo nos encontramos trazando-fabricando trayectorias, como si se tratara de un único camino. Teniendo en cuenta a la vez que muchas veces el mismo estudiante les pide a sus profesores que le muestren "el camino" y esto de alguna manera avala lo primero.

Tan es así que cuando una trayectoria se interrumpe esto es vivido como un fracaso y quien puede seguir con lo predeterminado es visto

como alguien exitoso que puede llegar a la meta, como si en un caso este estudiante llevara internalizado un modelo de alumno que cumplir.

En términos de relación profesor-alumno, formador-formado, nuevamente vale la pena reconocer que el espacio de la trayectoria de los estudiantes como recorrido que va tomando forma, posiciona sobretudo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir que estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces en el marco del desarrollo de una materia, de una situación de formación quedan como invisibilizadas.

Parte de reconocer el potencial analizador de este espacio es tomar las propias prácticas de aprendizaje y de estudio como objeto de trabajo, reconociendo en este tipo de ejemplos el rasgo formativo de la trayectoria.

Si en lugar de tratarse de un lugar en el cual alguien hace o fabrica a otro, es un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia en términos de Larrosa (2003), será porque está habilitado como espacio de transmisión.

Al hablar de transmisión nos referimos a un proceso de pasaje, donde unos aparecen en el lugar de pasadores y otros en el lugar de quienes reciben una herencia, la que los antecesores legan a quienes los suceden.

En la formación, la transmisión es una de las ideas que la sostiene, que la define. No sólo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, etc. Y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado, lo "re-tocan", lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe.

Repetir los legados, mantenerlos como piezas de museo que no aceptan nuevas formas puede ser una opción. La vida cotidiana de la formación, sobretudo los momentos de encuentro con la práctica son un analizador para ver cuánto de esto ocurre y cómo.

La transmisión es un legar, un decir, un portar, un llevar en parte y sólo en parte, donde es evidente que lo recibido requiere de ser modificado para que cada uno pueda inscribirse en las vicisitudes de la

Según Ferry (1990) la formación o los espacios de formación guardan como principio la inactualidad. Esto quiere decir que nos encontramos ante una tarea, formar, que se sitúa en palabras de este autor en *radical exterioridad con respecto a la realidad que estamos atravesando*.

De esta manera nos anuncia que el objeto de la formación se simboliza no sólo en el espacio y en el tiempo que el estudiante comparte con el profesor, sino sobretudo cuando este estudiante ya es un educador y ya no necesariamente tiene a sus formadores cerca, cuando ese alumno se encuentra en una situación sin que su maestro lo acompañe.

Entonces el trabajo del formador se despliega fuera del espacio y del tiempo actuales, del tiempo de la oportunidad del encuentro con el otro. Tanto es así que ese estudiante, más allá del nivel que se trate, será medido, calificado, etc. a través de criterios que quizás no son los que hoy nos guían.

Esto es justamente la inactualidad: no sólo se forma para un aquí y un ahora que tenemos de alguna manera asegurado y hasta atrapado, sino en un espacio y en un tiempo que está fuera de nuestro control actual.

Esta idea de inactualidad atraviesa la idea de trayectoria porque si bien en tanto tiempo formal como veremos más adelante, finito, el alumno es un alumno durante un tiempo, cuando lo pensamos como un estudiante haciéndose camino en el proceso de formación, no sólo es posible pensarse en tiempo presente. Por supuesto sin ánimos de hacer futurología ni intentar encontrar *todo* lo que tiene que saber para ese otro tiempo, podrá abrirse camino con lo que sabe y por lo tanto seguir formándose. Ferry (1990) dirá: enseñémosle a analizar, a mirar una y otra vez la realidad no sólo con el objeto de catalogarla, sino de poner en evidencia lo que no es tan evidente, lo que no es habitual, también lo recurrente, promover esa duda y esa curiosidad tan inherentes a algunos alumnos.

Entonces, la trayectoria de un estudiante lo lleva a ubicar una posición institucional que se puede pensar en más de un tiempo: como estudiante hoy y lo que tiene que saber para ser maestro o profesor,

### La inactualidad

vida que le toca vivir. Por lo tanto, los cambios, las alteraciones, no tienen que ver ni con la deslealtad ni con la traición, ni con el abandono ni con la indiferencia. Son justamente el resultado de reconocer que los caminos que cada uno sigue no son exactamente iguales a los de quien lo precedió.

Dirá Hassoun que la "transmisión lograda" ofrecerá a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permita abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo (1996: 17). Justamente porque se anticipa que el camino de quienes son los sucesores no será exactamente igual a los anteriores y tendrá otros obstáculos a los que es necesario ofrecerles margen de movimiento, capacidad de pregunta, para llevar adelante ese recorrido.

Al pensar las trayectorias, este tema es central, ya que si se piensa la enseñanza desde esta clave cabe preguntarse qué de lo que se enseña admite ese modelado, hasta dónde los enfoques, las miradas que se heredan tienen capacidad de prueba para ir más allá del simple aplicacionismo. Desde allí lo que interroga tiene que ver con pensar si aquello que se enseña le da al estudiante la seguridad de un saber y en simultáneo la incertidumbre necesaria para advertir que nuevas miradas se requieren cada vez para que la formación tenga continuidad.

Por ejemplo en el caso de la formación superior, ¿es el maestro novel quien en sus primeras experiencias tendrá que arreglárselas para que lo aprendido en el instituto sea fuente y marco de su práctica? O será la institución formadora en su conjunto y el sistema educativo como institución, quienes en el marco de lo común, de aquello que reúne y separa al mismo tiempo irán generando espacios en el mismo proceso de formación de manera tal de tematizar esta cuestión.

### 1.3. De cómo se expresan los rasgos de la formación en las trayectorias

En este apartado intentaremos rastrear en la trayectoria pensada como una cuestión institucional, algunos rasgos que son propios de la formación no sólo pensada como una institución universal, sino también en su concreción en situaciones singulares.



además para formarse como estudiante del nivel que prosigue, y además lo apela en su futuro como un sujeto que seguirá formándose a lo largo de la vida, en tanto la formación es un proceso de desarrollo personal que cada uno hace a través de intermediarios. En el presente los profesores, los espacios de enseñanza, los materiales de trabajo, etc. En el futuro, sus pares, las maneras particulares que tienen de trabajar, de entrar en el mundo de los adultos, etc.

### *La finitud*

En el punto anterior nos referíamos a la inactualidad aclarando que no se trata de un estudiante “eterno”. Lo que ocurre es que la inactualidad y la finitud no se contraponen en realidad una es condición de posibilidad de la otra. Melich (2003) dirá, porque somos seres humanos finitos tenemos sueños y deseos infinitos e inactuales.

La finitud está claramente marcada en una norma cuando ésta enuncia que un estudiante se debe promover en tantos años, en cada uno de los niveles que atraviesa. También se expresa más allá de lo ideal en la realidad del tiempo que un estudiante toma para finalizar cada nivel, que en algunos casos, será más que el tiempo que pauta la norma pero que en algún momento, en este contexto que es el instituto, la escuela primaria, la secundaria, el jardín, termina y egresa.

Desde acá la formación en su rasgo de finitud se traduce en un trayecto que tiene un tiempo en el marco de una institución, que se hace cargo allí de algunas cuestiones sin intentar abarcar todo lo que la inactualidad pone por delante como porvenir.

Esas cuestiones de las que tiene que hacerse cargo justamente para que ese porvenir sea posible tienen que ver con lo propio de qué significa formar a un alumno como estudiante en cada uno de los niveles, en *este* plan de estudios, en *esta* organización educativa, con *este* recorrido.

Existen varios ejemplos en los cuales esta tarea es asumida desde proyectos de tutoría en media y superior, algunos docentes especialmente designados, equipos de conducción. También es cierto que, en muchos casos, esta acción tiene como destinatarios sólo a aquellos estudiantes que tienen dificultades.

La finitud en términos de pensar un trayecto pone énfasis en la idea de situación, es decir que este itinerario, está determinado por este aquí y ahora, en esta historia. Cols, E. (2008) en un trabajo sobre trayectorias de estudiantes de nivel superior está de acuerdo en reconocer que tanto en el currículo como configuración, como en la programación, la finitud es una cuestión central para tener en cuenta.

### *El inacabamiento*

Otro rasgo que a su vez está ligado a la idea de inactualidad es el que la formación es un proceso inacabado, que en muchos momentos intentamos cerrar, dar por acabado, sellar de una vez, sobretudo ante la preocupación por la inmersión en el mundo del trabajo.

Ocurre justamente que nuestro conocimiento acerca de la complejidad de ese campo hace los intentos por dar todo lo que se pueda dar, con la ilusión de dar “todo”. Por ejemplo: el tiempo de una asignatura se mide a veces más por la cantidad de temas que se dan según el número de clases que por lo procesos que allí se habilitan.

Cuando se piensa en la formación, en los distintos niveles, esta cuestión es central porque comanda por ejemplo preguntas acerca de qué tiene que saber hoy un potencial maestro, profesor, etc. para enseñar en el jardín, qué tiene que saber un niño de una sala de tal edad, qué esperamos de un egresado de la escuela secundaria, como diferentes ejemplos. Responder estas preguntas requiere de un ejercicio de programación además de una gran experticia con respecto al tipo de saberes que son indispensables y los que seguirán siendo objeto de formación continua en cada uno de los sujetos de la educación en tanto tales.

### *La interrupción*

Formarse dirá Ferry (1990: 124) *es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma...* Contando con medios, contando con mediatizaciones.

En ese intervalo, no basta la actividad, la voluntad, la anticipación, algo allí puede abrirse en relación con preguntas que hasta ese momento no habían tenido lugar y a quien asume una postura receptiva, sensible, otra escucha y otra mirada.

#### 1.4. La cuestión de los dispositivos: la trayectoria como espacio de trabajo

Venimos diciendo que la trayectoria en tanto cuestión institucional requiere de determinadas condiciones para que el estudiante la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone por delante.

Entre estas condiciones se requiere del diseño de algunos dispositivos de trabajo que impliquen un recorte de espacios, tiempos, personas, propósitos y tareas.

Con esto no estamos diciendo que se trata de espacios preestablecidos y ya conocidos como por ejemplo, la tutoría, la clase de apoyo, la ayuda del asistente escolar como podria ser uno de esos dispositivos. En realidad para que podamos sostener la idea de que se trata de una cuestión institucional, no se requiere de tener al estudiante, al docente allí con nosotros, como únicos objetos, sino que además pueden existir otros espacios, otros tiempos que ponen en relación a otras personas: coordinadores, profesores, familias, etc. a hablar y pensar sobre los estudiantes, sobre los docentes, etc. Con un propósito donde ese encuentro no necesariamente se resume en tomas de decisión puntual, sino que pueden implicar tiempos de discusión, de intercambio, más allá de la producción de insumos inmediatos. Seguramente con el tiempo, de allí se derivan propuestas para repensar las acciones de seguimiento de los estudiantes.

De alguna manera, pensar en dispositivos que tienen como objeto la trayectoria es poner como eje de la cuestión el tema de las articulaciones necesarias al interior de la institución formadora.

Encontrar formas, abandonar unas, tomar otras, ajustar unas que se tienen, estamos hablando de poner a jugar la interrupción. En el sentido de interrumpir un andar automático, el de nuestras creencias, el de nuestras concepciones consuetudinarias, el de nuestras maneras habituales de mirar.

Y la pregunta será cómo formamos a los estudiantes para diferir algunas maneras casi compulsivas ligadas al hacer y se da lugar al pensamiento, a la reflexión, al revisar aquello ya conocido, sin que esto sea vivido como una pérdida de tiempo o como un no saber.

Cuando ese hacer en automático sigue su rumbo se ve lo mismo cada vez, cuestión que por un lado puede ser muy tranquilizadora y por el otro un anuncio de que la habilitación del pensamiento es una excepción.

Entonces formar a un niño, a un joven, a un adulto, no sólo es llevarle la mochila de contenidos, metodologías y conceptos, sino también hacerlo portador de miradas, preguntas, enfoques que prioricen el análisis en tanto actividad que permite generar entendimiento,

construir significados, más allá de que esto redunde necesariamente en un saber cómo.

Si pensamos la formación desde esta clave, es posible observar de qué manera a veces la formación está operando como un trayecto pre-

fijado que sólo requiere de determinado cumplimiento, donde no hay lugar para interrumpir lo que se viene haciendo, para volver a mirar lo ya conocido.

Para que cada uno de los que están en la institución educativa, estudiantes y docentes, vayan trazando su camino es necesario que otros los acompañen y que éste sea mucho más que un plan a ejecutar. Cuando esto es así se diluye la dimensión institucional de la formación como fenómeno y como proceso, de manera que todos los educandos serían prácticamente iguales en sus recorridos, lo mismo sus formadores y por qué no, sus objetos de trabajo y sus contextos de acción.

De alguna manera la formación adquiere la cualidad de intervalo cuando se interrumpe el proceso, el progreso, como si el tiempo dejara de ser un tiempo cronológico y continuo, orientado hacia un solo lugar.

Tal como lo señala Cols (2008) *si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, es necesario interrogarse por lo hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que el estudiante transita...* Más adelante dirá que se trata de *favorecer la apertura a distintos tipos de relaciones de la matriz curricular y además de la imprescindible interacción entre los participantes en espacios que van más allá de los prescriptos o de los conocidos.*

Si bien estos ejemplos ponen en el centro de la escena al estudiante, la tarea del profesor tendría dos destinatarios simultáneos: uno, ese alumno como estudiante en formación, otro, el propio dispositivo que opera como un intermediario. Es decir que, en tanto formador tiene como responsabilidad crear y resguardar las condiciones habilitadoras de la formación de los estudiantes.

La metáfora que utiliza Merieu (1998) para hablar de las articulaciones es la de “tender puentes”. Las orillas a las que llegan esos puentes son diferentes: dos espacios curriculares, materias de diferentes años, el alumno y el profesor, lo aprendido en los distintos niveles entre sí, etc.

Entre una costa y otra hay diferencias, una puede parecerle desordenada a la otra, fuera de lugar, con otros tiempos. El “tender puentes” acerca, permite ver al otro de cara, de frente, que no es lo mismo que enfrentado.

Pensar las trayectorias en relación con los dispositivos nos lleva a advertir que es necesario ofrecer situaciones en las cuales construir un tipo de relación con el saber es posible, alcanzar determinados aprendizajes también. Siempre y cuando se cuente con algunas decisiones irreductibles de parte del estudiante, ligadas justamente a su deseo de aprender y, al docente y su deseo de enseñar, y a ambas cuestiones a la vez. Por ejemplo: el docente se puede poner en el lugar del alumno en este camino que se va recorriendo pero con algunos límites. Como profesor o maestro puede pensar en el lugar del estudiante, poner en juego una mirada que no clausure lo que sabe, pero no puede inventar o suplantar esa decisión que sólo el otro puede tomar.

Esta decisión es una condición entre otras del dispositivo, como lo es el propio profesor, en su calidad acompañante, el plan de trabajo que se lleve adelante y las distintas condiciones de estructura de cada organización educativa.

En el próximo capítulo desplegaremos un entramado de conceptualizaciones que permitirán mirar las trayectorias como cuestión institucional desde la subjetividad, sus recorridos y su constitución. Para ello, interrogaremos los conceptos de sujeto, identidad, transmisión, de lo común, la autoridad de quien enseña y la experiencia como trabajo *entre trayectorias.*