

Influencias y perspectivas

Entre trayectorias

*Escenas y pensamientos
en espacios de formación*

**SANDRA NICASTRO
MARÍA BEATRIZ GRECO**

COLECCIÓN
Enfoques y perspectivas
dirigida por Sandra Nicastro

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. 2a reimp. - Rosario:
Homo Sapiens Ediciones, 2012.
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

1ª edición, septiembre de 2009

2ª reimpression, julio de 2012

© 2009 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 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 Mililli

Este libro se terminó de imprimir en julio de 2012

en **Toledo Servicios Gráficos S.A.** | 9 de julio 156 | Tel: 0336 4434146

San Nicolás | Provincia de Buenos Aires | Argentina

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	13
<i>Gabriel D'Iorio</i>	
DIÁLOGOS QUE INICIAN LA ESCRITURA	19
CAPÍTULO 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 inactualidad	49
- La finitud	50

- El inacabamiento	51
- La interrupción	51
1.4. La cuestión de los dispositivos: la trayectoria como espacio de trabajo	53
CAPÍTULO 2	
Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar <i>entre</i> sujetos	57
2.1. Identidades, subjetividades y legalidades en educación: la transmisión en acto	58
- Acerca de la identidad: narración, promesa, sentido	58
- Subjetividades y legalidades, el trabajo de la transmisión	66
2.2. Construcciones de la subjetividad: lo que reúne y lo que separa, lo común y lo singular, lo sabido y lo ignorado	71
2.3. Acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica: un encuentro de trayectorias	74
2.4. Armar la escena educativa, el “trabajo” de la subjetividad y la experiencia	78
CAPÍTULO 3	
Sobre el acompañamiento de las trayectorias	89
3.1. Ideas que enmarcan	89
3.2. Rasgos frecuentes en la dinámica de las instituciones educativas	90
3.3. Algunas hipótesis iniciales acerca del acompañamiento	96

- El acompañamiento como un espacio de pasaje de “decime cómo”	100
- El acompañamiento como espacio de ensayo	103
- El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros	106
3.4. Acerca de las trayectorias formativas en situación y las expresiones del acompañamiento	112
3.5. También se puede decir qué no es una trayectoria... e intentar cerrar provisoriamente	116
CAPÍTULO 4	
Entre trayectorias: pensamientos que las cruzan	119
DIÁLOGOS QUE ANUNCIAN UN PROVISORIO CIERRE	135
BIBLIOGRAFÍA	148

AGRADECIMIENTOS

A los formadores que nos acompañaron y nos acompañan en nuestras trayectorias cuyas palabras y gestos son parte de nuestro pensamiento.

A los colegas con quienes hemos compartido, en diferentes momentos y espacios, experiencias y situaciones que ilustran nuestra escritura.

A los estudiantes que, año a año, renuevan preguntas y sostienen una intención de transmisión que no se agota.

Agradecemos especialmente a Graciela Lombardi y a Andrea Molinari, quienes nos convocaron para trabajar conjuntamente y nos habilitaron desde su confianza para explorar, ensayar y pensar sobre los espacios de formación de docentes.

Por último, no queremos dejar de darle lugar al reconocimiento mutuo que nos permitió encontrar en la otra la posibilidad del co-pensamiento, el disfrute, la pregunta, la duda, el hacer memoria, compartiendo una escritura que potenció singularidades en el espacio común del libro.

*A quienes descubro día a día
en los pliegues de la vida y el amor.*

Julián y Manuel, gracias.

SN

*A Eugenio, Sofía y Emiliano,
porque caminar juntos
hace posible esta escritura.*

MBG

PRÓLOGO

El delicado arte de la construcción

Somos cinco amigos; cierta vez salimos uno detrás del otro de una casa; primero vino uno y se puso junto a la entrada; luego vino, o mejor dicho, se deslizó tan ligeramente como se desliza una bolita de mercurio, el segundo, y se puso no lejos del primero; luego el tercero, luego el cuarto, luego el quinto. Finalmente todos estábamos de pie en una línea. La gente se fijó en nosotros y señalándonos decía: los cinco acaban de salir de esa casa. Desde entonces vivimos juntos, y tendríamos una vida pacífica si un sexto no viniera siempre a entremeterse. No nos hace nada, pero nos molesta, lo que ya es bastante; ¿por qué se introduce por fuerza allí donde no se lo quiere? No lo conocemos y no queremos aceptarlo con nosotros. Nosotros cinco, en verdad, tampoco nos conocíamos antes y, si se quiere, tampoco nos conocemos ahora, pero lo que es posible y admitido entre nosotros cinco es imposible e inadmisibile en ese sexto. Además somos cinco y no queremos ser seis. Por otra parte, qué sentido puede tener esta convivencia permanente, si entre nosotros cinco tampoco tiene sentido, pero nosotros ya estamos juntos y

seguimos estándolo, pero no queremos una nueva unión, precisamente en razón de nuestras experiencias. Pero ¿cómo enseñar todo esto al sexto, puesto que largas explicaciones implicarían ya una aceptación en nuestro círculo? Es preferible no explicar nada y no aceptarlo. Por mucho que frunza los labios, lo alejamos empujándolo con el codo, pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez.

Franz Kafka, *La comunidad*

El relato de Kafka toca el problema central de la vida en común: conforme aparece ese *otro* que quiere integrarse al *nosotros* se corre el velo del fundamento que nos acomuna, tal como sucede aquí con la irrupción del *sexto*. No hay respuestas clásicas en la narración kafkiana: el rechazo del otro no responde a cuestiones de clase, ni se asienta en jerarquías naturales. Tampoco la adscripción a una nación, etnia, o religión, explica la negativa a la inclusión. Se trata simplemente de alguien que resulta excluido porque incomoda: “No nos hace nada, pero nos molesta, lo que ya es bastante; ¿por qué se introduce por fuerza allí donde no se lo quiere? No lo conocemos y no queremos aceptarlo con nosotros.” ¿No lo quieren porque no lo conocen? No parece ser la causa: “Nosotros cinco, en verdad, tampoco nos conocíamos antes y, si se quiere, tampoco nos conocemos ahora, pero lo que es posible y admitido entre nosotros cinco es imposible e inadmisibile en ese sexto. Además somos cinco y no queremos ser seis”.

Si el relato siguiera esa huella, la causa de la exclusión del sexto quedaría confinada al capricho, y, de ese modo, también el lazo que une a los cinco. No está muy lejos el narrador kafkiano de dar esa respuesta cuando admite que no hay razones que expliquen el hecho de que los cinco vivan juntos: “Qué sentido puede tener esta convivencia permanente, si entre nosotros cinco tampoco tiene sentido”. Ahora bien, si no hay sentido, ¿en qué fundan la posibilidad de habitar la misma morada? En el límite del sinsentido, una tentativa de respuesta parece justificar la unión de esta comunidad: “nosotros ya estamos juntos y seguimos estándolo, pero no queremos una nueva unión, precisamente en razón de nuestras experiencias”. ¿Cuál es el sentido último del “estar juntos” sino el habitar un lugar, tener experiencias comunes y ser mirados por otros que

reconocen al múltiple como si fuera *uno*? He aquí las razones invocadas para sostener un rechazo que se transforma, así, en afirmación: somos comunidad porque existen *miradas, hábitos y experiencias comunes*.

Con todo, esta comunidad, ¿no se afirma aún en otra negación, tal vez la más radical de todas?: “¿cómo enseñar todo esto al sexto, puesto que largas explicaciones implicarían ya una aceptación en nuestro círculo? Es preferible no explicar nada y no aceptarlo”. En efecto, la pequeña comunidad se niega a transmitir sus experiencias comunes al nuevo, al reciénvenido, al extranjero, y al hacerlo pone de relieve una cuestión central de nuestra cultura: *educar es el modo esencial de incluir a los otros, incluso bajo la forma de la exclusión*. La conclusión a la que arriba el narrador muestra que la querrela en torno de la unión y desunión de los seres humanos permanece intacta: “Por mucho que frunza los labios, lo alejamos empujándolo con el codo, pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez”. Mucho más que las certezas de lo mismo, es el retorno del otro lo que obliga a pensar otra vez —porque vuelve siempre *otra vez*— en qué consiste el ser de lo común. Ese eterno retorno que se infiere del relato de Kafka advierte sobre la feliz imposibilidad de cierre comunitario y abre la imaginación a otras figuras de lo común, menos aferradas al familiar *deseo* de estar con los queridos, que a la *obligación* de responder por todos, incluso por los que no queremos o no conocemos, y quizás, sobre todo, por ellos.

El libro de **Sandra Nicastro** y **Beatriz Greco** que el lector tiene entre sus manos es un libro hecho de citas, reflexiones y conversaciones, que responde a ese llamado de lo otro, que siente la obligación de responder por todos. Es un libro en movimiento, que trabaja sobre esas inesperadas diagonales que suscitan profundas huellas en la escuela, esa institución que todavía se mueve, kafkianamente, entre los rasgos ilustrados y modernos que más de una voluntad anhela recrear, y esas demandas de imprecisos contornos que garabatean los nuevos bajo la forma de la interpelación. Es un libro que se interroga sobre las decisiones, esperas, recorridos y escuchas, que se entrecruzan en ese monstruo llamado sistema educativo. Es, también, una trama hecha de nombres que ponen en cuestión ciertas imágenes y dimensiones del monstruo escolar.

“Entre” es uno de esos nombres. Nombre que señala tanto la potencia del pensamiento de *Sandra-Beatriz* —un pensamiento que se desplaza

en el devenir litigioso de lo que hacen los sujetos en las instituciones de enseñanza—, como la impotencia de la *imagen-escuela* que deniega toda posible subjetivación. Esa potencia que señala el nombre se funda no sólo en las experiencias tangibles, en las hechuras cotidianas, sino en el trabajo paciente de la imaginación escolar, en la imaginación de los que habitan la escuela. Podría decirse incluso que las reflexiones que dan cuerpo al pensar de *Sandra-Beatriz* buscan establecer un contrapunto polémico con cierta imagen-escuela que ha saturado el imaginario educativo.

Es verdad que no han sido décadas fáciles para nuestro pensamiento pedagógico: sea por la necesidad de hacer un balance ante las agudas transformaciones contemporáneas, sea por las sucesivas crisis o por la larga agonía de las instituciones disciplinarias; lo cierto es que se han acumulado imágenes que revelaron una escuela desamparada, poco hospitalaria en sus prácticas, cual si fuera un lugar fronterizo, un galpón, un depósito. El hecho es que, conforme se anunciaba su ruina, conforme se realizaba la ceremonia de destitución, no ha dejado de hablarse de ella: desquiciada, criticada, parodiada, tal vez la escuela —como el Estado mismo— fue sepultada por un alud de significaciones. Como si los forenses del acto educativo, bien por un comprensible sentimiento de culpa —¡Qué mal le hicimos a nuestros niños! ¡Qué autoritarios han sido nuestros maestros!—, bien por la verificación de la ineficacia de ciertas operaciones escolares —la escuela ya no enseña, ya no instituye—, hubieran querido deshacerse cuanto antes del cuerpo del delito.

El pensamiento de *Sandra-Beatriz* se levanta contra esa cultura de la culpa escolar pero también contra aquella que piensa la destitución, sin dejar de poner en entredicho, en el mismo movimiento, toda impostura escolar. Es que el libro reposa sobre otra necesidad: la de repensar las trayectorias escolares, la de acompañar las historias de cada día, la de proponer otras formas de subjetivación colectiva: desde los otros, que, a fin de cuentas, somos nosotros. O, más precisamente: el libro procede por momentos como si luego de tantas imágenes sobre la escuela hiciera falta algo así como una *epojé* fenomenológica para limpiar el terreno y volver a pensarla invocando un vacío.

¿Qué queda de la escuela si se realiza ese movimiento? ¿Unas estructuras de hormigón y madera que alojan a cientos de personas? ¿Unas personas mayores llamadas directoras y maestras que transmiten normativas

y conocimientos? ¿Otras más jóvenes llamadas estudiantes que tratan de aprender lo transmitido? ¿Unos objetos que sirven para que esas personas enseñen, escriban, escuchen, piensen? ¿Unos reglamentos, unas normas para regular la precaria convivencia? Pero, si así fuera, ¿no resulta ser una descripción demasiado ostensible todavía, demasiado parecida a la de otras instituciones? Se nos dirá, con cierta razón: en esa descripción hay jóvenes y adultos, unos enseñan, otros aprenden, y ese tipo de prácticas sólo la encontramos en la escuela; ante lo cual diremos nosotros: esa práctica también la encontramos en los clubes, en encuentros familiares, en talleres municipales, en actividades que realizan instituciones no gubernamentales. ¿Qué es, entonces, eso que pasa en las escuelas que habitamos que las hace únicas, singulares? ¿Qué es lo que sucede o puede suceder en la escuela mientras sostengamos la decisión de vivir juntos? Lo singular de la escuela no está en sus paredes, ni en los adultos, ni en los jóvenes, ni en la situación de enseñanza-aprendizaje en sí misma. La escuela es singular porque inviste un tipo de deseo que pocas instituciones reconocen con tanta fuerza como ella: el deseo de construir lo común a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen.

En el feroz cuestionamiento de las estructuras educativas que tuvo lugar en los años signados por la barbarie neoliberal, la silenciosa destrucción de un pensamiento de lo común se operó a través de los cantos de sirena del individualismo meritocrático que asociaba lo común a la coerción estatal. Contra el abuso banal de esa idea, este libro afirma que lo común no es ya el patrimonio del autoritarismo estatal que impone trayectos escolares. Si bien en más de una ocasión debe inscribirse en el Estado, lo común que el hecho educativo inviste está atravesado por litigios, saberes y pasiones, trayectorias diversas de maestros, tutores, directivos, estudiantes, padres, que son los verdaderos itinerarios en situación que es preciso aprender a *acompañar*.

Dice Heidegger que transmitir significa liberar, es decir, dejarse llevar por la libertad de un diálogo con lo sido. El pensamiento de *Sandra-Beatriz* trabaja en el corazón de esta idea, pues no concibe la transmisión como la repetición conservadora de una forma en su ocaso, sino como un espacio de libertad para repensar lo sido. Trabaja, también, desde la intuición kafkiana del otro que retorna, del otro por el que estamos obligados a responder, como se debe responder a la interpelación de los

nuevos. Responder que se sostiene —he aquí el encanto material del libro— desde un lugar concreto, sensible: las trayectorias subjetivas que enfrentan con coraje la lógica nihilista de la fragmentación y producen lo común del colectivo social. Por eso mismo, por las afecciones que puede suscitar el pensar de este libro, por los relatos que arman su trama, y porque *ningún codo nos empuja fuera de sus páginas*, es preciso arrojarse, sin más, a su lectura.

Gabriel D'Iorio, invierno de 2009

DIÁLOGOS QUE INICIAN LA ESCRITURA

MBG: Encontré una frase, la que dijo el escultor y pintor Giacometti: *sólo sé lo que veo trabajando* y pensé en un maestro, en alguien que sólo puede saber acerca de ese niño, adolescente o adulto con quien trabaja, cuando trabaja, no antes, nunca con anterioridad al acto de educar. Hay algo de la creación que es sólo del orden de la actualidad así como algo del acto de educar que sólo puede pensarse hoy, en tanto acontece, en el encuentro presente entre un maestro, un alumno, un saber y una organización que se materializa en ese encuentro. ¿Cómo concebir entonces el tiempo en el acto creativo y en el acto educativo?

Cuando observo el trabajo de Giacometti pienso además, en lo inacabado, en lo imposible de una obra terminada, hay una historia incompleta que él está contando en cada trazo o fragmento de escultura. Y a la vez, imagino al artista dando nacimiento a las formas que él creaba a partir de un cierto “saber” que se proyecta más lejos en un tiempo futuro, que se anticipa a la forma que aún no está allí, concibiendo la forma que vendrá, como si ya la tuviera esbozada en su interior, pero no terminada. Los dibujos de Giacometti, generalmente de personas o paisajes familiares, muchos ligados a la infancia, parecen justamente eso: esbozos, bocetos de lo que va emergiendo a lo largo de su trabajo, de lo que va siendo, de lo que se configura en el encuentro entre su cuerpo, su sensibilidad, su mirada, sus manos y el óleo o el metal con el que trabajaba. Su obra no se da a partir de algo ya sabido

y sin embargo, parece haber en ella un profundo saber “esencial” acerca de la vida, de lo humano, de la soledad, del otro...

Este modo de concebir lo que hacemos, en distintos campos como el del arte y también en educación, es sobre lo que me gustaría que conversemos. Como si la mirada presente se entrelazara con una mirada proyectada en un tiempo futuro, en relación a un alumno o un grupo de alumnos y sus trayectorias, y ninguna de las dos terminara nunca de definirlos. Bocetos inacabados, constantes borradores de un paisaje actual que anticipa otro futuro.

SN: (...) *solo sé lo que veo trabajando* me lleva a pensar en la idea de trabajo ligada a un hacer que tiene cuerpo, que lo ocupa, que le muestra un resultado palpable, su obra. La que seguramente mientras que para nosotras tiene la forma del boceto, de lo que no está terminado, de lo que hay que seguir dibujando, como si al observarla se pasara a ser parte de esa obra, para él fuera obra consumada, a la vista, a su vista, bajo su conocimiento.

Si como decís el trabajo de un maestro se concibiera de manera semejante en esa actualidad, me pregunto cómo inscribir ese trabajo en el marco de cada trayectoria, de un tiempo en el que ese maestro anticipa algunas versiones de lo que hará más allá de las caras de sus alumnos, difiere otras a la espera de esas mismas caras. A la espera de ese encuentro, en el cual la presencia, la mirada, operan a veces mágicamente como garantía y parafraseando a Giacometti podríamos decir *solo veo lo que sé trabajando*.

MBG: siguiendo con Giacometti, me encontré con diversas fotos del escultor en su estudio esculpiendo o en la calle caminando que hablan en forma elocuente de él y de su trabajo, de ambos a la vez y de la imposibilidad de recortarlos o diferenciarlos. El “paisaje interior” de Giacometti, su humanidad misma, su infancia, los árboles de su pueblo natal, sus temores, obsesiones y sueños cobraban forma en sus esculturas o pinturas. Por ejemplo, toda la fragilidad y la fortaleza de un ser humano —tal vez, de sí mismo— se materializan en las figuras humanas

que caminan¹. Frágiles, delgadas, quebradizas, construidas por pequeños fragmentos de material y sin embargo, decididamente lanzadas en el espacio a una marcha interminable que no cesa de desplegarse desde que el artista las imagina y crea. Esas figuras emocionan. ¿Por qué? ¿De qué nos hablan? ¿Tal vez de nosotros mismos?

SN: quizás alguna de estas preguntas sean las que nos llevaron a decidir esta escritura, siendo nosotras mismas atravesadas por esta fragilidad y a la vez, con una fuerte convicción acerca de cómo pensamos la formación hoy, aceptando en simultáneo, en nuestro propio trabajo, un ir y venir. Si estas figuras como vos decís, reflejaran algo de nosotras mismas, yo lo asociaría con la sutileza del pensamiento y la potencia, a veces invisible, de pensar con otros.

MBG: sin embargo, advierto el riesgo de pensar que lo que hacemos sea un mero reflejo de quienes somos o de lo que creemos que somos, como si sólo pudiéramos crear formas parecidas a uno mismo, autorreferenciales. Una creación indefinidamente narcisista. Sabemos que en educación esta manera de pensar lleva fácilmente al “mito de la fabricación del otro”, para usar palabras de Meirieu (2001). No, creo que la experiencia artística de Giacometti nos conduce a concebir el acto de trabajo en general como acto creativo, muy lejos de la reproducción narcisista, más bien como una despreocupación de sí mismo, como una ampliación del paisaje interior hacia el paisaje exterior y a la inversa. Tal vez, borroneando o deshaciendo las fronteras entre lo interno y lo externo, en el momento mismo en que nos encontramos con otros con quienes trabajamos, creamos, enseñamos, aprendemos.

SN: Estoy de acuerdo con esto que decís, pero no dejo de pensar en Ferry (1997) quien nos advertiría de la necesidad de que entre ese encuentro y la experiencia formativa medie un tiempo, el de “repararse” cada uno a sí mismo, el de la reflexión que pone en escena ese encuentro y ya lo hace otro, describe ese trabajo y lo transforma, relata la creación y sigue creando, piensa la enseñanza y el aprendizaje y es en

1. Ver particularmente, “Hombre caminando”, 1960.

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

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 quién esté allí, dónde, 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.

Sin embargo justamente la preocupación que nos interroga casi obstinadamente 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 desperdician 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 futurólogos 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.

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.

Sí 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 sólo 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 ahora², 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 utilizándolas 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 paseidad 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 encontraríamos 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:

¿Qué podemos hacer entonces con el futuro? Contar con él como se cuenta con una posibilidad, es decir, no usarlo o emplearlo para éste 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).

“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 había vocación (...) y los profesores son iguales (...) vienen por 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?³ 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

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 extranjería 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 extranjería 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.

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.

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 él mismo lo es. Más 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 explicarlo todo, controlar 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 grilla 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 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 partición dado (ellos y nosotros, los que saben y los que no, los amigos y los enemigos) volviendo a articular temporariamente 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. Desdoblando 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 él 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.

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, mirarse 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 enigmas 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 educación 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 Enriquez (2002) le da al término, una institución 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 determinada 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 atravesado 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.

Enriquez 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 virtudes 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 cotidianeidad una y otra vez.

Ahora bien, esa brecha entre una institución universal y su concreción en un ambiente organizativo requiere de mediatizaciones que son propias en este caso del proceso formativo como por ejemplo: la intermediación que hace cada uno según cómo enseña, cómo se posiciona institucionalmente; la intermediación que hacen los contenidos culturales 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 siempre: por momentos se hacen en espacios y en tiempos determinados, a veces en otros, a veces priman unas concepciones, a veces priman otras, etc. Sí tienen como rasgo estable una lógica que en algún sentido y siguiendo la opinión de algunos autores⁴ 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.⁵.

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 entrama visiones, condiciones epocales, estilos profesionales y organizacionales.

Estos significados los derivamos de las experiencias cotidianas compartidas 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 el significado que tiene primacía es éste, como si la trayectoria más que un recorrido, un itinerario, implicara una manera de sostener al alumno en la cursada. Sostenimiento 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 consideran necesarias para estar en el nivel.

Estos significados que forman parte de producciones culturales circulan en el cotidiano de las organizaciones, su carácter es idiosincrásico 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

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

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 qué 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.

La inactualidad

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,

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, sobretodo 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 los 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.

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 revisitar 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 llenarle 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 prefijado 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, el retroceso, como si el tiempo dejara de ser un tiempo cronológico y continuo, orientado hacia un solo lugar.

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 podría 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 puntuales, sino que pueden implicar tiempos de discusión, de intercambio, más allá de la producción de insumos inmediatos. Seguramente con el tiempo, de allí se deriven 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.

CAPÍTULO 2

Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar *entre* sujetos

(...) quizá se tratase de eso, de no defenderse...

MÁRAI (2007)

(...) he soñado con una obra que no encajase en ninguna categoría, que en lugar de pertenecer a un género, los contuviese todos (...) una obra de ningún bando, de ninguna orilla

JABÉS (1991)

En este capítulo nos aproximaremos a un pensamiento acerca de las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento *hace* a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos se constituyen.

Mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a la vez. No se trata de mirar *sólo* a un sujeto ni de centrar la atención *sólo* en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y ésta no hace más que decir en su cotidianidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. Es por esto que las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa: no es el sujeto *o* la institución, son ambos a la vez,

sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones, su modo de presentación particular.

El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre *entre* sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En ese territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega.

Aquí proponemos detenernos y preguntamos, una vez más, si es posible seguir pensando los conceptos de subjetividad, sujeto, identidad, aludiendo a rasgos puramente “individuales” o desde uno solo de los lugares de la relación constitutiva. Y, como venimos haciéndolo desde diversos pensamientos teóricos, nos respondemos que no. No es posible ubicarse sólo del lado del sujeto —que aprende, enseña, interviene, trabaja— o sólo del lado de la institución-organización —que educa, transmite, cura etc.—. Un lado no es sin el otro. Es por esto que, para pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, atravesaremos espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado.

A continuación, haremos un recorrido por algunos conceptos, según un modo de pensarlos que habilita postular a las trayectorias como cuestión institucional.

2.1. Identidades, subjetividades y legalidades en educación: la transmisión en acto

Acerca de la identidad: narración, promesa, sentido

Identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de

lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad.

FRIGERIO (2003: 147)

El modo de concebir cómo un sujeto se constituye define la acción y el trabajo en torno a las trayectorias educativas. Por ello iremos desplegando concepciones claves en torno a la identidad y la subjetividad que permiten inscribir a los sujetos en legalidades, contextos, mundos, sentidos, donde la transmisión se realiza, se “actualiza”, se hace acto sensible y pensable, actual, inscripto en lo que viene de lejos y creador de algo nuevo.

Proponemos pensar, ante todo, que hablar de identidad en relación a las trayectorias educativas es hablar de:

- *la narración de una vida en singular y en un sentido común con otros, a la vez*
- *la dimensión de promesa de todo acto educativo, lo que aún no es*
- *la convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros*

Para que estas tres perspectivas cobren fuerza se hace indispensable articular una concepción de identidad no esencialista, abierta a una temporalidad no lineal (que resignifica el pasado en relación a un presente donde el futuro ya se perfila) y a una alteridad siempre allí, convocante de transformaciones, de experiencias sensibles del educar. Estos tres sentidos cuestionan fundamentalmente un modo de pensar la identidad como sustancia que define a un sujeto cerrado sobre sí mismo⁶ o en tanto pertenencia a un grupo clausurado, modo instalado

6. Decíamos en otro texto: “Pensar la identidad —particularmente en las instituciones educativas— puede así llevar a ubicarse exclusivamente “en” los sujetos (“buenos” o “malos” alumnos, “adaptados” o “inadaptados”, “violentos”, “incapaces” o “capaces”) o bien en las relaciones y los espacios entre jóvenes y adultos, en el “entre” las nuevas generaciones y las instituciones. Allí donde “lo que pasa”, pasa en el marco de procesos compartidos, allí donde se “hacen” seres humanos desde la propia humanidad de

en discursos y prácticas, pensamientos, teorías y cotidianidades. La tradición moderna nos ha llevado a concebir de esta manera a la identidad, coherente con una idea de sujeto moderno. Este sujeto pensado en sentido cartesiano como dueño de sí mismo, pura conciencia, auto-centrado, autosuficiente, sujeto del conocimiento, claramente recortado del mundo y de los objetos, a distancia, dueño de la naturaleza y de este mundo “sensible y engañoso”, y a la vez recipiente de saberes. La identidad es, en este pensamiento, un estado fijo, un punto a alcanzar que se establece y escasamente se moviliza o diferencia de sí mismo, un lugar distinguible de otros al que se llega en determinado momento del desarrollo supuestamente natural del sujeto. Un lugar que, una vez obtenido, garantiza una respuesta cierta a la pregunta por quién soy o quién es el otro.

Mucho de lo que ocurre en el acto educativo y sostiene trayectorias, tiene que ver con la identidad concebida, en cambio, como narración, promesa y experiencia sensible de recibir a otros, no sólo en relación al alumno sino también al maestro y a la institución que lo hace ser tal. En este sentido, constituir una identidad se vincula con cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar. Esta es una primera forma de decir lo que la identidad crea en tanto proceso: *un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo que es a la vez, narración*, lo que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que *es y va siendo* a la vez, inacabadamente, que no está aquí todavía, que está por ser. Y todo ello ocurre en instituciones-organizaciones⁷ habitadas según un modo, también, de pensarlas y narrarlas, de hacerlas vivibles. Las narraciones no son nunca informaciones “claras”, definitivas, terminadas, por el

los adultos que los reciben, en el sentido de hacer humanos a “los que vienen”, a los nuevos, a los “recién llegados”, como diría Arendt (1958/2005)” (Greco, 2006: 126).

7. Tomamos esta doble definición de Enríquez (2002: 75-76) ya mencionada en el capítulo anterior, cuando afirma que “La institución da el sentido, la significación a la organización, pero con lo que entramos en contacto es con la organización que expresa la institución, pero también puede deformarla (...) la institución siempre está presente aunque por detrás, como sistema cultural, sistema simbólico y sistema imaginario”.

contrario, implican siempre una apertura de sentidos múltiples que no dejan de abrir otros posibles sentidos⁸ no cristalizados e inagotables. La narración proviene de la transmisión de la experiencia propia, recoge la de otros y se opone a la explicación unívoca. Ella misma se presenta como multiplicidad, no se agota en la información puntual y “mantiene su fuerzas acumuladas”, en palabras de Benjamin, por mucho tiempo, la narración *dice* sentidos, en boca de muchos, de maneras diversas proyectándose en un tiempo inactual.

La identidad concentra además una doble dimensión temporal y de allí el sentido de promesa, no sólo actual sino futura, dice Piera Aulagnier (1988) subrayando esa configuración entre el yo actual y el yo futuro que son parte de un proyecto identificadorio, actualidad y porvenir que guardarán siempre una distancia, nunca una identificación total. Si acordamos en que la identidad no es una esencia, no es un atributo natural que nos ha tocado en suerte, una definición acabada y fija de nosotros mismos y de los otros, entonces, acordamos en que nuestras identidades —las de los alumnos, los maestros y profesores, las organizacionales— son a la vez, efectos de juegos de relaciones y potencias, aquello que podemos *ir siendo* bajo determinadas condiciones en distintos momentos, según cierta forma de vincularnos, en virtud de las situaciones que armamos y las escenas que diseñamos para nosotros mismos.

Ahora bien, pensarse a uno mismo no proviene del vacío, sino que tiene que ver con lo que otros pensaron de uno, con haber sido pensado y narrado por otros en algún momento o en la actualidad. Desde antes de nacer, desde los inicios de la vida, en el ámbito familiar y luego en las organizaciones educativas y culturales. Si un niño es pensado por otros (padre, madre, adulto referente), accederá a pensarse a sí mismo y construirá la narrativa de su propia historia. Todo ser requiere ser incluido en un orden simbólico, en un mundo humano que le otorgue un lugar humano de palabra y nombre. De igual modo, y salvando las distancias, un alumno se instituye —se piensa a sí mismo— cuando un maestro y una institución-organización lo piensan, lo conciben, le hacen un lugar en un ordenamiento simbólico e imaginario. Pero es un lugar pensado por otros que está en parte ya diseñado, a medias

8. Ver Benjamin en *El narrador* (1936).

concebido, siempre permanecen espacios de indefinición por donde cada sujeto irá delineando lo suyo.

Porque la identidad es pensamiento, es a la vez, una narración de uno mismo, un discurrir que demanda que otros presten oídos, sin explicaciones ni demandas de comprensión absoluta. Así como la narración no es información tampoco es comunicación, no requiere respuestas inmediatas. La identidad es la narración de lo que *vamos siendo* en actos, gestos, acontecimientos. Dice Arendt (2005) que todo “recién llegado” es recibido con la pregunta “¿quién eres tú?” y que su vida misma, mediante acciones y discursos vinculados entre sí, será la respuesta a tal pregunta. Esta no es nunca única, puntual, cierta, fija en el tiempo y válida para todos los espacios. Tiene que ver con una trayectoria y con un conjunto de trayectorias entramadas, hechas de acciones y discursos, hechos y relatos, gestos y palabras.

La identidad, entonces, en tanto vida narrada, inacabada, siempre está siendo, se va dando en el marco de situaciones, en relaciones con otros, como efecto de miradas, expectativas, proyectos; se juega allí no sólo lo que se cree que es sino lo que será o podrá en otro tiempo, incluso el actual. La identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados. Así, un grupo de alumnos ingresantes en una escuela media, poco habituados a la lectura y la escritura, son incluidos por sus profesores en una experiencia en torno a relatos fantásticos, son invitados a “merodear” los textos y autores y a intentar su propia escritura. Mediante lecturas breves se van aproximando a mundos ajenos, de personajes extraños, animales irreales, situaciones enigmáticas. Los textos propios no tardan en aparecer y los alumnos son reconocidos en la escuela como “jóvenes escritores”. Una nueva narración de ellos mismos se despliega, a la par de las otras. Dejan de ser los alumnos “difíciles” para ser interpelados y nombrados como escritores. Una historia se inaugura en sus trayectorias educativas. Sus profesores también cuentan de sí mismos otros relatos, sus propias trayectorias se han transformado.

La identidad podría concebirse así como narración de uno mismo en un presente pero también en un futuro, pero un futuro que está ya aquí construyéndose, sosteniendo una promesa que es diferencia, brecha, ese no saberlo todo cuando contamos quienes somos, qué

hacemos, cómo pensamos, por dónde iremos. Narrarse a uno mismo es también tomar una distancia, mirarse, posicionarse diferente, reconocer cambios, interrupciones, continuidades, procesos. La promesa cobra, entonces, una dimensión actualizada, en un espacio actual: ser un “joven escritor” para estos alumnos es una realidad palpable, del presente, como una posibilidad que se va dando y no un futuro inalcanzable y lejano o poco probable.

La convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros, proviene de las dos dimensiones anteriormente señaladas: la narración y la promesa. Este sentido de educar a otros no viene de una exterioridad confirmatoria (dada por alguien o algo externo, superior, supuestamente poseedor de saber y poder que dice el sentido como un “deber ser”), ni de una organización escolar cuyos fines son sólo instrumentales o compensatorios (donde el sentido de educar se transforma en un medio para evitar la pobreza, la desocupación, el delito, etc.) sino con el estar-ahí en un mundo común, estar-con otros, estar-juntos, en un encuentro a construir, a menudo conflictivo. Se trata de un sentido actual que, al mismo tiempo, declara su inactualidad: educar siempre supone un tiempo y espacio otro, distinto del escolar, fuera de control, no sólo tiempo presente ya sabido y controlable, sino tiempo por venir hecho de incertidumbre y fuera de control cuyos efectos desconocemos. La trayectoria educativa tracciona ese tiempo y espacio. Coloca a cada sujeto en esa diferencia de tiempos y espacios, en ese “entre” del tiempo y espacio de la educación y del tiempo y espacio de la vida más allá de la escuela. Una maestra preguntaba, en una reunión de capacitación, qué podía hacer ella ante un alumno que salía de la escuela e iba a “cartonear” o pedir por la calle, dudaba de los efectos de su acción como educadora ante una vida marcada por tener que sobrevivir. En el diálogo con colegas y con textos, entre reflexiones en el espacio de capacitación, si bien no tuvo respuestas acabadas, un sentido se fue delineando para ella, “estar allí” junto al alumno, enseñándole, implicaba inscribirlo en una historia común con otros niños, hacerse garante de un espacio y tiempo de la infancia acotado pero de efectos subjetivos ciertos, donde un adulto-maestro en el marco de una escuela toma a su cargo un cuidado, un acompañamiento, un reconocimiento.

El sentido de educar requiere convicción en relación a las acciones que le dan lugar: hay allí un sujeto —niño, adolescente, adulto— que demanda ser reconocido en otros, por otros. La transmisión entre generaciones o en el marco de la relación pedagógica le hace un lugar. Un alumno se hace presente en una institución de la educación o formación, es heredero de una historia institucional y tiene derecho a ella. A la vez, es necesario inscribirlo simbólicamente cada vez, en cada gesto y hacerle lugar también materialmente, en forma de experiencia sensible⁹. Esto implicará que se encuentra suficientemente sostenido como para entamar su propia trayectoria educativa, real, singular, asumida como propia, con una trayectoria ideal que la organización ofrece como marco y como legalidad instituyente. Esta posibilidad es institucional y singular a la vez. No corre sólo por cuenta del alumno ya que el trazado del itinerario tiene que verse acompañado y debe ajustarse a ciertas normas, a cierta oferta, aceptar determinados límites propuestos por el currículum, las normativas, el régimen académico; sin embargo, la instancia del sujeto no queda eliminada, por el contrario, cada uno debe ser sostenido por una responsabilidad institucional que lo ayuda a anudar lo propio —en tanto trayectoria subjetiva— a la oferta institucional en tanto trayectoria colectiva.

Es necesario reconocer aquí el doble anclaje de la trayectoria educativa, teórica y real, ideal y encarnada, subjetiva y sujeta a normas y legalidades. Apelar a la responsabilidad del alumno no implica esperar de él una autonomía solitaria, por el contrario, remite a la responsabilidad institucional, supone sostenerlo para darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria. Formar para la autonomía del alumno no supone soltarlo a su arbitrio sino armar el lazo que reúne subjetividad e institución-organización.

Esta tensión entre lo teórico y lo real de la trayectoria no tiene por qué resolverse, ni volcarse hacia un lado u otro; por el contrario, es el espacio intermedio en el que el sujeto se produce a sí mismo, se arriesga, asume límites, explora posibilidades, arma y desarma recorridos.

9. La cuestión de la experiencia y de “lo sensible” será desplegada en los dos últimos apartados de este capítulo.

La trayectoria educativa es subjetiva e institucional porque se juega en ese espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones, identificaciones y desidentificaciones. Lejos de imágenes fijas o de lazos inamovibles, la trayectoria reúne identidades diversas, del alumno, del maestro, de la organización, y las presenta como narración posible de ser escuchada.

Decía una alumna de una escuela media en una entrevista¹⁰: *La relación con algunos docentes es agradable, como una relación común entre dos personas. Los que considero que tienen más autoridad, según mi experiencia, son personas muy humanas, con mucho conocimiento y bastante exigentes. Personas con las que te podés quedar charlando más allá de la clase, de inquietudes o propuestas por ejemplo, te das cuenta que les importa que nosotros estemos en la escuela, que te consideran valiosa.*

Un alumno de otra escuela media, nocturna, reflexionaba: *a veces, por el sólo hecho de venir a la nocturna, algunos profesores te miran con desconfianza, como si algo hubieras hecho mal desde ya, sin saber quiénes, cómo es tu vida, con qué soñás, qué te importa. Cuando te miran bien, todo cambia, te da ganas de preguntarle y que te explique... y de seguir viniendo. Su compañero, en cambio, decía: la escuela no es para mí, yo ya lo sé, es para los que tienen “cabeza”, en cuanto un profesor me diga algo que no me guste sobre cómo soy, me voy y listo. Uno me dijo que éste era mi lugar, pero mucho no le creo.*

Una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria: entablar un diálogo “entre dos personas” puede bastar para hacer que la trayectoria se asuma como propia, ser bien mirado tiene que ver con una identidad asignada y asumida como posible alumno con un lugar reconocido, ser mal mirado puede confirmar un “no lugar”, no ser mirado puede cerrar toda habilitación a aprender en la escuela y obstruir una trayectoria.

10. En el marco del Ubacyt, p. 424, “Autoridad, ley simbólica y subjetivación” (2008-2010).

Así, la narración, la promesa y el sentido de educar configuran una identidad abierta para sostener una trayectoria educativa, lejos de las esencias terminadas que califican alumnos como pre-juicios. Estas dimensiones de la identidad abren a la trayectoria como recorrido, despliegan la dimensión de lo posible, lo nuevo, lo que aún no es.

Subjetividades y legalidades, el trabajo de la transmisión

(...) hizo acaso lo único que un hombre puede hacer con una tradición: la modificó

BORGES (OC IV: 91)

Afirma Jabés (1991) que *nacer es buscarse un nombre, hallarlo ya es morir*. Paradojas de la transmisión humana: un nombre nos es dado al nacer pero sólo será nuestro si lo hacemos propio a través de la marca de nuestra escritura, si lo articulamos con la propia voz, si lo pronunciamos en el infinito entramado con otros, en los vínculos que nos constituyen y que constituimos. Caminos de la subjetivación, que se encuentran o se inventan y se recorren, tanto individual como colectivamente, en procesos psíquicos y también políticos.

Mediante una aproximación teórica renovada de lo que entendemos por *sujeto y subjetividad*¹¹, podríamos señalar una vez más la paradoja del acto educativo y de toda trayectoria: *nadie puede constituirse sujeto humano por otro (en lugar de otro) pero, a la vez, nadie se constituye solo*. Nos vemos, entonces, obligados a redefinir lo que entendemos por estos conceptos. Si nos remitimos a la identidad como la recorriamos antes, al

11. Al decir renovada, queremos decir, distanciada de la idea de sujeto moderno. Reformulación que no es novedosa pero que requiere de una continua invención. La idea de sujeto pasa de la sustancialidad (sujeto-cosa, soporte de atributos) a la subjetividad moderna (sustancia pensante). La renovación supone dejar de lado la sustancialidad y pensar en términos de procesos de subjetivación, pensamiento y palabra. Véase Greco (2007).

decir sujeto tenemos que decir sujeto situado, siendo en una historia, “historizado”, constituido psíquica y políticamente siempre en relación con otros y con el mundo, enlazado por la palabra y la narración, la promesa y el sentido del encuentro sensible con esos otros.

Podemos pensar, entonces, que el lugar de la *subjetivación* —lo que *va haciendo* a un sujeto, en tanto proceso— es siempre en una relación de habilitación con otro, es en el lazo que libera y no en el sujetamiento que inmoviliza. Se produce en distintos espacios políticos, sociales e institucionales pero no tiene un espacio que le sea propio, funciona inversamente a la maquinaria social que adoctrina o somete a ciertos lugares prefijados e inamovibles, impuestos por una supuesta “naturalidad” que dice: “a cada cual su lugar”. La subjetivación es, por el contrario, una des-naturalización, un desplazamiento en relación a un “sí mismo” no interrogado, es el abandono de una supuesta esencia para encontrarse en el pensamiento y la palabra.

Por ello, la subjetividad requiere de la palabra de otro pero supone el rechazo a la repetición de esta palabra. Es así como Rancière nos lo hace pensar desde la filosofía en relación a procesos de subjetivación en el marco de espacios políticos¹²: *la subjetivación política es la formación de un uno que no es un sí mismo, sino la relación de un sí mismo con otro* (1998: 87).

La historia nos muestra espacios y movimientos políticos inéditos que hacen escuchar voces inaudibles, así como el trabajo en educación, como acto político¹³, permite encontrar experiencias educativas que habilitan subjetividades inéditas, allí donde no se las esperaba. Supuestos “malos” alumnos que aprenden cuando se les hace un lugar de valorización diferente en las situaciones educativas; adolescentes designados como “apáticos” que despliegan su entusiasmo en torno a proyectos que involucran el conocer acerca de la/su historia, escribir

12. Es necesario aclarar lo que entendemos por político, en tanto procesos que interrumpen la desigualdad, que desnaturalizan los lugares inamovibles, que desacomodan los destinos supuestamente ya dados, sin margen de duda. Lo político desplaza los lugares y las palabras, abre lugares inéditos y hace escuchar palabras en quienes parecían no tenerlas, por tanto, está implícito en la subjetivación misma.

13. Véase Frigerio y Diker (2005).

poesía, jugar al ajedrez, resolver problemas matemáticos, etc. cuando se apropian de ellos, entre otros ejemplos.

Todos estos espacios y experiencias nos hablan de una inscripción en la palabra diferente, una palabra que irrumpe y nombra nuevas identidades, rompe el consenso, rechaza los roles del diálogo tradicional, que da “voz” y “parte”, que subjetiviza, que desidentifica, que descoloca creando igualdad allí donde hay desigualdad. Un sujeto de palabra siempre potencial y que no termina nunca de actualizarse, como la igualdad. Una palabra que es acto de emancipación porque es en ese mismo acto que se constituye el sujeto, “aprendiendo a ser un igual en una sociedad de desiguales” (Rancière, 1987).

El sujeto no existe de antemano, los procesos de subjetivación le hacen lugar, la subjetividad es el trabajo por el cual se “hace” ese lugar humano que requiere de ciertas condiciones: la palabra, la igualdad, la relación a otros. Es un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar. Ello demanda, por supuesto, de otros con quienes efectivamente sea posible *habitar mundos*, es decir, construirlos, pensarlos y, en el mismo trazo, constituirse en habitante. Se trata de identidades con encuentro, con apertura, con transformación. Pertenencias abiertas, que son hospitalidades más que pertenencias.

Es así que la subjetividad y los procesos de subjetivación que le dan lugar no buscan producir un sujeto autosuficiente, desligado de toda ligadura, autoengendrado y “libre” del entrelazamiento de las relaciones con otros. Por el contrario, la subjetividad aloja constantemente la preocupación por los otros, por los modos de relación con otros que no conllevan sujetamiento ni “atontamiento” o palabras indefinidamente explicadoras.

Lejos de concepciones sustancialistas, autosuficientes y autofundadas así como de irrupciones absolutamente novedosas, los procesos de subjetivación traen “lo nuevo” en “lo viejo”, el pensamiento en lo que se viene repitiendo todos los días, el acontecimiento en lo ya dado bajo la forma de lo instituido.

La subjetividad entendida de esta manera, como proceso y no como sucesión de estados, como desnaturalización de identidades, espacios y tiempos, como temporalidad que reformula la relación entre presente, pasado y futuro, así como las relaciones con los otros, nos aproxima a

un trabajo educativo siempre en reformulación. En este sentido educar no es repetir ciegamente sino recrear lo que ya viene siendo en una apertura a lo que aún no es. Trabajo de humanización que instaura lo nuevo y lo inédito, sustentándose en lo que ya tiene forma, en la institución, en la organización educativa con sus normas, modalidades, espacios y tiempos particulares, relaciones asimétricas donde unos no son idénticos a otros. En este sentido, se hace necesario sostener una lógica que no oponga subjetividad a institución, creación de lo nuevo a lo que tiene forma, pensamiento a encuentro cotidiano.

Subjetividad se articula así con legalidad. Las *legalidades* son intrínsecas a los procesos de subjetivación y los hacen posibles. Entendemos por legalidad, no un orden que impide y sólo prohíbe, que se impone más allá de los sujetos para garantizar que nada cambie o que un orden de dominación se perpetúe; por el contrario, la legalidad es un ordenamiento simbólico que habilita los encuentros, el movimiento que deviene de ellos y la búsqueda, lo que humaniza los espacios, diferencia lugares, establece límites de modo que cada uno pueda delinear su propio espacio, distribuye responsabilidades y otorga posibilidades. Construir legalidades no es sinónimo de poner límites¹⁴, sino de ofrecer un marco protector que nos afecta a todos, en el sentido de que nos sostiene, nos toca y nos transforma, en el sentido de hacer experiencia sensible con ello. Las legalidades permiten no confundir el tiempo de la infancia y el de la adultez ni los lugares de niño y adulto, determinar el espacio de cada uno por separado y el espacio de lo común con otros. Sin legalidades corremos el riesgo de la indiferenciación, la no subjetivación, la masificación o el individualismo. Todos ellos efectos des-subjetivantes. La legalidad reúne y separa, sostiene las acciones y posiciones de cada uno en el conjunto, hace posible el pensamiento y la creación de lo nuevo.

Podemos pensar al recorrido de una trayectoria educativa como uno de los modos de hacer lugar a las subjetividades y a las legalidades. Y esto nos conduce a retomar la transmisión educativa como el lugar donde ambas se articulan; entonces, no ya como un traspaso de conocimientos, normas, costumbres o tradiciones sino como un acto.

14. Véase Bleichmar (2008).

Es por este acto que decimos “trabajo de la transmisión”: trabajo implica transformación, producir algo nuevo con lo que hay. Más que solicitud de obediencia a lo que alguien transmite desde un lugar de autoridad, en lugar de dominación y sometimiento, la transmisión implica el trabajo artesanal entre varios, más de uno, de un tejido de acciones y palabras, desplegadas, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces, de un mundo común que nos incluye a todos por igual y que otorga, política y subjetivamente, espacios de libertad. El acto de la transmisión incluye en una filiación, nombra y pone en movimiento la búsqueda de otros modos de estar filiado. Es pasado movilizado en un presente.

Dice Gaillard: *La transmisión, a la inversa de la conservación, activa una memoria viva, es decir una memoria capaz de desbloquear el tiempo bloqueado en el monumento o el documento, en el templo o en el libro* (2004: 61). Por ello, la transmisión es acto de trabajo, pone en movimiento lo que monumentos y libros tienen para decirnos, en su calidad de objetos.

Toda trayectoria educativa está hecha de lo que la transmisión “trabaja”, encuentros intergeneracionales, asimetrías, nombres propios, tradiciones, novedades, modificaciones de rumbos, historias repetidas-renovadas. Una profesora de escuela media¹⁵ señalaba que para ser docente en estos tiempos *hay que estar dispuesta a escuchar y a cambiar, no sólo esperar que ellos (los alumnos) escuchen y cambien y eso es lo más difícil porque no nos prepararon para ese trabajo, sino para mantener algo siempre idéntico y transmitir siempre lo mismo*. La posibilidad de modificar el acto de transmitir a otros es lo que permite a muchos profesores y maestros alejarse del malestar que aqueja con frecuencia el encuentro intergeneracional: *me relajo cuando puedo escucharlos, me exijo menos a mí misma o disfruto de dar clase cuando los escucho hablar sobre lo que piensan de los textos que leemos, descubro todo lo que piensan de la vida y a veces también me sorprende... también me horrorizo*.

La transmisión como acto se lleva mal con el afán de controlarlo todo en la situación educativa, con la ambición de producir un “objeto”

terminado y sin quiebres: el acto educativo y con la ilusión de eternidad: siempre estar allí para transmitirlo todo sin fin.

Dice Cornu (2005, sp): *La transmisión ocurre sólo cuando soslaya cualquier tentación de omnipotencia. Y tiene que ver con los lugares. No con los lugares a tomar, sino con aquellos a los que llegamos cuando nos toca el turno, al azar, y por tiempo limitado. Palabra presente y narración precisa de lo que fue, bordeada por las sombras y las atentas claridades del silencio, toda transmisión supone, primero, admitir como ley común, en soledad y solidaridad, su propia finitud*.

Es así que el acto de la transmisión, aquel que pone en movimiento un recorrido anterior, una historia de la organización, del maestro y del alumno, es capaz de construir una trayectoria en singular y un sujeto de esa trayectoria no definido como un ser incompleto o deficitario, necesitado de ser tutelado, necesitado de infinitas explicaciones. Por el contrario, el trabajo de la transmisión pone en manos del alumno las herramientas de la escritura de su propia trayectoria.

2.2. Construcciones de la subjetividad: lo que reúne y lo que separa, lo común y lo singular, lo sabido y lo ignorado

Podríamos adelantar una idea vinculada a los puntos anteriores que venimos desplegando: en la escuela, las trayectorias conforman un “común” constituido de singularidades, de historias de vida y de formación particulares, de recorridos y avatares subjetivos de maestros y alumnos inscriptos en la institución.

En primer lugar podríamos definir este común, en un sentido amplio, como la posibilidad de hacer un “mundo común” habitable para todos, que debe construirse y sostenerse mediante esa construcción conjunta. En este sentido, no se trata de un mundo “ya dado”, naturalmente establecido, paisaje natural donde cada uno se sitúa y simplemente está, “ya está”, lo habita y comparte con otros sin más dificultad. Se trata de un mundo compartido lleno de tensiones, de contradicciones, de conflictos que tocan el punto en el cual los seres humanos somos tales *con* otros pero a la vez, distanciándonos de esos otros.

15. En el marco de una entrevista grupal con docentes, en el proyecto de investigación Ubacyt mencionado.

Podríamos definirlo con dos palabras a falta de una que reúna a estas dos significaciones: lo común es un *singular-plural*. Un extraño concepto que reúne singularidades y diferencias en un espacio compartido, sin que esas singularidades y diferencias tengan que ser resignadas, aunque sí puestas al servicio de “eso” compartido, que puede ser un trabajo, un proyecto, una idea, una institución-organización, un modo de actuar, etc.

Por lo tanto, lo común no es lo uniforme, idéntico y homogéneo, un estado de cosas alcanzable o ya alcanzado de una vez para siempre, sino que es algo posible, en ocasiones virtual, necesariamente abierto, que demanda seguir construyéndose, pero que sin embargo tiene unos límites y formas determinadas que nos permiten sostenernos.

Lo común puede tener diversas formas, puede tratarse de compartir un modo de ver, de actuar y de vivir, puede ser un “actuar en común”, como dice Cornu (2008), a través de un pensamiento atento y crítico que comparta una sensibilidad y una responsabilidad, como podríamos pensarlo para el trabajo en educación.

Lo común, entonces, no es un mundo uniforme y único y tampoco es la comunidad en sentido clásico, con frecuencia, ésta lleva a pensarse/nos divididos en identidades comunitarias fijas, en la defensa de rasgos identitarios, en la ilusión de que formamos parte de una cierta homogeneidad que nunca es tal o que se sostiene a costa de que otros queden afuera, de los excluidos o los “sacrificables”. A menudo las comunidades se cierran sobre sí mismas, se protegen volviéndose endogámicas y sostienen a los sujetos a costa de su sumisión, de su no diferencia, de la negación de su singularidad.

Se trataría también, para pensar lo común, de revisar el mito de la comunidad total, en palabras de Téllez, en realidad, dice ella, *liberar a la comunidad del mito de la comunidad*: ese afán de encontrar totalidades que nos den una identidad a todos sin falla ni matices, sobre rasgos que identifican e integran a unos y excluyen a otros: los que hablamos una misma lengua, los que tenemos un mismo color de piel, o una misma religión o un mismo género o realizamos una misma trayectoria idéntica a una trayectoria ideal. Y eso nos define imaginariamente, nos cierra como sujetos con una identidad única, aunque ilusoria y nos

hace creer que podemos evitamos el esfuerzo y los conflictos, el trabajo de necesaria construcción de lo común.

Crear un común, en cambio, tiene que ver con crear un espacio de articulación distinto, complejo, de reunión de singularidades que no se suman unas a otras ni se toleran simplemente por la obligación de vivir juntas, tampoco de sujetos que sacrifican su espacio subjetivo para entrar en una masa indiferenciada con otros. El desafío de crear lo común es sostener un singular-plural, a la vez, un espacio compartido donde lo singular se despliega gracias a lo común que se sostiene y sostiene a cada sujeto.

Es que no somos seres aislados, ni posibilitados de vivir solos, aunque vivamos solos. Desde el comienzo de nuestras vidas, la presencia del otro se hace indispensable para humanizarnos y construirnos. Lo específico de lo humano es su necesidad de lazo con otros, pero no de un lazo para sobrevivir, en un sentido utilitarista, sino para hacer una vida humanamente vivible. Lazo que, a su vez, no es pura dependencia. Lazo que sostiene sin atar ni fabricar, como lo desplegamos en relación a la identidad.

En relación al crear lo común en una organización educativa, se trata de poder comprender que hay algo allí que no es divisible, ni puede privatizarse y que esto es, justamente, el sentido de educar que nos reúne, y en él, las trayectorias de maestros y alumnos que dan sentido a la existencia del proyecto de enseñar y aprender. Podríamos pensar que el proyecto educativo de una organización es esa “cosa en común” que nos reúne y a la vez nos separa. Nos da un marco, un *sostén colectivo*, como una “*mesa de discusión*” adonde todos nos tenemos que sentar si queremos trabajar allí, un encuadre de trabajo que es de todos y requiere de acciones conjuntas para tener lugar, donde cada uno puede, al mismo tiempo, desplegarse singularmente, dirigiendo la organización, enseñando su materia, acompañando las prácticas, desplegando recorridos diferentes, aprendiendo, etc.

A menudo, en estos tiempos en que lo común parece desdibujarse, se plantea la pregunta ¿qué es lo común que nos reúne en educación?, ¿qué es educar en estos tiempos que tienden más a la fragmentación que a la reunión? Es algo que no está del todo allí pero del que conocemos su sentido, aunque tengamos que recrearlo una y otra vez.

Ofrecer signos, enseñar formas de estar unos con otros que no se transmiten sólo con palabras sino con actos. Este sería, tal vez, el sentido de lo común que nos reúne en cada escuela inicial, primaria, secundaria y en los institutos de formación docente: enseñar a otros que, a su vez, enseñarán a otros y así... en una especie de herencia que no tiene que ver con la sangre ni con el origen social o familiar. Hay allí sin duda algo en común que nos reúne y que es “*dirigirnos a otros inalcanzables, esparcidos en el futuro*”, como dice Laplanche. Esto implica la dimensión de promesa de la que hablábamos en relación a la identidad, que nos caracteriza en tanto humanos y que da lugar, justamente a nuestros oficios vinculados con la educación.

Las trayectorias educativas, reales, diversas, singulares, diferenciadas entre sí, constituyen ese “común” de la educación y de la organización escolar, como si por diversos caminos pasáramos una y otra vez por ese punto irrenunciable que es la educación. Dice Cornu (2007) que para que haya un mundo en común hacen falta lugares comunes o experiencias en común: plazas públicas, teatros, seminarios, anfiteatros, pero también actividades, obras, palabras, es decir, hábitats para compartir con sensibilidad, en presencia, cosas inteligibles, y que las escuelas son uno de esos hábitats. A fin de que estos lugares sean comunes, es necesario recrearlos, renovarlos, para hacer lugar y acoger a los nuevos y a lo nuevo que los encuentros y las situaciones producen.

2. 3. Acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica: un encuentro de trayectorias

(...) le había dado algo que rara vez una familia, una madre o unos hermanos son capaces de dar: con los gestos imperceptibles del educador genial lo había colocado bajo el manto protector de una comunidad humana. El hombre pertenece a algún lugar, eso es todo (...).

MÁRAI (2007)

Proponemos pensar el ejercicio de la autoridad pedagógica como el trabajo que se despliega en un encuentro de trayectorias educativas, allí donde dos diferentes, en distintos momentos de la vida y por haber recorrido caminos diversos, se encuentran, se entrelazan, se interpelan mutuamente, se convocan a un mismo espacio, en torno a algo en común. Maestros y alumnos forman parte, así, de un espacio, un mundo que los coloca, paradójicamente, en relación de igualdad y en una diferenciación de lugares que hace posible la transmisión. Lo que los distingue hace que la autoridad pueda ser ejercida, que su posición no se diluya en un espejarse poco habilitador, que la disparidad subjetiva entre ambos garantice un trabajo por hacer.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace posible que dos sujetos diferentes se encuentren en un tiempo y un espacio como el de la escuela, que uno enseñe y otro aprenda? ¿Qué los reúne y qué los separa? Así lo plantea Steiner:

Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables —elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica—, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría —a falta de una definición más precisa y material— el misterio que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? (2004:11).

Hemos trabajado alrededor de la idea de “autoridad igualitaria” para dar cuenta de la paradoja de esta posición que organiza una relación subjetivante. Sin el reconocimiento de la igualdad entre ambos en tanto seres de palabra, el acto educativo se transforma en pura imposición de una jerarquía que vuelve “inferior” a quienes aprenden o subestima sus capacidades porque necesita de la reproducción de relaciones jerárquicas para sostener los lugares inamovibles de saber-poder. Sin la diferenciación de lugares, el acto educativo se disuelve, pierde potencia, corre el riesgo de no generar el trabajo necesario para que alguien se transforme, se cuestione a sí mismo, aprenda, interrogue una palabra que viene de más lejos que la propia o la de los pares.

En ambos casos, la transmisión, ese frágil pasaje de unos a otros, ese hilo conductor que reúne sutilmente, ese lugar de sostén para habilitar lo nuevo, puede verse amenazada. La actualización de la igualdad¹⁶ hace lugar a la palabra de quien está aprendiendo a “hablar” la lengua de los saberes: un niño, un joven, un adulto, un alumno, a la vez que sostiene la posición del maestro. La diferenciación de lugares garantiza que las palabras y el pensamiento del maestro, “que viene de lejos”, que otros a su vez han recorrido, indagado, cuestionado, no se pierdan, se recuperen para transformarse.

Márai, en su novela *Divorcio en Buda*, relata la experiencia de un alumno que ha recibido de su maestro aquello de lo que nadie puede prescindir: sentirse parte de una comunidad humana. ¿Pero qué implica esto para alguien que se está formando?

El protagonista de la novela, un juez húngaro, a mediados del siglo XX, relata su historia, su vida familiar en la infancia, hijo de un padre viudo —también juez— y una vida escolar marcada por la presencia del Padre Norbert, su maestro durante tres años. Apremiado por una circunstancia personal y profesional que lo conmueve, el juez Kristóf narra sobre la educación recibida: la del padre, severo y práctico, silencioso, ordenado y distante; la del maestro, como un hilo conductor que no se cortará incluso en su adultez, a la hora de tomar decisiones y abrir una mirada crítica sobre sí. La figura de Norbert aparece en la narración con toda la fuerza de quien ocupará un lugar fundante para la subjetividad del alumno, quien le prodigará un cariño especial; sin suplantar a su familia. Norbert *irradiaba su cariño, imposible de refrenar, de una manera púdica y humana. Sabía mostrarse como un compañero y, sin embargo, mantenía su autoridad*. Le había ofrecido un “alimento anímico” del que Kristof se había nutrido por mucho tiempo, aunque sin alcanzar a comprender del todo a su maestro, cuya fuerza secreta nunca pudo descubrir. Norbert era pobre, solitario, ascético, trabajador

16. Seguimos aquí la concepción de igualdad trabajada por Rancière a lo largo de su obra, como principio y no como meta o expresión de deseos o formulación de lo que no se produce en las relaciones sociales existentes. Si uno se da la igualdad como principio, la igualdad se despliega en cada acto, y el trabajo a realizar es su actualización. Si uno parte de la desigualdad, instaura un lazo desigual que la confirmará una y otra vez. Véase Rancière (2003), Greco (2007).

incansable y sin ambición de hacerse notar, mantenía una disponibilidad sin defensas hacia la vida y los otros, se entregaba como un ser humano a otro, bajo la forma de la enseñanza, la palabra, el acompañamiento. *Basta con que no nos defendamos (...) basta con no desatender la llamada* decía a su alumno, sosteniendo una actitud anímica de entrega que Kristóf no olvidaría jamás, aunque no siempre podría hacerla propia. El juez cuenta que durante su vida adulta, en los períodos de somnolencia y sordera, dejaba de escuchar la voz de su maestro y también se olvidaba de sí olvidando el sentido de vivir, amar, trabajar. Cuando despertaba del letargo recuperaba el hilo conductor, *su recuerdo se mantenía vivo en Kristóf no en forma de imagen, sino más bien de texto escrito, originario y esencial, de palabras que se le presentaban borrosas, como se recuerdan las frases de alguien al cabo de los años*.

Es interesante pensar el lugar de la enseñanza de un maestro con la idea de texto borroso, cuyas palabras se leen en parte, a medias recordadas y distantes aunque próximas. Un texto escrito que lleva a otro texto escrito, y así. El maestro deja huellas que el tiempo guarda y borra. Ejerce una autoridad que se olvida, cuya imagen se pierde, imprimiendo en su lugar una escritura sobre la cual el alumno seguirá escribiendo.

En nuestro tiempo, a menudo surge un sentimiento de desasosiego, de falta de certezas, de duda acerca de lo que un maestro puede ofrecer a alumnos cuyas vidas no “encajan” en la escuela¹⁷. No se comprende de qué manera un escaso tiempo de escuela y un maestro o profesor que pugna por hacerse escuchar, lograrán dejar una huella en los alumnos. Invitamos a pensar de otro modo, a trabajar la propia convicción acerca del acto de enseñar y sus efectos, a concebir la autoridad como un texto que se ofrece para que otros escriban, no sabemos si hoy mismo, tal vez mañana, en otra escena diferente que la actual. Nuestro trabajo consiste en interrogarnos acerca de lo que la escena de hoy tiene que poder configurar para que esa otra, la de un tiempo futuro más o menos próximo, se organice.

17. En general, “vidas dañadas”, como dice Frigerio (2008) citando a Enriquez a partir de su texto *L'institution de la vie mutilée*, 2006.

Con mucha frecuencia maestros y profesores reencuentran alumnos egresados o que ya no están en la escuela y reciben con sorpresa, un recuerdo de algo enseñado, unas palabras dichas al azar, una frase que no se ha olvidado pero de la cual no se tuvo conciencia al ser dicha desde el lugar del maestro. Esos textos borrosos permanecen contra toda predicción, sólo hay que preguntarse una y otra vez de qué manera ofrecerlos para que tengan efectos subjetivantes, para que los alumnos sigan escribiendo sobre ellos con palabras propias.

2.4. Armar la escena educativa, el “trabajo” de la subjetividad y la experiencia

*Palabras, imágenes, trazos, todo antes
que el grito que surge de la angustia
y el espanto, ese grito de un niño perdido
que nadie en el mundo escucha.*

PONTALIS (2007)

Palabras, imágenes, trazos. Miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que facilitan que otro sepa, se autorice, se interrogue, busque... Nuestro trabajo es hoy, tal vez más que nunca, el de producir estas condiciones educativas, es decir, armar la escena educativa. Trabajo de la subjetividad porque pone en marcha un conjunto de posibilidades que dan lugar al pensamiento y novedad en cada uno. Trabajo del hacer lugar a la experiencia, en el sentido de “eso” que nos pasa cuando nos encontramos y nos conmueve, no nos deja indiferentes, nos obliga a mirar/nos, a cambiar, a sorprendernos, a dejar de saber algo de uno mismo.

Señalamos en este capítulo los modos de pensar algunos conceptos para que la escena educativa se organice: la identidad como un *entre*, la autoridad como un sostén que hace crecer, la transmisión como un encuentro vivo que aloja trayectorias, lo común como el espacio de ese encuentro.

Numerosas experiencias educativas construyen escenas en el *entre trayectorias*. Más que detentar y subrayar un lugar de predominio del saber de unos sobre otros y de palabra exclusiva que divide mundos, muestran que ponen en marcha procesos de subjetivación, en el sentido que los caracterizábamos antes. Tanto la enseñanza como el aprendizaje *hacen experiencia común* que llevan a un *trabajo* subjetivo —en los alumnos y en los maestros—.

Ahora bien, entendemos que para que la experiencia tenga lugar, para que la subjetividad se despliegue en torno a ese común, se hace indispensable la producción de una cierta *configuración de lo sensible*. ¿Qué queremos decir con configuración de lo sensible?: se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo. Lejos de discursos desvinculados de las prácticas que declaran principios sin que se hagan efectivos. Se trata de un pensamiento estético que pone en relación un pensar y un hacer. Allí, los cuerpos se disponen —a veces— en formas poco habituales para la lógica escolar o bien transforman lo habitual sin modificarlo sustancialmente, pero habitándolo de modo renovado, cada vez, con diferencias de intensidad. En este sentido, decimos que el trabajo cotidiano hoy en educación, en las escuelas, por parte de directivos, maestros, profesores, profesionales supone “*armar la escena educativa*” y que en ella confluyen las trayectorias de todos sus “personajes”.

¿Qué implica “armar la escena educativa”?

- crear una escena de igualdad
- inventar un mundo dentro de otro mundo
- entrecruzar el mundo de los principios que se presuponen al mundo de “lo que es”
- verificar: hacer efectivo lo que se presupone, la igualdad, la capacidad de cualquiera de aprender
- hacer ver una cosa dentro de otra
- poner en peligro el realismo de lo dado ya cuantificado por medio de lo impensable

- hacer existir escenas de palabra, actos de palabra: un régimen de palabra igualitaria

Por ejemplo, una escuela instaure el acto de lectura *entre* profesores y alumnos, en un espacio común (porque se comparte y porque es cotidiano, de todos los días) pero habitado de otro modo: un aula, una biblioteca escolar, una mesa amplia donde se disponen desordenados, libros diversos. Alumnos y profesores merodean los libros, los tocan, los investigan, observan sus colores, sus títulos, el tipo de letras, y lo que esos títulos, colores, disposiciones espaciales, transmiten a cada uno los llevan a elegir un libro y a ser elegidos por un libro. Ese espacio en común se plantea así, habitado singularmente, por cada alumno y cada profesor. Se subjetiva y al mismo tiempo, se comparte. Los textos les hablan, los llaman, convocan a quien ha recorrido un largo camino de estudio alrededor del tema y a quienes no, o a quienes aún no se han acercado al mundo de las palabras escritas en historias donde los cuerpos también hablan, caminan, se detienen, piensan, aman, odian, se resisten, se desbordan, aprenden, cambian... Decía un alumno, después de leer una historia de rivalidad y muerte, *ahora entiendo muchas cosas que antes no entendía* y se dispuso a escribir una por su cuenta.

Otro ejemplo: una maestra de escuela primaria que recibe a un supuesto grupo “imposible”, al que ya varios maestros habían renunciado, propone, ante todo, que el grupo se ponga un nombre y haga experiencias diferentes de aprendizaje en el aula, en ese espacio cercano y habitual: reconociendo cómo ocupaban el espacio, decidiendo otras maneras de disponer los bancos para trabajar, embelleciendo las paredes, organizando su biblioteca, creando espacios nuevos para trabajar individualmente y en grupo, etc. Propuso también recorrer lugares cercanos en el barrio de la escuela y transmitir esa experiencia en forma de relatos a otros grupos. Rápidamente la maestra logró establecer otro modo de relación con ellos, entre ellos y entre ellos y las actividades, los saberes, el trabajo. Las dificultades para aprender y relacionarse se diluyeron entre las nuevas modalidades. Una nueva posición subjetiva grupal organizó formas habilitantes de aprender y, por supuesto, de enseñar.

Estas experiencias establecen un juego entre lo común y lo singular, lo que reúne y lo que separa, lo sabido y lo ignorado. La igualdad actualizada atraviesa continuamente estas escenas, hace mirar y escuchar de modo renovado lo que parece que ya sabíamos, que no podía ya transformarse. Las escenas de igualdad no constituyen una novedad absoluta, recogen lo que está ya allí pero aún no se “ve” o no se percibe en su novedad.

La experiencia opera una división de lo sensible particular; todo está allí como siempre: la escuela, sus tiempos, sus espacios, los alumnos y maestros o profesores, las aulas y las bibliotecas, los libros y las palabras, las relaciones habituales. Todo está dispuesto para que funcione en automático, para no pensar y volver a pensar, para que no exija un trabajo extra¹⁸, trabajo psíquico que es también, trabajo político¹⁹. Sin embargo, una decisión puede hacer que lo sensible se reconfigure, que se dispongan los objetos de otro modo y que los vínculos intersubjetivos reanuden un trabajo que siempre corre el riesgo de cristalizar, de detener su marcha, de inmovilizar y obturar. La organización escolar es el sostén que permite que esas decisiones se tomen, no se trata de un solo maestro o un directivo solo quienes deciden y promueven la reconfiguración. No se trata tampoco de relaciones interpersonales. Son un conjunto de relaciones en el territorio que la escuela como organización produce, que van incluso más allá de ellas mismas.

Los sujetos, las relaciones y los vínculos, los objetos y los espacios son los de siempre (¿lo son?, en cierto sentido, siendo los mismos, a la vez, son otros), no provienen de un exterior, no suponen recursos más sofisticados, sujetos más especializados, espacios mejor equipados. Son los comunes, los cotidianos y habituales, vueltos a pensar y “trabajados” en la trama actual, del hoy en su diferencia con el ayer y todos los días anteriores o por venir.

18. Remitimos a la idea de Kaes, que retoma la fórmula freudiana de exigencia de trabajo pulsional, en relación a la condición de la vida psíquica: “*la exigencia de trabajo psíquico impuesta a cada psiquismo por sus objetos en tanto que están dotados de vida propia, y por las conjunciones de subjetividades resultantes*” (2005: 20).

19. Ver Frigerio (2005).

En una reunión de personal de una escuela media, revisamos algunas situaciones del funcionamiento institucional durante los espacios de recuperación de fin de año: las aulas destinadas a esos espacios, los horarios, el modo de organizar a los alumnos individualmente, en recorridos particulares para cada uno, el trabajo de los tutores y de los profesores en relación a esto, etc. Ello condujo a los integrantes de la organización escolar a "mirar" de otro modo a sus alumnos, a preguntarse, por ejemplo, si los cambios y los criterios de evaluación que estaban aplicando en ese momento de cierre del año, no tendrían que ser pensados y utilizados desde principio de año, desde el inicio de los procesos de enseñanza.

Cuando nos detenemos a mirar las escenas escolares, desde dentro y desde fuera, a la vez, desplegamos lecturas que en la cotidianidad escolar no hacíamos. La escena anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, "analizadores" de la misma organización y dinámica institucional.

La escena habilita una lectura renovada, no necesariamente interpretativa en el sentido de buscar un significado oculto o una verdad escondida que quienes la piensan podrían develar a otros, desconocedores. Por el contrario, la escena habla por sí misma y quien la recorta, selecciona, narra y despliega, es quien habla a través de la escena. En este sentido, la escena solicitada en el marco de una entrevista o relatada en una reunión, da cuenta fundamentalmente de las posiciones asumidas por los sujetos en la red de relaciones organizacionales, entre sujetos, sujetos y enseñanza y/o aprendizaje, sujetos y organización etc. Su narración, problematización y análisis dialogado, pueden ser modos de investigación e intervención conjunta, entre maestros y alumnos, maestros entre sí, con el equipo directivo, que otorguen otros sentidos a lo vivido o a las experiencias futuras.

La escena condensa significados culturales de la institución y singulares de quien la narra y, en tanto se transforma en narración ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones, a la vez que se mantiene como espacio subjetivo de experiencia. Podríamos

pensarla como "espacio intermedio", ni interno ni externo en el sentido de Winnicott, allí donde se despliega un modo de ser, ver, pensar y hacer que tiene que ver tanto con el/los protagonistas de la escena como con la organización escolar donde ocurre.

En este sentido, la narración de la escena como un testimonio o texto a ser leído y su análisis puede ser un trabajo político en tanto transformador de modos de ver, pensar, hacer, sentir, por ejemplo:

- en el marco de reuniones de personal de la escuela,
- en entrevistas grupales con alumnos coordinadas por docentes, tutores, directivos, profesionales
- en el trabajo entre colegas docentes, tutores, participantes de un proyecto
- o
- entre docentes, directivos y profesionales
- cuando se trabaja en el marco de una intervención institucional por parte de un directivo o profesional con los docentes

Decimos que la narración y el análisis de escenas es un trabajo político porque abre la posibilidad de generar transformación en el pensamiento singular y colectivo de quienes producen ese encuentro, siendo a su vez, producidos subjetivamente por él. Podemos advertir algunos rasgos particulares en este trabajo que lo hacen político:

- Permite efectuar un anudamiento inédito entre universal y particular, colabora en la reformulación de un universal adosado exclusivamente a un particular ya que encarna múltiples posibilidades que no podían ser consideradas o reconocidas con anterioridad. Tomando un ejemplo, el universal de la igualdad o la libertad de todo ser humano en tanto tal no necesariamente se verifica en un solo sentido o en ciertas condiciones consensuadas, como por la pertenencia a determinado grupo social.

Por ejemplo, más precisamente, es habitual que la capacidad para aprender en la escuela sea asociada a niños con familias que los estimulan en la lectura y escritura y se piensa como no capacitados a niños

que no son estimulados en ello, en el seno de sus familias. ¿Qué tipo de articulación será necesario realizar entre la propuesta escolar y niños o alumnos con diferentes experiencias escolares y de vida?

En un sentido propositivo, podríamos decir que la afirmación universal “todos pueden aprender” puede anudarse en múltiples escenas a formas singulares, situadas y específicas que ponen en juego esa capacidad de aprender. Este trabajo de anudamiento es político porque actualiza un principio de igualdad “de cualquiera con cualquiera”, en términos rancierianos. La nueva configuración de anudamiento sensible entre universal y particulares sería así un trabajo político de percepción y/o armado de una nueva escena donde tengan lugar procesos igualitarios y emancipatorios.

Siguiendo el ejemplo anterior, la capacidad para aprender en la escuela puede darse en niños que no cuentan con familias “estimuladoras”, numerosas experiencias lo demuestran: todo niño puede aprender a leer y escribir en condiciones determinadas que lo habiliten, apropiadas para acercarlo al mundo de la lectura y escritura, al cual todos podemos acceder.

- Asimismo, el trabajo con escenas interrumpe un orden sucesivo de causas y efectos naturalizados, allí donde cada problema tiene asignada “naturalmente” su razón consensuada.

Por ejemplo, es habitual que se asocien las condiciones de pobreza como causa de dificultades de aprendizaje o se consideren las “inadaptaciones” al dispositivo escolar como problemas de aprendizaje centrados en los sujetos. Así, la organización espacio-temporal, del conocimiento y de las relaciones en la escuela podría flexibilizarse para facilitar los aprendizajes y no esperar, exclusivamente, que los sujetos se adapten a lo que ya está fijado como dispositivo: ritmos, grados, secuencias, relaciones pedagógicas habituales, por mencionar sólo algunas características naturalizadas.

Las escenas proveen materialidad, hechos, situaciones donde se hace posible leer otra cosa, lo que contradice la naturalización. Así, la lectura de escenas desplaza sentidos, opera separando lo que va habitualmente unido y reúne lo que aparece naturalmente separado. De este modo, las capacidades y disposiciones puestas en juego por un supuesto “mal” alumno a la hora de aprender o de relacionarse con otros en la escuela pueden ser vistas como tales, como capacidades y no meramente como intentos fallidos. La escena permite, según la lectura que se haga, ver capacidades en lugar de incapacidades, escuchar palabras en lugar de ruido, advertir estrategias de la inteligencia como trabajo en proceso con otros, en lugar de déficits individuales.

Un alumno busca resolver un problema matemático mediante un procedimiento no habitual, otro escribe un texto inventando palabras inexistentes, otra responde las preguntas del maestro con otras preguntas aparentemente desligadas del problema en cuestión, etc. Numerosos ejemplos permitirían desdoblar nuestras afirmaciones acerca de lo que es pertinente en la participación en una clase, ya no en términos de “buenos” o “malos” alumnos. La pregunta que se abre es si estos recorridos singulares (nuevos e inhabituales procedimientos, palabras inventadas, preguntas desligadas) se vinculan a la propuesta de enseñanza que hacemos, qué nuevos sentidos habilita, tal vez por nosotros impensados.

- Las escenas muestran que lo sensible es una producción, que el mundo que vemos y percibimos es una construcción posible entre otras y que variando las posiciones en las escenas, lo percibido puede ser de otro modo y las capacidades desplegadas, asumidas por cualquiera. Esto puede pensarse muy directamente en cuanto a la relación pedagógica. Ejemplos de escenas “igualitarias” de enseñanza y aprendizaje dan parte a todos y cada uno en su búsqueda y trabajo por apropiarse de los procesos de aprendizaje.

Por ejemplo, en el proyecto ya mencionado de una escuela media, los profesores habilitaron un espacio de lectura de textos en conjunto

con sus alumnos; la experiencia de ellos leyendo a la par de sus alumnos y luego compartiendo los múltiples sentidos abiertos por la lectura, generó una apropiación diferente por parte de los alumnos de los textos y de su capacidad para leerlos e interpretarlos. Es éste un trabajo político que opera por la alteración del orden habitualmente instalado en las escenas escolares: profesores enseñando o transmitiendo un sentido de un texto literario previamente leído e interpretado por ellos con anterioridad, no leyendo a la par porque se supone que ellos ya saben de antemano, ya lo han leído y ya conocen ese sentido.

La alteración consiste en reconfigurar, recomponer la escena asumiendo posiciones diferentes a las “escolares” clásicas. En este caso y en otros, horizontales aunque diferenciadas. Se produce un sensible diferente y se crea “un mundo dentro de otro mundo”, nuevas condiciones que pueden ser habilitadoras en lugar de confirmatorias del déficit.

- Para retomar el punto anterior, la creación de “un mundo dentro de otro” supone tensionar el sentido habitual poniéndolo en duda.

En nuestro ejemplo, todo indicaría que, en esta escuela nocturna, los profesores y los alumnos no “pueden” leer a la par. Unos saben y otros no, unos conocen el sentido y otros no, unos son profesores y otros alumnos, los primeros en posición de superioridad sobre los segundos (más aún tratándose de adolescentes que van a la “nocturna”, trabajadores, con escasos recursos económicos, madres o padres, etc.) En el mundo habitual de la “nocturna”, se crea otro mundo igualitario, inédito, incierto, de autorización a los alumnos, que tendrá efectos en sus vidas, tal vez, insospechados.

- Finalmente, el trabajo con escenas puede ser trabajo político en tanto se rechaza la disociación entre pensamiento y acción, concepto y práctica, abstracto y material y por lo tanto, se desdibuja la división entre seres destinados al pensamiento y otros destinados a la acción o ejecución de lo que se piensa en otro lugar (por ejemplo,

la universidad). Lo político pone en cuestión la división de tareas habitual y las supuestas naturalezas destinadas a ciertas tareas y no otras. Cuando se desmiente la imposibilidad de un maestro de pensar su propia práctica e investigar sobre ella, éste encuentra tiempos no sólo para desarrollar sus clases, sino también para tomar distancia de ellas y analizarlas, analizándose, estamos frente a un trabajo político en el cual todos tenemos parte, desde posiciones diferentes.

Este capítulo abordó, por diferentes vías, los recorridos de la subjetividad como trayectorias donde las identidades no están fijadas ni categorizadas de una vez por todas, donde la autoridad se desplaza hacia la autorización en medio de escenas educativas que recrean permanentemente los lugares. Así, la transmisión y la creación de lo común no se contradice con la experiencia de cada uno y la singularidad construida en los “entres” de las organizaciones y los encuentros.

En el capítulo siguiente, pondremos el foco en la cuestión del acompañamiento, ese espacio material y simbólico que permite generar un sostén o diversos modos de habilitar trayectorias formativas.

CAPÍTULO 3

Sobre el acompañamiento de las trayectorias

3.1. Ideas que enmarcan

A la altura de lo desarrollado hasta aquí cabe recordar que uno de los propósitos que nos reúnen a unos y a otros de los muchos que trabajamos en educación es que los niños, los jóvenes y los adultos que deben acceder a la educación, lo logren en el sentido de que sea para ellos un derecho social posible. Y en este sentido todos quedamos comprometidos, desde diferentes posiciones, responsabilidades, lugares, alcances.

Esta meta más allá de expresarnos algo del orden de la ilusión, nos restituye el sentido de prácticas, cotidaneidades escolares, propuestas de formación, etc. que nos alertan que no es sólo estando allí, recibiendo a ese estudiante, que el derecho mágicamente se cumple, sino que hacen falta otras condiciones. Winnicott (1999) nombraría entre otras, “un adulto lo suficientemente bueno”, otros le agregarán, y una organización educativa con capacidad de sostener prácticas educativas, desarrollo de trayectorias, condiciones institucionales requeridas, entendidos como cuestiones institucionales, organizacionales, de sistema micro y macropolítico, y como decíamos en capítulos anteriores no como propiedad de tal o cual persona con mayores o menores posibilidades o cualidades sino formando parte de una organización educativa que en tanto ámbito de acción nos aloja a todos.

En este sentido cada uno queda interpelado en lo que tiene que ver con un tipo de accionar político que centra su preocupación en el cumplimiento de un derecho no como una simple promesa sino como aval para formar parte, construir y vivir en un contexto de ciudadanía.

Partimos de una primera idea que tomamos de Enríquez para luego avanzar en futuros desarrollos. Según este autor en el marco de un proceso de formación el tipo de regulación principal que hay que tener en cuenta es la de una *“regulación acompañante (que) consiste en lograr que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en su modo de ver y plantear alternativas de modo que concluya más fuerte de lo que empezó”* (2002: 34).

Desde esta concepción entendemos que seguramente nuestros planteos apuntarán a asociar esa fuerza con la capacidad de interrupción, de cambio, de hacer memoria, de aceptación del otro, cuestiones que ya trabajamos en el primer capítulo.

Cabe enfatizar que en ningún momento se está pensando en un tipo de acompañamiento que posicione de manera inaugural a ninguno de los que allí se encuentren, o por decirlo de otra manera que insista en deshistorizar, en empezar de cero, sino justamente por el contrario es la revisión de lo que se reconoce como trayectoria, con la densidad propia de un recorrido con todo lo que esta densidad connota en cada uno y su contexto.

3. 2. Rasgos frecuentes en la dinámica de las instituciones educativas

Si bien no es tema de este libro profundizar sobre estos rasgos, nos parece interesante bosquejar sólo algunos de ellos que hoy se reiteran más de una vez en las instituciones que transitamos y que funcionan como condiciones de funcionamiento y por lo tanto como condiciones que allí están a la hora de llevar a cabo una tarea de acompañamiento. Esto no significa que sean inamovibles, sencillamente forman parte del escenario que hace de contexto de acción.

Elegimos cuatro rasgos que por su frecuencia más allá de los niveles, y su impacto en las acciones de acompañamiento sirvan para ilustrar este contexto al que aludíamos.

Un primer rasgo tiene que ver con una sensación, algo que se puede palpar de diferente manera según las instituciones, que se nombra a través de *“sentimos que estamos sueltos”*. ¿De qué nos habla esta frase?: de lo que cada uno hace, de cómo formar parte es en algunos casos, más una cuestión discursiva que un hecho, que se asocia trabajo en común con hacer acuerdos, estar de acuerdo, homogeneizar lo diferente, cuando en realidad como se explicó en el capítulo anterior formar parte de lo común es justamente aquello que se opone a lo uniforme.

Este *“estar suelto”* en el decir de algunos directores, supervisores y docentes, intenta resolverse muchas veces en el marco de la realización de proyectos: curriculares, institucionales, de mejora, de fortalecimiento, etc. Y por momentos este hacer se instrumentaliza a un punto que olvidamos que este *“estar suelto”* no sólo es un rasgo de algunas escuelas sino de la sociedad de hoy, que se expresa en las diferentes organizaciones de esa sociedad.

Un riesgo común es confundir la dinámica profunda de este rasgo y creer que se atiende mejorando la comunicación, y entonces el problema de la escuela pasa a ser un problema de falta de información, de circulación, de difusión, etc. Nada más alejado.

Pongamos algunos ejemplos: la puesta en acción de un diseño curricular, la reformulación de pautas normativas, el desarrollo de instancias de intercambio, en un contexto escolar *“desligado”* requiere para ponerse en acción mucho más que actividades de lectura compartida, carteleras que informan y registros que circulan. En realidad eso sólo produce efectos cuando se acompaña de un pensar sobre las prácticas y los puestos de trabajo para que bajo encuadres especialmente diseñados se defina como tema de trabajo esas puestas en acción que ante todo necesitan una trama organizativa ligada para apoyarse.

En muchas escuelas esto se da cotidianamente y de lo que se trata es de revisar y afinar algunas cuestiones más ligadas a aquello que se vive como nuevo en el marco de lo aquello que se viene haciendo, justamente por su cualidad de novedad, de revisión, de ajuste, y no sólo de creación.

Otro rasgo que podríamos reconocer en más de un caso está ligado a la añoranza por el alumno que llega y la diferencia entre éste y el que se espera. Y este resto de cara a cambios en la enseñanza, en los

resultados que se obtienen, a revisar procesos formativos se encuentra con una pregunta: ¿con estos alumnos se podrá? En este tono, o con estas palabras, es posible que a muchos les resuene como despojada de reciprocidad, de mirada o de solidaridad. Sin embargo es una pregunta que atraviesa permanentemente los escenarios escolares.

Además sin ánimo de caotizar la cuestión es posible escuchar a un maestro de inicial que dice que recibe a un alumno sin experiencia de escolaridad o se vive que los padres los llevan para no estar con ellos en sus casas, a uno de primaria, que dice que el alumno que llega no tiene hábitos, o que el barrio cambió tanto que ya es otra escuela, en secundaria los profesores por momentos desconocen que ese joven tienen frente a sí sea un alumno en los niveles superiores la pregunta es cómo llegaron hasta allí, además la condición de adultos juega como una variable paradójicamente en contra de la alumndad, porque trabajan y tienen familia. Cuestión realmente a revisar en todo sentido.

En muchos casos más allá de los niveles se vuelve a escuchar la palabra: guardería. Puede sonar a nuestros oídos entre jocoso y dramático, pero quizás el mejor dato es la sensación de no encuentro con quien se espera de unos y otros. Y se nos acercamos a los alumnos es posible que se sientan también como “fuera de lugar”²⁰, más allá si las razones son las mismas o no.

Lo más importante a subrayar que estos ejemplos remarcan de qué manera la cuestión de las trayectorias podría pasar a ser un problema de estos alumnos y sus características particulares y no una cuestión institucional, ni de las organizaciones ni de los sistemas educativos. Como si este alumno en su trabajo de formación no fuera un fiel ejemplo de un recorrido que está de por sí desligado, al punto que el que hoy es nuestro alumno, fue ex alumno de la escuela del nivel anterior del mismo barrio, ambas de la misma comunidad, de la misma jurisdicción, bajo la misma política. Ese desacople queda naturalizado y pareciera que es el estudiante a través de su recorrido el que tiene que poner en diálogo unos con otros. Y muchos llamarán a esto problema de articulación. No es nuestro caso, es mucho más que eso. Es un problema de definición de políticas públicas integrales acordes a la misma

normativa que intentan aplicar, la obligatoriedad es un claro ejemplo de lo que venimos diciendo.

Con lo que venimos diciendo no es nuestra intención sólo hacer un juicio de valor, si está bien o si está mal, en realidad nuestra preocupación pasa por ver de qué manera la problematización no llega a poner en foco lo que requiere ser atendido, es más pareciera por momentos como si estuviéramos frente a una imagen fuera de foco, como una foto movida, en la cual se borronea los contornos de lo que allí se muestra.

Desde acá los resultados que alcanzan los estudiantes, las prácticas de los docentes, los alcances de una organización pueden ser leídos en clave de: con qué recursos personales, grupales, organizacionales, se cuentan para lograr aquello que determinadas pautas anuncian como lo que debe ser. En realidad una lectura compleja de estos temas implica reconocer más allá de quienes están allí, cuáles son las condiciones de estructura que en realidad también forman parte del objeto que se recorta en tanto son condiciones de posibilidad.

Si el objeto que se define tiene que ver con el acto educativo, visto como si se tratara de un escenario en el cual hay más de un protagonista: este estudiante de hoy, estos docentes, estas familias, serán como decíamos anteriormente estos estudiantes, estos docentes y estas familias los que forman parte de ese acto, de allí que pensar en términos de trayectorias no es pensar en las biografías de cada uno de ellos solamente sino en las dimensiones que el encuentro de todos ellos abre: políticas, sociales, culturales, ideológicas, organizativas, etc.

Otro rasgo que vale la pena tener en cuenta en la escuela de hoy es lo que autores como Abad (2007) llaman una sociedad organizada alrededor de la demanda y desde allí su impacto en las organizaciones como la escuela.

Podríamos decir que cada uno de nosotros está atravesado por un estado de demanda permanente: demandar y ser demandado parece ser una regla de juego vigente. Tal como lo señalan estos autores un aspecto importante a tener en cuenta de este tipo de demandas es que son por definición inagotables, como si nada ni nunca nada podría agotarlas. Desde allí la sensación de que el trabajo que se lleva adelante no alcanza para lo que se requiere, o que se está en falta, o que la responsabilidad entonces pasa a ser de cada uno. Lewckowicz (2004) apoyándose en otros

20. Ver Robin (1993).

dirá que tratándose de una sociedad regida por una lógica mercantilista, el riesgo es que desaparezca el lugar del ciudadano para que ese lugar lo ocupe el consumidor del mercado que está habilitado en todo sentido. Así se consume formación, se consume educación, se consumen acreditaciones, etc.

Este tipo de sociabilidad está regida por criterios entre los cuales la practicidad, la aplicabilidad, la utilización, la replicabilidad, la sustentabilidad y la rentabilidad se disocian por momentos de las condiciones a las que aludíamos antes y quedan de nuevo en manos de pequeños colectivos desligados de una trama política que opere de garantía.

Por eso uno podría adherir de manera absoluta a estos principios sin embargo más allá del consentimiento la cuestión a la que nos referimos una y otra vez a la estructura organizativa y su capacidad de andamiaje y sostén de los procesos y hechos educativos que allí se dan, que implica no perder de vista justamente la dimensión política de ese hecho y de las prácticas de todos los que son sus protagonistas más allá del puesto de trabajo o lugar institucional que ocupen.

Cuando la demanda conquista las relaciones las mismas se miden en términos de quien cumple con la demanda y quien no, como si de eso solo se tratara y sin explayarnos en esta cuestión que iría más allá del tema que nos convoca sí es pertinente alertar acerca de los fenómenos de desplazamiento de tareas y funciones en aras supuestamente de cumplir con aquello que se demanda. Testimonios como: “no puedo trabajar de director porque estoy todo el tiempo atrás de los recursos”, “acá no se puede enseñar porque estos chicos no tienen una familia que los sostenga”, “con cuarenta escuelas no puede supervisar como yo quiero apenas me puedo acercar a las que tienen mayores dificultades o cuando aparece algún imprevisto grave”, sirven de ejemplo de lo que venimos diciendo.

Por último, sabiendo que sólo estamos haciendo referencia a algunos rasgos que hoy sobresalen en la escena escolar y dejando muchos otros sin mencionar, entendemos que las modalidades de significación del tiempo, los modos de historizar, los estilos culturales de entrar en relación con los tiempos institucionales son datos que escuchar atentamente.

Metaforizar el significado del tiempo en algunas escuelas podría llevarnos a decir que “el tiempo es ya”, o “el tiempo es igual a: falta tiempo”. Atrapados en una lógica cortoplacista algunos haceres institucionales se

ven amenazados en la posibilidad de reflexión, de pensamiento, de revisión, de interrupción. Y así los apuros terminan siendo los argumentos que explican por ejemplo, que un capacitador olvida de convocar a un supervisor y trabaja directamente con las escuelas, que un equipo técnico saltea a otro y entra a una jurisdicción que va más allá de su territorio, que una familia omite buscar respuestas en la escuela y va directamente a las autoridades superiores, sin olvidar que en muchos casos el tono de denuncia, y de vivir a “contrarreloj” invaden la situación.

Rápidamente muchos podrán intentar explicar estos hechos aduciendo dificultades comunicacionales, y nuevamente se tratará de situaciones problemáticas más profundas, propias de la definición de los puestos de trabajo, de las tareas que se adjudican a unos y a otros, de las normas que rigen determinados funcionamientos, cuestiones que en términos de definición política tienen mayor espesor que hablar de la buena o mala comunicación o los mejores o peores tipos de vínculos personales.

Un institucionalista como Ulloa (1969) hubiera alertado sobre una fractura a nivel de los desempeños que justamente queda encubierta en aspectos del funcionamiento de una organización más manifiestos como las cuestiones comunicacionales o vinculares, pero que en realidad están poniendo en palabras lo que queda bajo el orden de lo no dicho, como por ejemplo: la claridad acerca de las tareas que cada uno tiene que llevar adelante, la experticia con la que se cuenta ello, el fuego cruzado de expectativas mutuas, entre otros.

Siguiendo los aportes de Dejours (1990) esto implica reconocer que la organización del trabajo va mucho más allá de un listado de actividades que cada uno cuenta y realiza con mejores o peores resultados sino que lo inscribe en un conjunto de relaciones: con otros, con el conocimiento, con otras organizaciones e instituciones, etc. que revelan conflictos, controversias, disputas.

Cuando esta dimensión de análisis no se toma, escuchamos explicaciones del tipo: “conmigo es un buen alumno porque tenemos buena relación...”, “con este grupo me llevo bien y entonces es más fácil”, “en esta escuela hay buena onda, más allá del sistema que siempre presiona”, “en el turno mañana me siento un verdadero director porque las chicas tienen buena recepción en vez a la tarde están los más históricos

y ahí no se puede trabajar”... Qué nos dicen estos ejemplos, que una de las cuestiones que pareciera ser un aval para que se logre lo esperado tiene que ver con la familiaridad que encuentran entre sí unos y otros, el ser parecidos, o asemejarse, como sinónimo de ser aceptado, de pertenecer, lejos de los conflictos, las controversias, las disputas que nombrábamos más arriba y que son constitutivas de relaciones atravesadas por el poder, la asimetría, la competencia, etc. Siguiendo lo trabajado en el capítulo anterior estamos ante el borramiento de lo común en tanto reunión de lo singular y lo plural, para acercar esta idea a lo uniforme y lo semejante.

A partir de esta introducción al tema y de la caracterización de algunos rasgos de las escuelas que en tanto contextos de acción son los espacios en los cuales transcurre una acción de acompañamiento, proponemos a continuación profundizar sobre esta acción, sin perder de vista las implicaciones que este contexto le impone de alguna manera.

3.3. Algunas hipótesis iniciales acerca del acompañamiento

Si nos acercamos a los significados habituales de acompañar, estos tienen que ver con ayudar, sostener, escoltar, asesorar, etc. En todos los casos se da por supuesta una actividad en el marco de una relación: la visita del supervisor, la asistencia de un equipo técnico, el asesoramiento del director, la intervención del profesor, etc. Como decíamos en otro texto²¹ más que atender a la actividad en sí misma intentaremos entender la cualidad de acompañamiento que en esa actividad podemos reconocer.

En algún sentido esto lleva a desmitificar como idea, que todo aquello que uno hace con otro bajo un propósito de ayuda necesariamente tiene que ver con acompañar. Como si dijéramos “estar ahí...” no necesariamente promueve una acción de acompañamiento hacen falta tener en cuenta otras condiciones, hablando en términos organizacionales.

21. Nicastro (2006).

Como venimos diciendo por ejemplo contar con un encuadre que a modo de marco prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego a definir abordajes posibles, etc. Un encuadre que si bien es portado por cada uno de los que participan en ese espacio de acompañamiento necesita reconocerse en algunos de sus componentes indispensables: el interjuego entre la presencia y la ausencia, un marco que colabore a dar mayor inteligibilidad a los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento.

En el primer caso nos referimos a la cuestión que citábamos más arriba. En muchas ocasiones suele entenderse que una acción de acompañamiento requiere el estar uno o unos con otro u otros. Como si la presencia fuera la garantía de lo que ya allí ocurra. Cuando, muchas veces, dispositivos mediatizados, alcanzan los mismos propósitos. Es más, contamos con numerosos ejemplos, desde las distancias geográficas, las faltas de tiempo, la sobrecarga de tareas, la masividad de destinatarios, que hace que la mediatización de las acciones sea condición para que la misma acción sea posible.

Tal como se profundizará más adelante este interjuego sólo tiene sentido si queda al servicio de hacer lugar a la terceridad. Este lugar, tal como lo definimos en trabajos anteriores²² implica la posibilidad de intermediación que colabora a interrumpir los efectos de la naturalización, la endogamia, la clausura argumentativa, etc.

En el segundo caso, el marco que da inteligibilidad a los fenómenos alude al lugar que ocupan los marcos referenciales y teóricos como esquemas analizadores, en el sentido de promover una apertura de lo ya sabido, otra mirada, otro acercamiento. Generalmente regidos por la lógica de la interrupción de todo intento de constatar en la realidad las hipótesis previas que ya portamos y sólo eso. Esto implica contar con marcos móviles lo suficientemente versátiles al decir de Ulloa (1995) para que la cualidad de analizador sea posible.

Por último, quizás el tema más controvertido tenga que ver con el recorte del objeto que definimos como objeto o situación de acompañamiento, ligado a un trabajo de problematización:

22. Nicastro (2006), Nicastro y Andreozzi (2004).

La dificultad forma parte de aquello que generalmente aparece reconocido en forma explícita en tanto que los problemas resultan de un proceso de interrogación de lo establecido que avanza sobre lo manifiesto y explícito para abrir nuevas preguntas sobre aquello que subyace y permanece implícito.

Más allá de nombrar la dificultad avanzar en la problematización implica encuadrarla en el marco microsocioal de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuáles son los significados que se le atribuyen.

En este sentido la problematización persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, las condiciones que los sostienen, etc. (Nicastro y Andreozzi, 2004:44).

De esto se desprende que muchas veces se define como objeto no necesariamente una situación que permite ser analizable, de la cual se cuenta con la información imprescindible, y con las condiciones de la organización que oficiarán de andamiaje para que la acción de acompañamiento se lleve adelante.

En este trabajo de definición se opera sobre un campo de intervención, campo de fuerzas al decir de Agamben (2003) en el cual no sólo se trata de reconocer bipolaridades: el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede, el que trae y el que no trae, el que tiene condiciones y el que no, etc., sino que implica trabajar sobre esas bipolaridades para que no lleguen a transformarse en dicotomías, sólo variables en tensión, propias del tipo de campo en el que se encuentran. Y este trabajo lleva a reconocer matices, aproximaciones que ponen en cuestión y neutralizan falsas oposiciones, en el reconocimiento de un lugar a explorar que es el del “entre” esos aspectos, o elementos, que generalmente está naturalizado, nombrado de maneras habituales y siempre reconocido como problemático. Un ejemplo es hablar de la articulación, otra vez, como ya dijimos en otro momento se trata de un modo de ocultar rasgos de la dinámica de funcionamiento del contexto organizativo que son ante todo significados que hay que reconocer y no elementos para clasificar.

En este momento el trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella. Una manera, por momentos, de lograr determinada distancia que hace espacio para pensar lo que supuestamente ya está pensado.

Podríamos decir que al principio serán algunas metáforas las que colaborarán con nosotros para poner en palabras algunos rasgos que impregnan y definen a los espacios de acompañamiento en más de una oportunidad.

El acompañamiento como un espacio de pasaje de cómo

El acompañamiento como espacio de ensayo

El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros

Iniciamos este desarrollo apuntalándonos en el decir de M. De Certeau que de alguna manera en sus palabras sintetiza mucho de lo que venimos diciendo en capítulos anteriores.

El andar afirma, sospecha, arriesga, transgrede, respeta, etcétera, las trayectorias que “habla”. Todas las modalidades se mueven, cambiantes paso a paso y repartidas en proporciones, en sucesiones y con intensidades que varían según los momentos, los recorridos, los caminantes.

Diversidad indefinida de estas operaciones enunciatoras.

No se sabría pues reducirlas a su huella gráfica (2000: 36).

El acompañamiento como un espacio de pasaje de “decime cómo”

Esta idea casi metafórica alude a un tipo de espacio en el cual unos son pasadores de “cómo” de otros que demandan y necesitan de ayuda. Como si armáramos un diálogo imaginario en el cual alguien le dijera a otro: “decime cómo...”.

El desarrollo que sigue pondrá en cuestión esta metáfora, sin ánimo de desoír o desatender lo que claramente queda configurado como una demanda, muy por el contrario, escucharlo, pero en situación. Esto es, de manera contextualizada, en un momento histórico, político, en una zona determinada, en un sistema, en una organización educativa, en un grupo, en una relación, etc.

Esta situación en más de un caso enfrenta a quien realiza esta tarea a su propia expectativa sobre el trabajo, las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje sostiene, los modos de construcción de prácticas y discursos, etc. De esta manera, dominado por el “cómo”, hasta el punto de ser juzgado en su tarea como exitoso o no en relación a esta cuestión, pasa a estar “colonizado” dirá Arendt por la lógica más instrumental de su tarea.

Cuando la búsqueda de este “cómo...” rige la situación, se pierde de vista el por qué, el para qué, que son parte supuestamente de eso ya sabido y sobre lo cual algunos entienden que volver a abrir la interrogación sería una pérdida de tiempo. Veamos un ejemplo: en la escena de acompañamiento el pedido está centrado en “cómo enseñar determinado contenido” en un aula y la repuesta de quien acompaña en lugar de responder literalmente, abre una pregunta de otro orden antes de avanzar y por ejemplo pregunta: ¿qué entendemos que tiene que saber un niño de esta edad sobre este contenido que le queremos enseñar? Y así, como es de fácil escribir o decir esta manera de responder, todos sabemos que es muy difícil de atravesar en el trabajo de acompañamiento.

Una idea que subyace en muchos casos que en ese momento “eso” que se dice, que se pasa es algo que pone final a una situación: no sabía cómo encarar a la directora y ahora lo sé, no se me ocurría qué hacer con estos chicos y ahora ya me di cuenta... El final está ligado a una ilusión de que se encuentra una manera de hacer que ordena, regula y da por terminado un tema que preocupa, y si es con éxito mejor.

Desde aquí podríamos metaforizar ese cómo que va adquiriendo diferentes significados y énfasis según cada caso pero parece que siempre queda enlazado a otro que desde otro lugar casi como un intérprete, ayuda para provocar cambios o arribar a soluciones.

Intentando pensar a ese “cómo” en tanto un modo de hacer estaríamos de acuerdo en darle el status de una hipótesis de trabajo, por lo tanto: modificable, ajustable, versátil.

Si como decíamos en los capítulos anteriores no es posible pensar una trayectoria por fuera de su relato y por lo tanto siempre en íntima relación con la cuestión de la narratividad de determinados sucesos, un espacio de acompañamiento tendrá que ver con un espacio de transmisión de una modalidad de acción que no se puede crear de manera abstracta y de una vez y para siempre, que está inscrita en una organización que en tanto contexto de acción le da marco y le impone en algún sentido, ciertas regulaciones.

Sin embargo ese mismo marco tiene intersticios y lugar para lo nuevo y parafraseando a de De Certeau (2000), para la invención de lo cotidiano. De lo contrario no sería más que un sistema de fabricación en serie, donde se copia un modelo a seguir. En términos de trayectorias si este asunto se transformara sólo en encontrar las maneras de encauzarlas, regularlas, no aceptando la rebeldía de sus diferencias, de su andar por esos intersticios no estaríamos atentos más que al tipo de recorrido y de resultado. Justamente el centro de la atención está puesto desde este texto en el movimiento de ese recorrido, en esos atajos de los que hablamos, y de las vicisitudes propias del camino “que se hace al andar...”.

Cuando este espacio de acompañamiento que llamamos como de pasadores de “decime cómo...” implica trabajar sobre la ocasión y no sólo de lugares prefijados implica que se acompaña transversalmente desde cada momento de enseñanza más allá de otros dispositivos institucionales que se definan. Cuando el espacio se transforma más en un lugar de cacería que de búsqueda, diría Zambrano, prima la idea de adelantarse a lo que pueda ocurrir, ordenar al desviado en un movimiento en el cual pareciera que el espacio quiere subsumir al tiempo, atraparlo dejarlo quieto.

En el primer caso el espacio es un lugar móvil, atento, con disponibilidad de escucha y participación, con lugar para el entrecruzamiento y la ambivalencia que cualquier entramado conlleva. Ya no hay UN cómo, en todo caso esa modalidad de acción, debiera ser nombrada en plural con un alto potencial para el trabajo de unos con

otros. La ilusión de disciplinamiento entre medios, fines, procedimientos, resultados, es insuficiente en la situacionalidad del hecho educativo en sí. Este alumno, este formador, caminantes, hoy están aquí, mañana están allá, estableciendo relaciones con el pasado, con el futuro, con el presente de diferente tipo, atravesando momentos de formación que se traducen en impactos de desarrollo personal y profesional de diferente tipo, esta sola idea justifica la pluralidad y la singularidad de esas modalidades de acción.

Desde otra perspectiva teórica también nos acercamos a esta idea del lugar de lo instrumental en un espacio de trabajo. Sennett se pregunta: *cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de un modo instrumental* (2009: 48). Según él un punto clave es sentir que se ha realizado bien el trabajo, y esa es una hipótesis central para entender el trabajo artesanal. Este hacerlo bien oficia como una recompensa emocional, una pista que colabora para salir de las respuestas solo instrumentales y así dar lugar integralmente al sujeto. No sólo entonces la guía está dada por llegar a término tal o cual trabajo y terminarlo con éxito sino además aceptar que a medida que ese trabajo se vaya desarrollando, a medida que ese proceso se despliegue aparecerán distintas preguntas, nuevas cuestiones, que también abren espacios de aprendizaje, de conocimiento, de nuevas relaciones.

Desde aquí, acompañar, lejos de acercarse a una actividad de control, se asocia a un punto de partida que se abre, que liga, aunque por momentos desliga, que da luz pero también puede opacar, que se intenta acotar pero puede volverse poco previsible. Y en este sentido decíamos: es un espacio de trabajo con otros, un espacio de producción de determinado saber, con un encuadre que garantiza el lugar de la terceridad. Y si de control hablamos se trata de un tipo de vigilancia sobre ese encuadre, sobre las posiciones, sobre los objetos de análisis, sobre los propósitos, que hacen límite, en el sentido que se requiere de alguna prescripción anticipada que simultáneamente dará lugar la posibilidad de movimiento²³.

23. Este tema lo profundizamos en Nicastro y Andreozzi (2004).

El acompañamiento como espacio de ensayo

Nuevamente tomando algunas ideas de Sennett entendemos que “para un buen músico... sobre todo en los ensayos, ésa es la única manera de mejorar”. Y tal como muchos educadores sabemos en el ensayo predominan las prácticas, las rutinas, que lejos de ser sólo actos repetitivos son marcos que fijan algunas variables para que otras entren en movimiento.

Tal como lo reconoce este autor entendemos de manera parcial el potencial de un acto de repetición, como si sólo se tratara de algo estático y muchas veces creemos que vamos a embrutecer al otro sencillamente porque reitero algo. Y se nos agolpan las palabras con las cuales podríamos ser refutados: autonomía, independencia, originalidad, creatividad, etc. etc. etc.

El eximio compositor o director de orquesta no se verá seguramente preocupado por estas cuestiones. En todo caso confiará en que ese espacio está liberadamente armado para que lo no esperable ocurra.

Si ligamos esta idea a la de acompañar a una trayectoria formativa justamente lo más potente de lo que venimos diciendo está en reconocer que ese espacio tiene que tener lugar para repetir, y en ese repetir no solo se buscan medios para determinados fines, sino que se está abierto a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca. Es como el músico en el ensayo, allí no solo podrá equivocarse en privado, también podrá sorprenderse con algo no esperado. La puesta en acción de la obra consumada deja poco espacio para esto, allí es el lugar de mostrar lo que ya se alcanzó como supuesto punto final.

Vale enfatizar sobre esto último que estamos diciendo: supuesto punto final. La historia de la composición musical nos muestra hasta dónde una música termina lógicamente, acertadamente, con una especie de conclusión, y hasta dónde otras corrientes casi provocando esta primera idea, presentan obras cuyos finales son verdaderos comienzos. Como si unos les reclamaran a otros, los contemporáneos por ejemplo a algunos clásicos, el reconocimiento que un final no da cuenta de su calidad, si es más rotundo y solemne, como si nos enfrentáramos con la única nota acorde a un cierre, sino con una nota que hoy, o en ese momento fue un final provisorio, es decir nunca definitivo.

Si pensamos la formación como una acumulación de puntos de partida y de llegada, por ejemplo, el nivel al cual estudiante llega es más un tribunal en el cual poner a prueba lo que sabe para seguir, que un espacio de ensayo que continúa con reglas de juego estructurales que se van modificando. Lo mismo vale para la tarea de un docente.

En relación a lo que venimos diciendo, Zambrano (2000) nos lleva a pensar de qué manera un espacio en el cual el método se concibe como la herramienta a través de la cual se consigue lo que se busca, hasta el punto de una verdadera "cacería": llegar al final, recibirse, conseguir trabajo, etc.; se transforma en un espacio que como camino, como trayectoria no son más que momentos en los cuales cumplir con determinados métodos de manera literal para alcanzar lo que se busca. Parece sencillo de tan ingenuo: una trayectoria formativa requeriría como condiciones de realización contar con una serie de métodos garantes del final que se busca.

Sería como la contrapartida de la idea de ensayo, en el cual el método no es más que el promotor de la prueba, el que con su misma presencia anuncia que no todo son certezas, que hay atajos a ese método, que no es uno, y que si así fuera no habría autores sino sólo copistas, encargados de atrapar la literalidad, lo que fue una vez, lo que está cerrado, lo que supuestamente es una certeza.

Sin embargo los espacios de la enseñanza, en tanto espacios de concreción de un hecho educativo ya fueron destituidos de su mero carácter de método en el sentido aludido y el desafío es desasirla de las ataduras que se le imponen cuando sólo parece tener que ver con la relación docente alumno, o con lo que sucede en el aula, o con los procedimientos anticipables, etc.²⁴

Desde aquí una trayectoria que recorre y es atravesada por la enseñanza en tanto acontecimiento y no sólo en cuanto le ocurre a alguien en un momento dado, tiene que ver con la posibilidad de pensar, con una actitud hacia el saber, con una búsqueda que no tiene de cacería en palabras de Zambrano.

Por eso mismo al hablar de espacios de acompañamiento, como estamos diciendo, más allá de lo fáctico, tiene que ver en parte con

24. Martínez Boom (2005).

reconocer que se trata de un espacio en el cual quienes allí se encuentran, maestro y alumno, director y docente, pares, etc. tienen entre manos la posibilidad de desmitificar los misterios que solo el experto aporta, y el especialista conoce, para adentrarse en la reflexión de lo que hacen. Esto los llevará en todo momento a lidiar con tensiones más o menos explícitas que tienen que ver con el interjuego entre seguir los rituales que uno conoce y ponerlos bajo las manos del otro y su propia originalidad, aceptar que cada uno porta sus secretos en cuanto a su hacer, que a veces puede poner en palabras y a veces son más del orden de gestos que hay que reconocer y hacer visibles. Y quizás lo central, ir más allá de la búsqueda de modelos a seguir, y entender que sólo se trata de alcanzar bocetos, expresiones mínimas que no se transforman en el camino a seguir y a obedecer sino sólo la punta de un ovillo a seguir desarmando, armando, con todo el desconcierto y el acierto que este recorrido implica.

Desde estas ideas es que hacemos hincapié en la idea de ensayo, por lo que tiene de incompleto, de inacabado, de punto de partida permanente, de un ritual que a la vez que instala la ceremonia abre las puertas para que la obra se despliegue.

Una frase de Kundera ilustra en parte lo que estamos diciendo:

(...) el peligro consustancial al arte de la ópera radica en que su música puede fácilmente convertirse en una simple ilustración; en que el espectador, demasiado concentrado en el desarrollo de una acción, deja de ser oyente (...) (2009: 163).

En el acompañamiento como espacio de ensayo las tres palabras resaltadas por este novelista son centrales: ¿se trata de mostrar, ejemplificar, ilustrar?, ¿se trata de estar atento en la mirada y seguir a otro?, ¿o se trata de estar ahí construyendo la propia versión que cada escucha permite alcanzar?

Será el mismo peligro inherente al ensayo, al taller, en los cuales se corren riesgos de desplazamiento, de que se jerarquicen algunas cuestiones sobre otras, donde lo invisible a los ojos se mantenga como lo indescifrable, donde la inspiración y la sensibilidad quedan

atrapadas en lo que se espera como resultado final. Sin embargo los secretos de los oficios, las postas que se pasan unos a otros, son del orden de una transmisión que no termina, de bifurcaciones que justamente no son literales porque siempre implican la apropiación y el movimiento que el copista no podría alcanzar, porque la obra nunca estará terminada del todo.

Si la ópera pierde al oyente, podría dejar de ser ópera. Si un espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás ya no es de formación de lo que estemos hablando.

El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros

Así como cuestionamos que el acompañamiento sea sólo y fundamentalmente un “espacio de pasaje de cómo” y sostenemos, por el contrario, que es un “espacio de ensayo”, nos interesa profundizar acerca del acompañamiento como “espacio del pensar con otros y a otros”.

El despliegue del pensamiento es una de las vías del acompañamiento. Y esto puede afirmarse en dos sentidos:

- porque acompañar supone pensar *con* otros
- porque acompañar implica pensar *a* otros

Ambas dimensiones están relacionadas, pero haremos la distinción para darle lugar a su vínculo con el acompañamiento.

Pensar con otros, con “más-de-un-otro”, dice Kaes (2005). Y esos muchos otros son los que nos precedieron y también los contemporáneos. Sin el pensamiento de los que estuvieron antes, de quienes hicieron su recorrido en otro momento, de los que inventaron sus propias formas en consonancia con su tiempo, el pensamiento actual no podría tener lugar. Éste siempre se sostiene en una historia, una herencia, una filiación que va más allá de los sujetos, aunque los incluye.

Ningún pensamiento es posible sin la precedencia de otros sujetos pensantes, sin la preexistencia de formaciones colectivas del pensamiento

sobre las que el sujeto podrá apoyarse, Kaes (2005: 321). Así, el pensamiento que desplegamos actualmente en relación a la escuela como organización, a su finalidad y propósitos, los lugares que allí ocupamos o habitamos en tanto maestros o alumnos o directivos, las relaciones pedagógicas conocidas históricamente o novedosas, los modos de enseñanza, la transmisión de conocimientos, etc. se inscribe en lo que ya ha sido pensado anteriormente por otros, en una historia de pensamiento previa, para tomar distancia o identificarnos, para encontrar matices según las diferencias entre los tiempos, para recuperar sentidos anteriores y crear nuevos.

En el pensamiento no hay progreso. Su trabajo es el de dar sentido una y otra vez al enigma de lo humano, al encuentro con otros, a la soledad, a la existencia, a la transmisión de unos a otros. Dice Steiner que el pensamiento:

(...) sean cuales fueren su talla, su concentración, su modo de saltar las grietas de lo desconocido, sea cual fuere su genio ejecutivo para la comunicación y la representación simbólica, no está más cerca de comprender sus objetos primarios. No estamos una pulgada más cerca que Parménides o Platón de cualquier solución verificable del enigma de la naturaleza y de la finalidad de nuestra existencia, si es que la tiene, en este universo probablemente múltiple (...) A lo mejor incluso estamos más lejos (...) (2007: 79).

Por ello, no es posible desconocer lo que otros pensaron, sobre sus recorridos volvemos a pensar y éste, justamente, es el trabajo de lo humano, en soledad y acompañados, con otros.

El acompañamiento supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede. Sin este reconocimiento, se corre el riesgo de vivirse a uno mismo desligado de todo conjunto y de no percibir la continuidad, sujeta a interrupciones, de un devenir histórico, de uno mismo, de las organizaciones escolares, de todo sujeto.

En el marco de una capacitación, un grupo de maestros proponía crear —dadas las difíciles condiciones actuales en torno a la tarea de enseñar— un pensamiento totalmente novedoso, sobre la educación,

capaz de dar respuesta a las dificultades contemporáneas en el aula. Advertíamos que, para que un pensamiento novedoso pudiera tener lugar, estábamos obligados a comprender por qué, para qué y cómo el pensamiento sobre la transmisión, la educación y la escuela, de los antecesores, se había desplegado. Esto es: en qué sentido fue pensada la escuela en sus inicios, cómo se inscribió en tanto forma histórica, y se inscribe siempre en un proyecto político, cómo se pensaba a un alumno o un maestro hace un siglo, hace treinta años, hoy mismo, cuáles condiciones lo hacen pensable como alumno, etc. Advertimos que el “pensamiento novedoso” no podía desvincularse de esta historización del pensamiento en torno a la educación.

Por otro lado, el pensamiento *con* otros implica reconocer a los contemporáneos que hacen, construyen, recorren ese pensamiento con uno. Juntos y separados, en presencia y en ausencia. Se trata de sostener la proposición paradójica *no se puede pensar solo y sólo se puede pensar separado*. Se trata de una *soledad paradójica* ya que *sólo se puede pensar en una relación de separación con el conjunto que forman algunos otros, esos mismos que han hecho posible la formación de nuestros pensamientos primeros* (Kaes, 2005: 321, 322).

Afortunadamente, los contemporáneos del pensamiento son aquellos con quienes no sólo intercambiamos ideas ya hechas, concepciones ya sabidas, frases y certezas concluidas que funcionan natural y automáticamente, sino aquellos con quienes empujamos los límites de lo ya dado y ya pensado. Es posible que la incertidumbre, el malestar, la necesidad de transformar las actuales condiciones de vida y de la educación misma, nos conduzcan con mayor fuerza hacia la búsqueda de otros para pensar en conjunto. A menudo, esta posibilidad es la única capaz de subjetivar de un modo no sufriente lo que vivimos en diferentes espacios sociales y sobretodo, en el educativo. Pensar con otros asume el lugar de acompañamiento porque colabora en establecer “continentes y contenidos” de pensamiento, en palabras de Kaes, necesarios para dar forma, cauce, para fijarlos temporariamente y compartirlos.

Los contenidos *son percepciones emocionales, estéticas, mioquinestésicas, estésicas; están constituidos por recuerdos de percepciones pasadas*, es decir, son percepciones y recuerdos de éstas, emociones, sensaciones,

aluden al cuerpo y lo sensible de la experiencia. Los continentes dan forma, sentido, establecen estructuras dinámicas “*donde los contenidos de pensamiento pueden aparecer, adquirir sentido, ser comprendidos y comunicados por el sujeto*”, ayudan a ligar, a integrar lo interno y lo externo de la experiencia, a transformar emociones en pensamientos, a articular afectos, acciones y pensamiento. Los mitos, los cuentos, las leyendas, utopías, teorías, dogmas, son formas complejas de continentes que fijan el pensamiento para ser compartido intersubjetivamente en las estructuras familiares, conjuntos grupales, en el campo social. Kaes (2005: 334, 335).

En el trabajo de pensamiento con otros, los contenidos a menudo movilizados, desestructurantes, de la experiencia sensible cotidiana, que no logran reconocerse o hacerse comprensibles, encuentran continentes cuando pueden metaforizarse y transformarse, mediante la comprensión y el desplazamiento, hallar un sentido. Este sentido suele ser novedoso y entonces, genera otra posición para quien desarrolla su pensamiento con otros que transitan por un recorrido similar.

Es así como, en una escuela, diversos espacios de encuentro y acompañamiento, no siempre en presencia de otros, hacen que se generen continentes comunes de pensamiento. Por ejemplo, en las reuniones de ciclo entre docentes para compartir su trabajo cotidiano, leer juntos sus propios registros de clases incluyendo las intervenciones del maestro y de los alumnos, relatar y escuchar las dificultades para enseñar tal o cual tema, relatar y escuchar los modos de resolución de algunos conflictos grupales, etc. Este trabajo fue permitiendo ir mucho más allá de la queja por “lo difícil que es enseñar a este grupo” o “lo conflictivo que es este otro grupo”. Los mismos maestros fueron nombrando los *contenidos* de su pensamiento, a menudo desvinculados o sin sentido para sí mismos, fueron metaforizando para poder decirlos, hallando y construyendo, a la vez, un *continente* para seguir pensando. El encuentro intersubjetivo de sentidos que, en soledad no habían pensado, o las diferencias entre unos y otros a la hora de adjudicar un sentido o modalidad a la enseñanza o la relación pedagógica en cada situación, les permitió generar mucho más que un intercambio de malestares o simplemente de ideas. Se generó un pensamiento *con* otros que ofició de acompañamiento para definir o redefinir planificaciones, buscar estrategias, resolver conflictos, ayudar a determinados alumnos, etc.

Los continentes grupales de pensamiento funcionan como organizadores y facilitadores del pensamiento individual. Así, transcurridas varias reuniones, los relatos de los maestros del ciclo se vieron progresivamente enriquecidos por aquello que cada uno pensaba en soledad, mientras daba clase, al preparar una clase, al leer un texto literario, etc., superando las iniciales reuniones en las que predominaba un no-pensamiento o una reiteración de significados ya sabidos y cristalizados en el conjunto: “tal alumno tiene tales problemas desde siempre”, “este grupo viene así desde primer grado”, “en esta escuela no se puede hacer nada nuevo”, “las familias hoy no acompañan, si esto no cambia no hay nada para hacer”, etc.

La función continente del pensamiento, según Kaes (2005), se asocia a otra función: la contenedora, que se ejerce a través de actividades transformadoras, creadoras de novedad. Los continentes intersubjetivos: mitos, cuentos, leyendas, utopías, ideologías, teorías, dogmas, como dijimos, permiten “dar forma”, son soporte de puntos de certeza y referentes identificatorios. No obstante, la función contenedora, impide su cristalización, abre a transformaciones de modo que estos continentes no se vuelvan clichés que cierren la dinámica del pensamiento.

El pensamiento con otros es así, acompañamiento, según formas y momentos diferentes: en reunión con otros, en presencia de esos otros, en soledad pero continuando en un diálogo imaginario, asumiendo ese pensamiento grupal como propio.

El grupo de maestros mencionado, construyó sus continentes de pensamiento y la función contenedora que los habilitó a ir creando otros modos de compartir su trabajo: mediante la escritura, por ejemplo.

Pensar a otros, es otra modalidad del acompañamiento, pensamos a otros porque los reconocemos diferentes e intentamos comprender sus motivos, sus necesidades específicas, sus desvelos particulares, sus certezas. Nos distanciamos de esos otros para poder pensarlos y así, evitar la indiscriminación o el espejamiento, no creyéndolos meras prolongaciones de nosotros mismos. Afortunadamente, pensamos a otros porque no podemos pensar *en lugar* de ellos.

Distanciarse y discriminarse de otros, para acompañar y ser acompañado, es un trabajo indispensable. Es el pensamiento en soledad del

que habla Kaes el *sólo se puede pensar separado* a continuación del *no se puede pensar solo*.

Paradoja del pensar.

Desde los inicios de la vida esta paradoja es la que constituye subjetividad, pensar a otro es requisito para que el lugar subjetivo se haga, para que sea acogido, para darle sentido humano a su llegada. No obstante, como lo desplegábamos en torno al concepto de identidad, el pensar a otro y darle un nombre requiere además, que ese otro se apropie de su pensamiento, haga de su nombre una búsqueda, genere su propio espacio. El sueño de un soñante que supone crear a otro totalmente con su pensamiento, corre el riesgo de convertirse en una pesadilla al advertir que él mismo es, a su vez, una completa creación imaginaria, como en “Las ruinas circulares” de Borges.

Pensar a otro es parte de esta paradoja, es hacerle lugar, es darle nacimiento, en un sentido amplio. En la escuela, pensar a un alumno será ayudarlo a constituirse como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a probar y equivocarse, a ensayar y experimentar que puede hacer bien su trabajo. No pensarlo es suponer que no hay nadie allí a quien nos dirigimos en tanto maestros y que la tarea de educar puede desarrollarse como un trabajo automático, uniforme, más allá de sus destinatarios.

En el mismo sentido, pensar a otros desde el lugar de un directivo o de un profesional que interviene en una organización escolar supone aproximarse a comprender las condiciones reales con que cuentan y las condiciones requeridas para que su trabajo pueda hacerse. Por ejemplo, que un directivo pueda pensar a los maestros supone preguntarse con qué cuentan y qué necesitan para enseñar, para escuchar a sus alumnos, para trabajar con sus pares, para revisar sus prácticas, para encontrar sentido a su trabajo. Desde allí, acompañarlos en la producción de esas condiciones requeridas, en forma de normas, de habilitación de espacios y tiempos, en la realización de procesos de cambio, etc.

Pensar a otros no se disocia de pensar *con* otros. Ambos son movimientos del acompañamiento que alternan dos posiciones diferenciadas aunque relacionadas. Ligarse y desligarse, reunirse y separarse para asumir un proceso como propio y en común, a la vez. Acompañar en la escuela, será así, el trabajo de ayudar a otro a reconocerse a sí mismo en

su práctica docente, en tanto alumno, etc. y en el mismo momento, constituir con él y con más-de-un-otro, un modo común de pensar, una misma aprehensión de los objetos de pensamiento que son propios del trabajo de educar.

3.4. Acerca de las trayectorias formativas en situación y las expresiones del acompañamiento

Lo primero que nos proponemos es despejar la asociación de ideas de la cual hablábamos anteriormente al referirnos a las metáforas y plantear otra línea de pensamiento para acercarnos a la idea de acompañamiento de trayectorias, tomando como base empírica lo trabajado acerca de las dinámicas escolares.

A modo de hipótesis podemos decir que el acompañamiento es un espacio en el cual en el marco de un encuadre se intentan alcanzar determinados propósitos desplegando para ello determinado dispositivo de trabajo. Sabiendo que los propósitos siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes: sostener el proceso de formación, la enseñanza y el aprendizaje, la trayectoria de los que están allí, la educación como un derecho que nos involucra a todos, etc.

Al decir que se trata de un lugar, esto no sólo equivale a referirse a un espacio físico, sino a un espacio simbólico, en el cual el pensar y el hacer son operaciones obligadas. Un lugar donde puede aparecer algo del orden de lo "nuevo" mientras lo "viejo", permitámonos la metáfora, le hace trama. Es decir que como veíamos en el capítulo anterior es un lugar de transmisión, de recreación pero no necesariamente de inauguración permanente.

Dar lugar a lo nuevo no necesariamente significa que el director consiga los materiales didácticos para trabajar en la sala, en tanto posibilidad de realización, sino en todo caso un desafío al pensamiento de todos los que están allí, a veces con recursos que llevan mucho tiempo de pasar del status de lo que se espera a lo que se tiene.

Con esto no estamos diciendo que haya que abandonar la idea de insistir con la necesidad de contar con todos los recursos que para trabajar se requieren en estos contextos. En todo caso la cuestión es no

plantear hipótesis lineales en las cuales el director que encuentra los recursos acompaña sólo por eso, como si la condición adquirida asegurara el resultado de todo lo que allí está comprometido en tanto educativo.

Dar lugar a lo nuevo en un espacio de acompañamiento es entonces reconocer en primer lugar una historia, una tradición, una cultura, un "ya" conocido desde los cuales se desplegarán a modo de intersticio, de chispa, por qué no de estallido a veces, algo que se asocia a lo no sabido o conocido de la manera que en esa situación se está expresando. Por ejemplo una acción de acompañamiento que tiene como propósito colaborar en el desarrollo de determinado diseño curricular, enfoque de enseñanza, etc., no será algo fundante, por el contrario, se apoyará en historias, previas, resultados mejores o peores ya alcanzados, posiciones teóricas e ideológicas, estilos de enseñanza, etc.

Una cuestión indispensable a tener en cuenta es justamente de qué manera poner en diálogo lo que se planea como proyecto y lo que hay, que dijimos muchas veces no sólo es un resto de lo que debería ser u ocurrir, sino la condición de posibilidad de acompañar a otro en su espacio de trabajo de enseñanza, de formación.

Este tema puede relacionarse con típicas modalidades de funcionamiento institucional en las cuales palabras que se repiten tienen que ver con que para algunos estos no son los alumnos que debieran estar allí, otros dirán que los maestros que están no pueden hacerse cargo de la enseñanza, otros que los directores no dan abasto para gestionar una escuela, y así, como fuegos cruzados, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, y a veces de todos contra todos.

Cuando estamos pensando en el trabajo de acompañamiento como un espacio determinado potencial ligado a lo que sí es posible: será con estos alumnos, con estos maestros, con estos directores, con estas familias, que hoy son los miembros naturales de las escuelas, quienes a su vez van entretejiendo juntos sus trayectorias y cuando se trata de los profesionales con una cuota de responsabilidad, que nada tiene que ver con la culpabilidad, relativa a su puesto de trabajo de enseñantes y formadores.

En este sentido un rasgo del acompañamiento tiene que ver justamente con acompañar trayectorias de formación, lo que implica para

muchos poner en suspenso hipótesis y certezas, algunos “deber ser” y abrirse al entendimiento y al diálogo que a veces más allá de los saberes y experticias sigue siendo un punto de partida que demarca posiciones, describe situaciones, hace memoria. Es decir, nada se da por sabido, por hecho, por escuchado de una vez y para siempre.

Hay lugar para conmover eso conocido y hacer visible en ese movimiento condiciones reales sobre las cuales se sostienen las prácticas educativas, más allá de lo que se desee, se deba o se requiera.

En este punto un espacio de acompañamiento interviene intermediando entre las condiciones reales que en cada organización, aula, grupo, se dan y las condiciones requeridas, puede transformarse en un espacio de demanda en el cual el que acompaña debería fabricar o alcanzar aquello que se pretende lograr y con buenos resultados. Este ejemplo más que una acción de acompañamiento, parece acercarse más a un acto mágico, por lo cual muchas veces dentro de las primeras maneras de tematizar el objeto de trabajo tienen que ver con un llamado al sentido común que esté atento a un recorte de situaciones posibles a ser trabajadas.

Cuando esto no es así un trabajo de acompañamiento podría tener un talle único, por decirlo de alguna manera, y paradójicamente, lo que promueve y es garantía de movimiento, de pensamiento, de cambio en una acción de acompañamiento es la posibilidad de un hacer “a medida”, o por lo menos de pensar con otros algunos criterios para que ese hacer a medida tenga lugar.

Retomando la metáfora del espacio “pasador de cómo...”, o del lugar que ocupa quien realiza una tarea de acompañamiento a una trayectoria como quien tiene la palabra acerca de cómo hacer tal cosa o tal otra, nos parece importante resaltar algunas reflexiones.

Lo primero que hay que volver a pensar es la cuestión de la demanda de la que hablábamos al caracterizar algunos rasgos de las escuelas hoy, que en muchos casos prácticamente pasa a ser el eje que organiza la tarea pedagógica. Cuando esto es así la lógica que comanda la tarea de acompañamiento en la relación es la de contar con algunos medios para alcanzar determinados fines, para alcanzar determinados resultados. Y allí el que acompaña se transforma rápidamente en el dador de esos medios.

En estos contextos los encuadres que colaboran a dar rumbo al accionar se ven tensionados a introducir otra arquitectura para encaminar el propósito al que aludíamos relativo a “hacer lazo” entre lo que “está suelto”, y no sólo en la atención directa e inmediata de todo el resto de demandas que también son objeto de trabajo de cada uno de los que trabajan en una institución educativa.

En el momento que el acompañamiento se piensa como un espacio de puesta en práctica, podríamos haciendo un viaje en el tiempo, volver a la vieja disputa entre la teoría y la práctica, y a la ilusión aplicacionista de la teoría. No decimos con esto que estas cuestiones no están en juego y que no deben ser temas de discusión permanente en estas situaciones de acompañamiento, sino que es necesario restituir una pregunta que advierta sobre la faz formativa y la faz de intervención que toda acción de acompañamiento tiene.

Hacer énfasis en estos puntos implica reconocer que una instancia de acompañamiento de una trayectoria puede a lo largo del tiempo ir haciendo distintos recortes, por lo tanto haciendo foco en diferentes objetos o aspectos de la misma, de manera tal que la interpelación que todo acompañamiento conlleva como intención no produce por sí misma el acto de análisis, de reflexión, de puesta en pensamiento, sino es de la mano de quien decida poner en análisis ese material, producir otro texto. Tal como lo señala Pontalis (2005) el encuadre con gran versatilidad y firmeza es necesario, pero no suficiente. En este caso quien acompaña o los dispositivos que se pongan en acción serán los promotores de un acto de análisis.

También a pesar de tratarse de un ejemplo muy conocido a veces se lo trata como obvio y entonces se lo naturaliza como tal. Nos estamos refiriendo a cuántas veces la ayuda de acompañamiento está ligada a una presencia en el mismo lugar y en el mismo espacio que el otro ocupa para que el que ayuda atraviese esa situación que parece no alcanza con ser narrada. Esto nos lleva a pensar en que una escena desplaza a la otra y entonces el espacio de ayuda pasa a ser el espacio de trabajo, el aula, la dirección, la reunión con la familia, y este desplazamiento puede tener buenos resultados en tanto promueve un hacer con otro y a veces no es más que uno ocupando el papel del otro.

Seguramente como situación que nos atraviesa en tanto educadores, y tal como señala Merieu (2001) los intentos de fabricación del otro no nos son ajenos. Es más a veces son irresistibles y tentadores, por más que de eso no se habla o se esa lo que se espera como lo políticamente correcto decir.

En este sentido el acompañamiento tiene la potencialidad de ir más allá de listar lo que está mal para ir en busca (¿o cacería?) de aquello que lo repare sino como decíamos anteriormente abre el juego a la problematización, al descubrimiento que sólo reacomodar lo ya conocido a veces nos permite. Por supuesto que esta línea de pensamiento se encuentra enfrentada con la presión de un “tiempo que es ya” y por lo cual el acompañamiento pierde su visión de proyección, de formación como decíamos en el primer capítulo, inactual. Es decir que en el tiempo presente del acompañamiento se ponen a jugar piezas, que no se encastran de una vez y para siempre, que seguirán movimientos inanticipables, en un tiempo más allá de este tiempo, dejando huellas: desde preguntas, dudas, otras certezas, nuevas marcas, señal de que algo ocurrió allí por lo cual no se sale en las mismas condiciones en las cuales se entra. Y el cambio no tiene que ver como vemos con salir con la respuesta, como si una única existiera y fuera garantía de éxito.

Muchas veces es en el tiempo fuera del tiempo de la acción de acompañamiento que eso que circuló en ese espacio nos atraviesa, nos irrumpe como nunca antes, se hace presente en una escena, se hace palabra en algún discurso. Más allá del activismo compulsivo, más allá de la protocolización de la reflexión del otro, del apuro por que a fin de cuentas entienda de qué se trata y pueda sin acudir a este espacio. Y ahí la controversia se apodera del mismo espacio, la paradoja habla por él, y ya no es ese espacio que está más allá de las presencias, que existe más allá de nombres y apellidos, sencillamente porque forma parte de los encuadres y las estructuras de una organización educativa en su devenir cotidiano.

3.5. También se puede decir qué no es una trayectoria... e intentar cerrar provisoriamente

Sí se puede, aunque a veces las reglas del buen educador no tienen que ver con definir por la negativa, pero lo haremos.

¿Qué no es acompañar trayectorias? No es una visita que se hace a una escuela para ver cómo marcha en su día a día, no es un trabajo de asesoramiento pedagógico en sentido estricto, no es una capacitación a menor escala, no es una cinta de transmisión que lleva y trae entre espacios diferentes.

Ante todo nos parece importante dejar claro que se trata de un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad, en el cual se apela a otro y a otros, a textos, a desconocidos, a la letra escrita por otro, a la propia letra, para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar, siempre generando condiciones para que esto ocurra que como lo anunciamos más de una vez tienen que ver con: la confianza, el saberse pensando por otros y el reconocimiento²⁵.

En síntesis un espacio de intercambio, no necesariamente ligado en todos los casos a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las buenas prácticas, de las preguntas que ayudan a seguir pensando, más allá de las aplicaciones, los rituales, y la necesidad por momentos de clonar y ser clonado, para borrar la brecha, la falla, y sostener la ilusión de misión cumplida.

Las palabras de Montaigne serán quienes se encarguen de dar por entendido algo de lo que aquí fue escritura y pensamiento:

Mientras que haya que ocuparse de los más urgentes yo me impondré la tarea de enmendarme. Pues me parece reñido con la razón perseguir los inconvenientes menores, cuando los grandes nos infestan. El médico Plotino, a uno que le traía su dedo para que se lo curase y a quien por el rostro y el aliento le reconoció una úlcera en los pulmones, le dijo: “Amigo mío, no es tiempo de entre- tenerme con tus uñas” (2000: 8).

25. Nicastro (2006) y Greco (2007).

En todos los capítulos trabajados hasta aquí hemos ido articulando un sustento teórico desde el cual ensayar una lectura de algunas trayectorias formativas. En línea con lo que venimos diciendo, no aplicaremos lo trabajado a algunos relatos sino que iniciaremos un ensayo, en el cual los modos de leer, de mirar y de pensar son productores de teoría. En cada relato, de una profesora, una directora y una alumna, ya queda expresado el pensar sobre las trayectorias, lo que va más allá de nombrarlas. Es en su desplazamiento y en su movilidad que las pensamos.

CAPÍTULO 4

Entre trayectorias: pensamientos que las cruzan

En la Atenas de hoy día, los transportes colectivos se llaman metaphorai. Para ir al trabajo o regresar a la casa se toma una metáfora, un autobús o un tren. Los relatos podrían también llevar este bello nombre: cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacio.

DE CERTEAU (2000: 127)

Así como De Certeau asocia un relato a un viaje, en este capítulo emprenderemos como recorrido el análisis de experiencias narradas, sabiendo que éste es mucho más que una descripción o interpretación que desplaza o suplanta una manera de mirar, en realidad forma parte del mismo relato. Es el lugar practicado de la teoría. Ni más allá ni más acá, o desde ella, en realidad se trata de hacer con y en ella.

A continuación presentaremos tres relatos, el de una profesora y tutora, una directora y una alumna, todas de la misma escuela. El relato de una evoca el de las otras, cada uno las mira y hace memoria, como si las palabras de una no pudieran tener lugar sin las palabras de las otras, haciendo eco, resonancia, construyéndose en el mismo momento en que se narran. Escuchemos.

Atravieso la plaza del barrio, cruzándola en diagonal me acerco al enorme edificio escolar, lleno de tiempo, con aires de gloria de otras

épocas. Las paredes grises y señoriales, la gran puerta de madera abierta a otro mundo, el que todavía hoy, cuando lo recorro, me sigue emocionando. Los pasillos y el hall de entrada, con sus pisos de baldosas antiguas, guardan voces. Me atemorizan, a veces, de tan calladas. Los jardines que bordean la escuela aún son para mí un enigma, los he visto innumerables veces desde la infancia y sin embargo, no los conozco, permanecen como un espacio inexplorado que ni siquiera hoy, como adulta, me animo a recorrer.

Veo las aulas del primer piso desde la plaza. Desde fuera, como en un sueño, me veo dentro dando clase. Me detengo levemente a observar los árboles que siempre estuvieron allí, sobre todo en primavera, los adolescentes, los juegos, el movimiento del mediodía a la salida de la escuela, algunos padres esperando en la vereda a los más chicos. La luz de esta época del año siempre me sorprendió, en esta ciudad de colores intensos y colores brillantes. Dice un autor que me gusta mucho, Berger, que hay ciudades que guardan una relación con el mundo visible difícil de encontrar en otras ciudades y relata a Lisboa como un cuadro que se da a ver, siempre intenso e inconcluso en el tiempo, siempre pintándose a sí mismo. Es posible que aquí ocurra algo parecido. Sin embargo, temo que no miremos lo que está allí cotidianamente a fuerza de verlo una y otra vez.

La plaza, la escuela, los bancos debajo de los árboles que se llenan por momentos de jóvenes, los profesores que entramos y salimos, los brazos levantados a modo de saludo, las caricias de las parejitas, alguna canción que ensayan en grupos, los solitarios, los acompañados, los que están siempre y sus caras se repiten año tras año, los que no vuelven.

Hoy tengo clase en 5^{to}. 4^a, pero no quiero llegar allí. No quiero verlos. Será que no puedo empezar a despedirme de ellos porque sé que se irán en poco tiempo, y siento que no pude acompañarlos, no me alcanzaron las palabras ni los gestos. Creo que pude enseñarles pero no sé muy bien qué o cuánto. Sus vidas, más allá de este puñado de palabras compartidas, me interrogan. Entre ellos, particularmente, esa muchachita tan sola y esforzada, sin lamentos y siempre respondiendo lo justo o lo esperado; o ese grupo de varones difícil, desafiante, de miradas revoltosas e infantiles, pero jugando a ser hombres. También esas dos chicas que parecen esconderse una detrás de la otra cuando me acerco

a conversar o el alumno de anteojos, el del fondo, que me mira desde algún lejano lugar que ni él mismo conoce, pero que guarda como si alguien se lo fuera a sacar.

Los conozco desde que entraron a primer año, los sé desde siempre, nos hemos encontrado casi todas las semanas de casi todos estos años, los tengo vistos, he mirado una y otra vez sus ojos cansados o sonrientes. Les he hablado, explicado, preguntado; me he enojado con ellos, escuchado sus desdichas y algunas de sus felicidades, sobre todo cuando lograban aprender e interesarse por algo. Pero me pregunto ¿alguna vez los miré?

Creo que no quiero verlos hoy porque no sé si los miré y se están yendo. En otro tiempo no me pasaba nada de esto, sabía que les enseñaba y que, la mayoría, aprendía. Me preocupaba porque llegaran a fin de 5^{to} con buenas notas en mi materia y, como tutora, siempre insistí para que no adeuden materias. Siempre me preocupé por ellos pero hoy es diferente. Algo de mí no quiere que se vayan, ellos hablan con sus cuerpos lo que yo no sé, de mí misma, de la vida, de lo que hacemos cuando enseñamos.

En la reunión de tutoría, la semana pasada me enojé y no supe bien con quién. Una colega insistía en que no tiene mucho sentido trabajar hoy en una escuela, porque en unas pocas horas queremos transformar todo lo que a ellos los inunda allá afuera, en la calle, en el cyber, en la casa, en la plaza; la violencia, las adicciones, la falta de interés, el dinero comprándolo todo... Hablaron largo rato de la "escuela inundada" y yo no podía decirles que no creo que sea así, que todos navegamos en las mismas aguas y que no es verdad que la escuela sea o tenga que ser un reducto, un lugar "a salvo" de las corrientes del río. Me enojé incluso con Elena, mi compañera y amiga de siempre, porque ella sostiene que el secreto está en no mirar, en dar clase y no detenerse a ver quiénes están allí, qué problemas tienen, si hay violencia en la casa, si trabajan hasta tarde o si consumen algo raro... ella dice que sólo así se garantiza el derecho a la educación y se hace escuela.

5^{to}. 4^a. me espera. Me pregunto qué ven ellos cuando me miran, si mi imagen les dice algo, si les trae ideas de un mundo que aún no conocen del todo y si se piensan a sí mismos en él. Una vez una alumna se enojó conmigo porque no quise darle una tercera oportunidad y con mi

nota, repetía el año; me dijo que si algo tenía claro era que, cuando fuera grande, no iba a ser como yo. Me sentí mal, pero sabía que mi posición era justa, no podía aprobarla porque no era tanto lo que no sabía como el trabajo que no había hecho con los textos... ni se había acercado a ellos aunque los hubiera leído y repitiera sus palabras. ¿Habré sido injusta? ¿Se habrá apoderado de mí aquella alumna exigente que fui conmigo misma cuando tenía su edad?

Me gustaría encontrarlos en unos años, despedirme hoy para reencontrarlos mañana. Me gustaría que sigan creciendo, que no se queden, que no se conformen, que se incomoden cuando no se sientan mirados, reconocidos, respetados y que miren profunda e insistentemente, que reconozcan a otros, que sostengan esa particular relación con el mundo visible, como dice Berger. Tal vez la escuela sea eso, un lugar para aprender a pensar lo sensible...

Desde este lugar de directora, si hay algo que hacer, supuestamente todo el tiempo, es mirar. Esperan de mí, espero de mí, ser algo así como un panóptico viviente. Y la escucho a la tutora y a la vez no la quiero escuchar. Porque me siento hablada por ella y a la vez hablando por ella.

¡Las veces que al levantarme intuí un buen día!... La mañana soleada, el llegar a este edificio añoso y que el sol ilumine mi ventana y sentirme como "la directora de aquellas épocas", y no me pregunten por qué... es como si un personaje se apoderara a veces de mí, entrara en mi cuerpo mientras camino por los largos pasillos, mientras recorro las escaleras que todavía guardan algo del mármol que les dio origen... Y a veces es como lo contrario, siento como un viento en contra a medida que avanzo por la plaza, como si el mismo aire pesado me avisara que hoy no me espera una jornada apacible.

Mirar a los alumnos: no puedo pensar en que esto no sea así, naturalmente, habitualmente, por decisión de todos, como algo de lo que no se habla porque es obvio.

Sin embargo yo también escuché a Elena y la otra vez intenté retomar el tema y me di cuenta que lo primero que tenía que hacer como

directora era volver a mirar a esta profesora. Quizás para entenderla, porque de lo contrario la charla la podría anticipar, sus preguntas acerca de si estoy preocupada por cómo enseña, por los resultados que alcanza, por su preocupación por no bajar el nivel, por recordarme la historia de excelencia de la escuela.

Y entonces una vez más diferir en un tiempo para otro tiempo, ese encuentro que lo primero que habla es de mi lugar en esta escuela como directora, de mis preguntas sin respuesta acerca de cómo están los que aquí están, dónde se sienten que están, y si fuera posible entender cómo creen que llegaron hasta acá.

No me imagino encontrar la fórmula mágica, ni la regularidad que todo lo contiene, sólo necesito acercarme a los matices, esos que irrumpen cada día como el sol que ilumina más o menos mi ventana, y advertir que la ilusión de que en esta escuela de hoy somos todos iguales, pensamos las mismas cosas, porque sencillamente nos reúne una historia y unos graduados con nombre, sería el mayor error.

Por eso, a la vez miro como al pasar, miro como vuelo al ras... miro sin detenimiento porque temo que mis preguntas no encuentran interlocutores, sólo espejos hermosos que repiten una y otra vez nuestras glorias, nuestros ayeres, nuestra "misión" como si al decir nuestra estuviéramos diciendo una.

Pero la directora no muy seguido tiene lugar para decir que es más que una, que nunca en esta escuela sentí que tenía una misión, aunque alguno se alarme al escucharme. Pero no lo sentí, al contrario, me agobia el que a veces sienta que son tantas y no pueda encontrar puntos en común... porque es como si en mi hacer memoria, me saliera del lugar de heredera de lo que se debe hacer, sobre lo que hay preocuparse y sobre lo que no, lo que es problema de todos, por lo tanto, a quedarse más tranquilos, por las culpas del sistema y "vos ocupate de que te escuchen y te den todos los recursos que necesitamos". Y en esos momentos me doy cuenta que no se recuerda sólo lo que se quiere sino también lo que se puede, lo que nos dejamos. ¿Y por qué esta misma regla no correría para enmarcar nuestras miradas? Sería más tranquilizador.

Ante la pregunta de qué miro en estos alumnos que me pasan por al lado y me sonríen diciendo "chau dire" o "chau profe", lo primero

que se me ocurre es que veo trazos de historias, caminos que se abren, se cruzan, a veces se chocan. A veces me es imposible que la sucesión cronológica no comande mi memoria, hoy firmé el pase de una alumna de 5^{to}. y antes de estampar mi firma entré como en una vigilia de recuerdos: cuando entró a primero, me acuerdo de todo lo que hablamos con ella, con algunos profesores, estaba sola, literalmente sola. Unos familiares alquilaban una pieza en el mismo hotel y le alquilaban una a ella y eso era lo único que tenía. Hoy firmé el pase, y la sensación de destino irrevocable me invadió, y a la vez, intenté seguramente para tranquilizarme pensar cuántas veces había hablado con los profesores, con los tutores, con ella... Imposible firmar ese pase desafectadamente, fue una firma que se entreponía entre ella y yo, entre ella y la escuela que yo dirijo.

La secretaria impaciente entró dos veces para ver si se llevaba el papel, y por último terminó apurándome bajo el alerta de que se estaba haciendo la hora de la salida. Y ahí otra vez la pregunta que retorna: la secretaria, la tutora, Elena, yo y tantos otros, qué vimos en esta chica. La secretaria, como en un acto de consuelo subterráneo me dijo: "mirá que trabajamos con esta chica ¿eh? Las veces que hablamos... pero ya sabemos todos no pueden con la escuela".

Sentí que sus palabras, más allá de ella y su persona, esas palabras, eran como una red que se abría bajo los pies de esta alumna, pero también de muchos de los que estamos todos los días acá. Una red que se desentrama y ¡sálvese quien pueda! Por eso el resguardo de miradas con bordes, con límites, también las que invisibilizan, que se viven como maneras de soportar... Pero quizás como le pasa a la tutora de 5^{to}. es al revés. Quizás soportar a veces se puede y a veces no.

Cuando entró la profesora de naturales nueva, recién egresada, sentí que mi mirada la protegía, que si muchos en su lugar hubieran sentido presión, ella al contrario se refugiaba en un mirar que con un guiño, un cabeceo invitaba a la palabra, o a una sencilla sonrisa que daba como una señal, sobre un recorrido que se estaba haciendo.

Me acuerdo que lo primero que pensé cuando escuché en su primer relato la frase "primera vez" muchas pero muchas veces, es que me quedaban dos salidas, o temer y casi augurar que las cosas serían difíciles o salirme de ese sentido casi canónico y pensar con ella que

su distancia, su frescura, sus ojos, podrían descubrirnos más de un velo que nosotros seguro veríamos, pero como dice un autor que leí "con telarañas en los ojos".

El pase, el recibir al nuevo, ¿serán todos actos que muestran nuestros lazos o nuestra posibilidad de acompañar? Lo que seguro nos pasa a muchos es que no queremos caer ni dejar caer, que sostener y por supuesto sostenernos en la mirada entre unos y otros oscila entre darnos placer, desconfianza, reconocimiento o miedo.

Ahora que me doy cuenta, hoy no tuve ninguna intuición al entrar, ni buena ni mala, y me esperaba un día abarrotado de sensaciones, sentimientos, recuerdos, preguntas, y algunos desencantos. Esto es así: ¿la regla hace a la excepción o la excepción hace a la regla?, B. Brecht tiene una respuesta, una vez lo leí en una obra de teatro suya.

¿Sabés que creí que no iba a poder y pude?, ¿sabés que me decidí y pedí el pase? Me parecía que se iba a venir el mundo abajo, que iba a defraudarlos a todos, pero no, es al revés. Si llegué hasta acá es por la escuela, es por todo lo que recibí en la escuela hasta ahora, que me puedo ir con tranquilidad, con la sensación de que es lo mejor en este momento. Siento un alivio, una paz... como hace años no tenía. Ya sabés lo que me viene costando todo, las materias, el trabajo, vivir en la pensión, la falta de tiempo para estudiar, los profesores que no me entendían siempre, las materias en diciembre y en marzo, el esfuerzo, el cansancio, la plata que no alcanza, los libros que me prestaban, los profesores que sí me entendían, la de lengua y la directora siempre mirándome bien, apoyando, son de fierro esas dos... Por eso me costaba decidir, parecía que les estaba fallando. Y también mi miedo, como de haber llegado hasta acá y después arrepentirme y esta decisión no tiene vuelta atrás. Pero la posibilidad de volver al pueblo a trabajar con mi hermana me decidió. Necesito volver allí, ver la casa de los viejos, el patio donde jugábamos de chicas, con todo el tiempo por delante o sin tiempo... ¿viste cómo es cuando uno es chico? Estoy entusiasmada, quiero caminar de nuevo por las calles de tierra, pasar las tardes junto al río, mirando lejos, muy lejos, como sólo se puede

mirar allá en el pueblo, porque no hay edificios, sólo unas pocas casas y después, el descampado. Me acuerdo que para ir a la escuela caminábamos las dos por un sendero chiquitito, finito, que te iba marcando por dónde ir y no te podías perder. No era muy lejos de la casa, pero había que caminar sin detenerse, sin distraerse, como decía la maestra si llegábamos tarde. Nos conocíamos el camino de memoria con Patri, cada árbol, cada casa, cada piedra. Estábamos seguras, como en ningún otro lado, en ese sendero.

Por eso, cuando llegué a esta ciudad tenía mucho miedo de perderme. Entre la locura que sentía por haber logrado venirme y el darme cuenta que no sabía ni dónde estaba, era una sensación rara. Los edificios, los autos, la gente, el ruido, los colores, el movimiento, la escuela inmensa... Hasta que conocí todas las calles y me acostumbé a caminar sola de la pensión a la escuela, me llevó un tiempo. La plaza me ayudaba a ubicarme, la que está enfrente de la escuela, esa llena de verde, de pájaros, de chicos. ¡Cómo me gustaba en primavera!, era como una fiesta para mí. Será por eso que muchas veces me quedaba en la plaza con las chicas o sola, no como en un lugar de paso, haciendo tiempo para ir a otro lado o esperando a alguien, sino como un lugar para quedarme, segura, tranquila, mirando todo, tratando de entender, de entenderme, de escuchar adentro mío lo que había hablado en la escuela o lo que los profes me habían dicho. Y sí, en esa escuela inmensa te sentís perdida muy fácil, si no fuera por las palabras de algunos profes me hubiera perdido del todo, sin remedio. Dicen que hay unos pasadizos secretos debajo de la escuela, como galerías subterráneas, que si te metés no salís más. En serio, me lo contó Manuel, que una vez entró con los chicos sin que nadie se diera cuenta y no podían salir. Se armó un lío bárbaro, hasta hubo reunión de profesores para tratar ese problema y ver qué hacían. A veces los profesores se preocupan demasiado, como si fuera algo tremendo, dramático, y para nosotros no es nada, sólo un juego, una prueba, un ensayo.

Patri dice que es lo mejor para las dos, que me vuelva al pueblo, yo le cuido los chicos y ella tiene tiempo para trabajar y terminar los estudios, ahora que mis sobrinos son un poco más grandes. Y después termino yo. ¿Vos sabés lo que me costó decidirme? ¿Sabés lo que fue decirles que me voy? Le dije a la dire que no se preocupe, que no me

voy a olvidar de nada, que voy a volver o voy a seguir en otro lado, que todo lo que me habló y habló en estos años no se perdió, está todo acá, ¿sabés dónde te digo?, acá, en la cabeza, en el cuerpo, alrededor mío, como algo que me acompaña por todos lados y me abraza. Pero claro, creo que no pueden entenderme en lo más profundo, quizás creen que pierdo una oportunidad, pero yo elegí esto para este momento, y sigo y sigo porque en el pueblo voy a volver a estudiar. Me preguntaban angustiadas: pero después qué vas a hacer allí, vas a tener trabajo, vas a poder volver... y hoy no lo sé... pero ese es mi futuro y ya se va a ir armando...

Relatos que se piensan, o pensamientos hechos relatos. Tiempos entrecruzados, significados diversos, matices que no todos leen bajo los mismos códigos. La posición institucional, la naturaleza del trabajo, las biografías personales, la cultura de la organización educativa, entre tantas otras variables son parte de los relatos que nos preceden. Estos como tantos otros relatos más allá de las prolijas linealidades en el decir, en el pensar, en el mirar, se yuxtaponen, se entraman, por momentos se divorcian, unos provocan premura a algunos, otros generan sensaciones encontradas bajo supuestos acuerdos.

Pensar entre trayectorias implica una lectura polifónica de los tres relatos *construyendo una historia que no es más que relato de relatos*. ¿Qué queremos señalar con esto? Seguramente algunos harán una lectura en clave de la posición institucional de cada una: tutora, directora, alumna y considerar lo que hizo mal o bien, lo que pudo o no pudo. Sin embargo, más allá de este tipo de lectura, lo que intentamos decir, es que una trayectoria no se construye sólo desde una posición porque se trataría de un simple despliegue de lo instituido sino justamente, haciendo escuchar la resonancia de la simultaneidad de las tres voces. Estas se atraviesan entre sí, hablan y son habladas unas por las otras.

“Hoy tengo clase en 5^{to}. 4^{ta}”, pero no quiero llegar allí. No quiero verlos. (...) 5^{to}. 4^{ta}. me espera (...) los sé desde siempre, nos hemos encontrado casi todas las semanas de casi todos estos años, los tengo vistos, he mirado una y otra vez sus ojos cansados o sonrientes. (...)

Me pregunto qué ven ellos cuando me miran. (...) Creo que no quiero verlos hoy porque no sé si los miré y se están yendo. Siempre me preocupé por ellos pero hoy es diferente”.

“Escucho a la tutora y a la vez no la quiero escuchar (...) Miro como al pasar, miro como vuelo al ras, miro sin detenimiento porque temo que mis preguntas no encuentren interlocutores (...) No me imagino encontrar la fórmula mágica, ni la regularidad que todo lo contiene, sólo necesito acercarme a los matices, esos que irrumpen cada día como el sol que ilumina más o menos mi ventana (...) Hoy firmé el pase de una alumna de 5^{to}. (...) y la sensación de destino irrevocable me invadió (...)”.

“¿Sabés que me decidí y pedí el pase? (...) Si llegué hasta acá es por la escuela (...) Le dije a la dire que no se preocupe, que no me voy a olvidar de nada, que voy a volver o voy a seguir en otro lado, que todo lo que me habló y habló en estos años no se perdió, está todo acá, (...) en la cabeza, en el cuerpo, alrededor mío, como algo que me acompaña por todos lados y me abraza”.

Oigamos a Steiner: *Un libro no escrito es algo más que un vacío, acompaña la obra que uno ha hecho como una sombra irónica y triste. Es una de las vidas que podríamos haber vivido, uno de los viajes que nunca emprendimos...* (2008: 11).

Una escucha en resonancia muestra que la decisión de una alumna de dejar la escuela alude a más de un vacío. En ella podría asociarse al quizás, al tal vez, a lo que vendrá, que si bien tiene algo de lo que no continúa o algo de lo que se interrumpe no necesariamente es un hecho terminado. En la tutora y en la directora hace más eco la idea de vacío como privación, algo que falta y que ya no hay oportunidad de reparar. La resonancia nos lleva a escuchar a unos y a otros, justamente dando sonoridad a cada una de las palabras, de los sentidos y de los pensamientos y significa de otra manera lo que una escucha habitual calificaría de abandono o fracaso. Esta manera de analizar un relato, en tanto historias compartidas, pone a jugar una pluralidad que provocativamente llevaría a decidir dejar la escuela porque la escuela dio y seguirá dando, no tener ganas de entrar a un curso porque los ha mirado desde siempre y sin embargo duda, necesitar encontrar matices en un día a día que a veces se vive como un destino irrevocable.

La lectura entre trayectorias nos autoriza a entender esta historia, no como la historia de alguien con inicio y final, sino como configuraciones que se anudan en diferentes puntos, donde puede darse una confusión de registros en los mismos testimonios y donde puede haber tanto continuidades como rupturas que inauguran otra continuidad, justamente, en otro registro. Por eso, tal como lo explica Nancy J.L., *la escucha está a la escucha de otra cosa* (2007: 66). Mientras que la alumna vislumbra un porvenir, la tutora y la directora resuenan en un presente interrumpido. Mientras que la alumna lleva a la escuela en ella partiendo, la tutora y la directora la llevan en sus miradas, en su estar allí.

Hay un pensamiento que insiste en los relatos: “dar el pase”, “pedir el pase”. Llegar a un punto de la trayectoria en el que alguien da o pide el pase, “pasa” de un lugar a otro, llega a un final, se asoma a un principio, se transforma subjetivamente en ese pase, abre en sí mismo un intervalo por el cual lo que venía siendo pasa a ser otra cosa. Las trayectorias nos hablan de permanentes “pases” entre un punto y otro que no son recorridos lineales, automáticos, movimientos sin sujeto que los habite, sino todo lo contrario. Es posible que nuestro trabajo en educación sea justamente el de habilitar posibles pases en recorridos subjetivos sostenidos por organizaciones que acompañan y ponen en movimiento, que ligan y liberan. Por supuesto, también sabemos que hay pases que no son tales, sino simplemente un dejar caer, dejar de mirar, dejar de acompañar, invisibilizando así lo que molesta, lo que irrumpe y atenta contra lo asegurado. El pase del que hablamos supone otras operaciones, otro juego de presencias y ausencias, una autorización que se asume en el espacio de lo singular.

Es posible que los pases nos entristezcan, como a la directora, a quien le despierta un sentimiento de pérdida o de “destino irrevocable”. Es posible que las despedidas se anuncien a modo de preguntas, como en la tutora, que no deja de interrogarse a sí misma con cierto tono crítico: “¿alguna vez los miré?”, “¿habré sido injusta?”. La alumna habla de su pase como decisión, como aquello que la habilita para otra instancia de su trayectoria, como el momento en que se precipita lo que la escuela ha ofrecido para que, justamente, la decisión pueda ser tomada: “(...) lo que me habló y habló en estos años no se perdió, está todo

acá, ¿sabés dónde te digo?, acá, en la cabeza, en el cuerpo, alrededor mío, como algo que me acompaña por todos lados y me abraza”.

Dar el pase puede ser un movimiento en diferentes situaciones: despedirse de los que ya se van porque se ha terminado un tiempo escolar, de los que deciden irse porque su trayectoria continúa en otro lugar, de los que no se van pero transforman su posición en la escuela y cambian; separarse de lo que dejamos en ellos, de lo que ellos dejaron en nosotros. Separarse. Dejar que uno mismo se vaya en los otros, separarse de uno mismo. ¿Será que todas las separaciones son imperfectas?, como dice Gribinski (2006), ¿y entonces, nunca nos separamos del todo?

En el pase, pensado como habilitación a otra instancia subjetiva, seguimos habitados por otros, habitando a otros. Las trayectorias nos hablan continuamente de estos entrecruzamientos.

El pase no es el fin sino un nuevo comienzo. La tutora/profesora lo sabe cuando dice que le gustaría reencontrarlos en el futuro siendo portadores de las mismas miradas que la escuela les ofreció, según un modo de pensar lo sensible. También lo sabe la directora, a pesar de su sentimiento de pérdida, cuando pone en relación la despedida por el pase a la alumna y la recepción de los nuevos y se pregunta: “¿serán todos actos que muestran nuestros lazos o nuestra posibilidad de acompañar?”.

Los pases de cada trayectoria guardan memorias y mantienen la posibilidad, en palabras de Derrida, como si aquello que se recibe en herencia se abriera en múltiples posibilidades de reescritura. La cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro (2001: 46).

Desde esta perspectiva del pase o los pases en una trayectoria, el trabajo del educador se ve exigido, tensionado por el doble requerimiento de enseñar hoy atendiendo, a la vez, a un por venir incierto que ya no estará a su cargo pero que depende de lo que configure y ofrezca en el presente. Doble movimiento de la transmisión que en el pase se hará efectivo.

¿Qué ocurre en ese requerimiento múltiple de la enseñanza? ¿Qué posición del propio enseñante hace falta? ¿Cuáles juegos de entrecruzamiento con su propia trayectoria se actualizan cada vez?

Más de una seguramente, pero por lo menos dos cruces son interesantes de destacar. En un caso, la profesora y la alumna en sus maneras de habitar ese espacio escolar, en otro caso, la directora y la alumna en los modos de historizar, de inscribirse como partes de una historia que no las toma por asalto.

En todo caso estos juegos de entrecruzamientos serán un ejemplo del estar con otros, de circular una palabra, de compartir un mundo escolar que une y separa a la vez. Tal como lo señala Arendt la pluralidad que estos entrecruzamientos les imponen a unos y a otros no resalta más que la idea de distinción, en el sentido que la tutora, la alumna, la directora expresan en sus relatos: quiénes son; que es mucho más que una suma de personas de una escuela, que un conjunto de opiniones sobre lo que ocurre en esa escuela, sino sujetos en posición que toman la palabra, y en su relato no necesariamente intentan hacer una historia común sino en todo caso, son parte de una historia en común, una historia entre unos y otros, entre quienes son unos y entre quienes son otros.

Las siguientes palabras de Tellez podrían aclarar lo que venimos diciendo:

El entre es ese algo y ese de algún modo, en el cual se sitúa lo que da a pensar en nuestros tiempos, no parece ser otra cosa que el entramado de múltiples dimensiones en las que se experimenta el desencanto una vez destruido el moderno proyecto de construcción de la unanimidad (2001:71).

Como el pase fue mucho más que un fin desde un pensamiento que se resiste a la reunificación y a la unidad entre pensares y haceres, por ejemplo los sentimientos que provoca el habitar ese espacio escolar también podrían pensarse desde la misma línea.

Tanto la tutora como la alumna están atravesadas por un sentimiento sobre el espacio de la escuela que al mismo tiempo que genera intriga, aleja, acerca, despierta curiosidad. Como si al modo de una envoltura fuera al mismo tiempo una condición de oportunidad. En la tutora, hay una escuela llena de tiempo, a veces atemorizante y al mismo tiempo, una invitación a estar allí y a no dejar de mirar. En la

alumna, una escuela diferente a la conocida, más grande, con ruidos, con colores y simultáneamente, provocadora de un miedo que no deja de lado la curiosidad pero guarda cierto sentimiento de distancia y enigma.

La directora lleva en sí una manera de hacer memoria que, una mirada rápida podría calificar de melancólica o de simple añoranza pero sin embargo, invita a poner en relación el pasado, el presente y lo esperado atreviéndose a entrar en esas relaciones preguntándose por su lugar, por lo que se debe hacer en esta escuela, por cómo seguir la historia sin que sea seguir siempre "con la misma historia". En relación con este modo de historizar, la alumna interrumpe con su decisión lo esperable y deseable en términos de la trayectoria de un estudiante, acepta que la huella de esta escuela no quede como simple marca de lo vivido sino como punto de partida que se retoma una y otra vez. En los dos casos, caminos diferentes se bifurcan y, más allá del punto de llegada, el transitarlos implica de por sí hacer experiencia.

Un análisis "entre trayectorias" requiere profundizar la idea del "entre" ya que se trata de estar "en el medio" formando parte de la escena, ante la presencia-ausencia de todos, en la cual todos y cada uno son co-pensantes. El entre da a ver más que sujetos o una suma de sujetos, muestra un espacio como entramado que en sí mismo es una forma de relación entre sujetos. El espacio del entre es aquel donde cada uno se presenta desde el "quién es" y no solamente desde lo que hace, sabiendo que ese relato del "quién es" es inagotable, imprevisible, contingente y tiene efectos por los cuales, quienes forman parte de esa relación atravesarán múltiples transformaciones.

El espacio del entre se configura en distintos modos de habitar, no está dado de antemano ni determinado desde afuera; supone un hacerse lugar con todo lo que esto implica: confrontación, persuasión, litigio, entendimiento, intentos de colonización, oposiciones, resistencias. De esta manera, este espacio de relación no tiene que ver con que cada uno se mantenga entre sus muros, entre sus creencias, en el lugar que le ha tocado por destino. En todo caso, es garante de la aparición de algo nuevo que tiene lugar gracias al encuentro que tuvo desencuentro, al intercambio que implicó modificación, a la puesta en común que no cierra en un acuerdo que cuida las fronteras sino que viabiliza otros

lazos, otros vínculos, otras significaciones. El tiempo es condición del entre a tal punto que lo define por fuera de las sucesiones, las cronologías, las previsiones permitiendo que los relatos se organicen a partir de múltiples relaciones cambiantes que mantienen unos con otros.

Si, como dice De Certeau, *Los relatos están animados por una contradicción donde figura la relación entre la frontera y el puente (...)* (2000: 138) las palabras de la tutora, la directora y la alumna, al mismo tiempo que se viven como un límite, como un "hasta acá llegué" son las que provocan puntos de encuentro, de contacto, de mutuo reconocimiento. Pero como la unión y la desunión son indisolubles, como el afuera y el adentro, o el pasado, el presente y el futuro, o el yo y el otro, del encuentro de estas palabras no se derivan sólo clasificaciones de opiniones, categorías propias de cada posición (tutora, alumna, directora) sino que implica un espacio entre unos y otros que articula, que hace de intervalo, que hace de tercero.

¿Y "entre" los relatos? Podemos pensar los jardines conocidos desde siempre y sin embargo, aún inexplorados, en la tutora, como el verde que oficia de sendero asegurado para llegar a la escuela por parte de la alumna, como el lugar mágico donde la directora, según como corra el viento, puede vislumbrar la rutina que la espera. Podemos pensar la partida de los alumnos que la tutora quiere dilatar para ganar tiempo en el tiempo, volver a mirarlos, despedirlos para reencontrarlos, atravesando el deseo de la directora de interponerse en la partida de alguien para asegurarse que sólo se trata de un final provisorio y una joven que inaugura en su partida la vuelta a casa, no ya para regresar sobre los propios pasos, sino para seguir haciendo camino.

En este momento será De Certeau quien se encargará de intentar concluir este pensar entre trayectorias:

El relato (...) privilegia mediante sus historias de interacción, una 'lógica de la ambigüedad'. 'Convierte' la frontera en travesía, y el río en puente. Relata en efecto inversiones y desplazamientos: la puerta que cierra es precisamente la que uno abre; el río permite el paso; el árbol intersticios por donde se cuelan las miradas (2000: 140).

DIÁLOGOS QUE ANUNCIAN UN PROVISORIO CIERRE

Este libro comienza y termina con diálogos, palabras entre dos que buscan formas de entrar a cuestiones que nos provocan, que entendemos potentes para seguir pensando. Atajos, caminos que, al igual que las trayectorias, se van haciendo sobre la marcha. No tuvimos como propósito presentar un estado del arte acerca de las trayectorias ni sumar una nueva palabra al diccionario de la moda pedagógica. Sólo señalamos, llamamos la atención, invitamos a aguzar el oído sobre este tema.

¿Por qué hablamos hoy de trayectorias?

SN: Esta es una pregunta que intento responder al menos de dos maneras, una haciendo referencia directa al por qué de esta pregunta como intentando ser fiel a aquello que se me pregunta, otra desde la repercusión que esta palabra viene provocando en mí desde hace mucho.

El por qué, podría ser contado sintéticamente relacionando esta idea con alguna experiencia profesional, al trabajo compartido entre ambas, a preguntas que nos estamos haciendo. A una manera de entender la formación que, si bien discursivamente tiene un gran recorrido, desde la experiencia y las prácticas que se despliegan cotidianamente en las instituciones educativas, requieren de un volver a pensar, porque hay una brecha que no es posible guardar “debajo de la alfombra”, entre lo que se dice, lo que se hace, se piensa, se espera.

Y al contestarla desde la repercusión me refiero, no a una simple resonancia que puede perder su voz y su fuerza diseminándose, sino desde un tipo de repercusión que nos atraviesa dejando ecos en nosotros. Más allá de que me devuelva recuerdos y memoraciones, trae ecos, en el sentido de movimientos, escenas, escuchas que se van metamorfoseando en mí y supongo que en otros también y nos envuelven, porque están en nosotros.

Entiendo un eco como una presencia móvil, casi como una vibración, que escenifica situaciones de las escuelas, que irrumpen y que a veces son difíciles de nombrar, y sin embargo podrían tener lugar en la idea de trayectoria. También trae un eco del orden del deseo, intentar ligar, en el sentido de poner en relación, prácticas y discursos, que por momentos toman vida propia, aunque a veces esta ligazón no sea más que una palabra, una frase, un decir que no escapa del sentido común. Un poner "entre" dicho, "entre" palabras, "entre" paréntesis, "entre" ecos y vibraciones propias de nuestras biografías y sinuosos recorridos.

MBG: Cuando decís ligar pienso en lo que reúne los tiempos de una trayectoria, lo que la hace tener una continuidad enlazada a un sujeto, al contexto, a la subjetividad en construcción que no se acaba nunca y que no puede ser dividida en partes inconexas o desacopladas. En este sentido, toda trayectoria supone una continuidad entre tiempos diferentes de la vida, entre posiciones diferentes dentro de una organización, entre lo que hice ayer y lo que pienso que quiero hacer mañana. A menudo, se desligan los tiempos, las posiciones, el presente de un pasado y de un futuro. O se ligan de manera determinista, fatalista, lineal y sin lugar para la transformación. Cuando la desligadura o la inmovilidad se adueñan de la escena, queda poco espacio para pensar y para inaugurar algo nuevo. ¿Cómo generar ese espacio? nos preguntamos muchas veces en nuestro trabajo.

Ese espacio es también un tiempo, podríamos llamarlo el "mientras tanto", no un tiempo secundario sino aquel en el que nos constituimos. No es sólo una espera, un diferir para otro momento lo que hoy no ocurre ni conformarse con un arreglo provisorio de aquello que se vive como fallado. No es aquello que va aconteciendo mientras esperamos que otra cosa pase. La trayectoria en sí misma está hecha de tiempos

"mientras tanto" que le dan lugar, que la hacen moverse y transcurrir, darle forma a una subjetividad que se crea a sí misma. Se trata de diferenciar el mientras tanto pensado como constitutivo del mientras tanto pensado como compensatorio. El primero supone aceptar la simultaneidad, la multiplicidad, el "a la vez", lo paradójico. El segundo considera que la trayectoria es solo una y que, cuando no se presenta en su forma habitual o "normal", debe arreglarse con medidas de emergencia, formas compensatorias, opciones de segunda categoría, "parches" no deseados, desvíos lamentables y necesarios. Sin embargo, el tiempo del mientras tanto constitutivo no es azaroso, forma parte de la trayectoria misma, es subjetivación en proceso, es la marcha que hace el camino; requiere del sujeto que la transita, de las organizaciones que la sostienen, de los otros sujetos que acompañan.

Por eso hoy se nos vuelve imperioso hablar de trayectorias educativas, en ellas se ligan los sujetos, las organizaciones, las instituciones, los sentidos del vivir-juntos que es vivir-entre. Tal vez porque la fragmentación de nuestro tiempo nos hace dudar de que esto sea así, es que necesitamos hablar de las trayectorias como lazos.

SN: Vos, yo, y tantos otros sabemos que a pesar de todo lo dicho ya acerca de la fragmentación de los espacios sociales y educativos, de todo lo proyectado, de todo lo puesto en marcha, esta fragmentación sigue produciendo efectos y de diferente tipo, a veces más visibles, a veces menos, a veces más silenciosos a veces menos.

Uno de ellos podría ser la complacencia, la aceptación de que "es así", y entonces cada uno tiene que ocuparse de sí mismo y de "la parte que le toca", dedicado al "sálvese quien pueda" o al "heroísmo salvador". Una manera, al decir de Castel (2004) de privatizar lo público, de hacer que lo que es de todos y es responsabilidad colectiva pase a convertirse en la obra de cada uno. Sin más, avasallando un sujeto de derecho que corre el riesgo de perder el sostén que la idea de propiedad, en tanto categoría social, le asegura. La complacencia como efecto también es una justificación que intenta explicar por qué pasa lo que pasa, en un tipo de análisis que se clausura sobre sí en un verdadero círculo virtuoso y vicioso.

Otro efecto de este "desenlace" lleva a entender que una salida de lo que hacemos es alcanzar determinado grado de autonomía, pero en el

sentido de que cada uno puede por sí alcanzar sus metas. Por lo tanto se desdibuja la idea de la construcción permanente y con otros, únicas condiciones de posibilidad para que la autonomía como proyecto, que apela a otras lógicas, a otros entendimientos se apoye en un tipo de producción de sentido que no tiene que ver con llenar de ideas lo que se siente vaciado, sino con promover espacios para pensar sobre lo que hacemos y saber sobre lo que pensamos en el marco de un espacio común.

Por último, el efecto de la desconfianza²⁶, propia de quien participa de escenarios que se encuentran desconectados, donde la discontinuidad temporal como vimos atenta contra la posibilidad de ampliar la legitimidad, y necesita de verificaciones y constataciones continuas a través de las cuales los sujetos dan cuenta de lo que saben, de lo que pueden, de lo que tienen, de lo que son capaces. Esto no significa que en contraposición a este efecto podamos hablar de la confianza, como si fueran dos cuestiones que se pudieran sustituir de manera simple. En realidad cuando la confianza se basa en la reciprocidad, y va más allá de la necesidad identitaria, requiere como condición para desplegarse el tiempo de una historia.

Es por eso que digo que los sistemas, las sociedades, las instituciones, las organizaciones, los grupos y los colectivos fragmentados generan como efecto desconfianza, más allá de la cuota esperable en la que ésta se podría presentar. Porque en realidad si bien éste es un componente en cualquier relación, no debiera tener que ver con el ánimo de supremacía sobre el otro, de decidir monopólica y unilateralmente sobre él, de dar por conocido su recorrido por el simple hecho de haber llegado hasta donde llegó y porque el que está frente a él conoce algunas reglas de juego de esa situación que los contiene a ambos. Sólo podemos admitirla en el sentido que explica Cornu (2002) entendiendo que no existe una sin la otra, pero la diferencia es que en una prima la confianza en los sujetos y en la segunda en la posibilidad de establecer sistemas de dominación sobre los mismos. Cuando la desconfianza ocupa la escena, una trayectoria formativa es un espacio en el cual existen culpables de lo que

26. Rosanvallon (2007) dirá que habría que entender "las manifestaciones de la desconfianza... en tanto conforman políticamente un sistema".

falta, del déficit y cada uno se tiene que hacer cargo de remediar esa situación, ya que la reciprocidad, la filiación, el lazo con otros, están interrumpidos.

MBG: Hablar de desconfianza, muchas veces, es también hablar de una actitud de sospecha hacia la escuela como si en ella hubiera una conspiración, como el sistema que le da lugar sólo a lo repetitivo, lo automático, una máquina que impone identidades a los sujetos sin mirarlos, lo Uno que se materializa en la homogeneización escolar. Y si no, se la piensa por la degradación de ese sistema, como el lugar del caos, de las voces que no se escuchan tratando de superponerse, de las diferencias irreductibles pugnando por prevalecer, de la imposibilidad y las multiplicidades sin unidad, completamente sueltas y sin centro. Desde la primera postura se critica el afán universalista de la educación y la escuela como organización que le da lugar y, desde la segunda, se añora ese mismo afán, como si lo múltiple fuera un mero obstáculo. Y entonces, se crean dos discursos acerca de lo escolar hoy: el de atender a la diversidad sin pensar en lo común o el de afirmar a la escuela en su tarea específica pero en tanto imposición homogeneizadora que desconoce toda diferencia.

Creo que ambas formas de posicionarse hoy pierden de vista que es como una casa, que está allí para ser transitada, habitada, atravesada por un necesario trabajo de construcción y de pensamiento, para ser hecha cotidianamente incluyendo el conflicto, el desacuerdo, las diferencias, la igualdad, la repetición, las contradicciones, el deseo, los efectos no tan deseados, etc. Sospechar de la escuela cierra la puerta a ese trabajo, nos pone a distancia, nos hace demandar a Otro u otros que se hagan cargo de su Unidad o de su diversidad.

Hablar de trayectorias hoy es poner el acento en ese necesario trabajo, porque en la trayectoria se articula lo universal de la educación y las múltiples formas de encarnarlo en singularidades. Hay allí numerosos "entres" por ser explorados.

Nombrar la trayectoria como "entre" permite no perder de vista la dimensión institucional que hay en cada sujeto y la subjetividad que recorre toda organización: hay allí una relación que modifica, una puesta en diálogo, hecha de escucha y de palabra, de sostenes, de los

infinitos hilos que vinculan a un niño y a una escuela. Ni uno ni otra salen de ese vínculo sin transformación.

Es por esto que la idea de “entre” se hace indispensable para pensar las trayectorias. Un niño o adolescente dependen para constituirse de una escuela y ésta depende de los niños o adolescentes que recibe para ser tal. Tenemos allí la necesaria heteronomía del humano que no niega la autonomía, a la que ser refieren diversos autores, por ejemplo Melich (2006) cuando habla de la finitud y contingencia de lo humano o de lo inhumano a donde hemos llegado después de los campos de concentración. Se trata de una heteronomía no utilitaria, no “conveniente”, sin razones instrumentales, sino constitutiva de nuestro nacimiento, devenir y accionar. Se trata, como dice Arendt, de hacer un “mundo común”, un “actuar con otros” que es donde reside el poder. Dependemos de otros para ser humanos, porque estamos abiertos e incompletos, construyendo continuamente con otros, por ser finitos, en tiempos, espacios y palabras que nunca terminan de decir ninguna esencia. Por esto, no estamos simplemente relacionados, articulados desde nuestras identidades ya clausuradas y cristalizadas, mirándonos a distancia. Como dijimos al hablar de la identidad, ésta es incalculable porque es narración de uno con otros y no es posible decir palabras y sentidos sin esa dependencia de otros que nos sostienen, nos mueven, nos obligan, nos hacen límite, nos acompañan... El “entre trayectorias” supone, por esto mismo, ir más allá de la idea de relación, articulación o nexos, lo que lleva de un punto a otro, lo que suma sujetos, objetos, trayectorias, organizaciones, relaciones.

SN: Y esto que decís no es menor. Cuántas veces en las escuelas, en los espacios de formación, en un asesoramiento, escuchamos y nos escuchamos hablar de articulación. Palabra que a veces parece ser la madre de todos los males y en simultáneo el salvataje. Si lo dijera de una manera quizás despectiva y hasta agotada de dar vueltas sobre lo mismo, yo diría: hablemos de la insignificancia de la articulación, en tanto sigamos pensándola como lo hacemos por momentos. ¿Una salida con niños de sala de cinco que pasan un rato de la tarde en un primer grado y meriendan con otros, puede llamarse articulación? ¿Una reunión de un grupo de maestros del último año de la escuela

primaria con algunos profesores del primer año de la secundaria que se encuentran para ver cómo ponerse en común y terminan llegando a la conclusión de que el problema son los diseños curriculares, puede llamarse articulación? ¿La participación de un grupo de alumnos de secundario de un proyecto elaborado desde una universidad que hacen visitas y participan de clases, puede llamarse articulación? ¿O por lo menos dejarnos a todos tranquilos que ya se hizo o tendió un primer puente para que el estudiante siga solo? No, justamente lo que nos interesa resaltar es que esos ejemplos sólo pueden ser un aspecto de un “entre” que hay que construir y que no es responsabilidad de una de las partes. Por supuesto no le quitamos el valor que tienen a estas actividades, lo que sí no podemos dejar de subrayar que esta idea de acople sobre la trabajamos a lo largo de este texto, como puesta en relación móvil, requiere de una discusión política que va más allá de elegir un conjunto de actividades para llevar adelante.

En realidad lo más potente de cualquiera de estos ejemplos es la posibilidad de que otro irrumpa desde su extranjería para permitir hacer preguntas sobre unos y otros. No desde la formalidad, desde lo que hay que hacer, porque justamente ese es el lugar más difícil de sortear para ese puente del que hablabas. Con más de un riesgo que sería fingir, hacer como si, cada uno supiera en silencio que la continuidad de una trayectoria es un problema personal, y que estar entre otros a veces no es más que estar frente a otros, contra otros, distintos a otros.

MBG: Si la trayectoria es un “entre” es porque implica un recorrido singular en un común con otros, supone haber llegado hasta un punto así como la continuidad entre múltiples puntos; se la puede leer en sus huellas, sus marcas, lo que el pasaje por la escuela y por otros espacios dejó en cada uno. Esto señala un borde que habilita y provoca, no desde el lugar de la pérdida, la falta y la imposibilidad sino en lo que liga y desliga, reúne y separa.

Esto me remite a una historia que desafía la imposibilidad, la falta o la pura pérdida, una historia que alude al encierro y la negación del tiempo en una vida y sin embargo... Aparece contada en el libro de Yoko Ogawa, *La fórmula preferida del profesor*. Es la historia de una mujer, madre de un niño, que entra a trabajar como asistente en casa

de un viejo profesor de matemáticas. Este parece ser intratable, huraño, reacio a todo cambio de rutinas y al encuentro con otros. Tiene además una particularidad que dificulta muy fuertemente la convivencia y su propia existencia, ya que en un accidente de auto había perdido su capacidad de recordar, es decir, había perdido la autonomía de su memoria, que sólo duraba ochenta minutos. Su forma de recordar consistía en escribir signos, palabras o dibujos en papelitos recortados y enganchados en su saco, como pequeños carteles provisionarios que se ensuciaban, rompían o perdían con facilidad. Sin embargo, esto le permitía darle cierta continuidad a su experiencia de vida. Apasionado por los números el profesor vivía en una especie de mundo aparte contemplando números, combinándolos, resolviendo problemas. Sus particularidades hacían que las asistentes renunciaran al poco tiempo de trabajar para él. No obstante, diversos gestos y actitudes hacen que se vaya encariñando con la nueva asistente y su hijo de diez años que bautiza Root (raíz cuadrada en inglés), con él comparte la pasión por el béisbol. Así se va dando entre ellos, entre estas tres personas absolutamente diferentes, una historia de amistad y de mutua transmisión de saberes, incluyendo el matemático.

SN: Las escenas en la casa del profesor son como puntos de encuentro de vidas, de trayectorias que tienen el desafío de conseguir e instalar continuidades para que cada día no sea un empezar de nuevo cada vez, a pesar de una memoria que pone como condición un recuerdo de ochenta minutos. O lo que es lo mismo, una historia que empieza y termina a los ochenta minutos.

Si tuviera que decir qué me llamó más la atención en esta novela es, por un lado, la tensión entre el hacer tiempos en un espacio cerrado que es la casa y apelar a recursos que traigan otro tiempo y otro espacio, como una carta, una revista científica que llega o hay que enviar, una radio antigua. Otra cuestión es que se van dando rupturas en lo que pareciera igual: darle de comer siempre lo mismo, no poner orden en los objetos, no sacarlo del encierro; a pesar de que el trabajo de ella era acomodar, por qué no asistir, ella logra, por ejemplo, que el profesor coma zanahoria, logra ordenar el desorden sin conmovirlo, logra una salida a la peluquería un día de sol. Estas acciones son gestos de cuidado

que tienen una doble dimensión: hacia el profesor y hacia ella misma, su propio trabajo, su responsabilidad. Ella “hace bien” su trabajo, como decíamos en el capítulo tres con Sennet a la vez que pone en cuestión las reglas que se supone debe cumplir una asistente obediente.

¿Se trata del encuentro de tres trayectorias? No, seríamos injustas con el autor si sólo fuera eso, múltiples biografías se entrecruzan para dar lugar al encuentro que en ese presente se da. En realidad podríamos pensar que se trata de una serie de inscripciones de historias unas en otras, y así la continuidad se alcanza más allá de la memoria de ochenta minutos, porque allí hay una asistente que también tuvo una madre que se recuerda en la reconciliación, el viejo profesor tuvo un hermano, ya muerto y tiene una cuñada que de alguna manera está como telón de fondo a lo largo de toda la novela, hay una escuela, en la que se enseña matemática de maneras que cuestionan al profesor, hay un niño que puede hacer preguntas y entrar en complicidades, sólo como justamente un niño lo puede hacer, y tantos otros. Por lo tanto hay filiación, hay intergeneracionalidad, hay comunidad, que no implica que en simultáneo no existan rupturas, sentimientos contrapuestos, tensiones.

Porque estas historias, o relatos de relatos, ponen en evidencia la necesidad de varias adecuaciones para que cada uno de los que estaban allí no fuera un exiliado de su propia vida, y el profesor un exiliado de su exigua memoria de ochenta minutos y su vida sólo recordada hasta los años setenta.

Ese encuentro es evidencia de cómo somos infieles a nuestras historias, a nuestras trayectorias que a veces quieren sostenerse linealmente bajo las reglas del deber ser, del buen decir, de lo que se espera como correcto o como resultado de lo que está predestinado. Cuando la asistente pasa días intentando resolver un problema matemático, al llegar a su casa luego de la jornada de trabajo, mientras escribía números e intentaba encontrar la solución reflexiona: *A pesar de todo no renuncié. Desde los tiempos en que había quedado embarazada... no había pensado tan a fondo un problema... En un momento me consideré encargada de una misión... En aquel momento una asistente del hogar, que debería hallarse muy lejos de esa fórmula, estaba a punto de abrir esa puerta secreta gracias a la ironía del destino.*

Ese encuentro de trayectorias da cuenta de un espacio de acogida, en el cual una salida fue el despliegue de cada uno entre, con, sobre, más allá... de los otros, todo junto y a la vez.

MBG: A mí me conmovió la manera en que el niño de la novela, Root, introduce otro tiempo y otro espacio en esa casa encerrada y con un tiempo aparentemente inmovilizado. Y a la vez, de qué manera, por su parte, el profesor no hace más que recibirlo, abrirle su espacio, desplazar sus cosas, hacerle lugar, abrazarlo por su sola presencia. Root lleva a la casa la infancia misma, el juego, la escuela, las tareas, la pasión, la inquietud. Allí se encuentran, el profesor apasionado por las matemáticas y el niño que es recibido y abrazado como nunca antes. Dice la madre que, por diversas circunstancias, desde que nació Root fue siempre un niño poco abrazado. El profesor lo recibe desde el principio con absoluta solicitud, atención, respeto, escucha, disposición. Y Root hace irrumpir en su vida otro tiempo y otro espacio, y esto remite al profesor a su propia infancia, la que lleva en sí mismo y que puede percibir muy bien, más allá de su memoria de ochenta minutos.

Cuando el profesor conoce a Root le dice: *bienvenido, muchas gracias por venir desde tan lejos, gracias*. Es curioso, ¿a quién agradece? ¿y desde qué lejanía se supone que llega este niño? Creo que es él mismo el que se está recibiendo en la misma bienvenida porque el niño le abre ese espacio-tiempo para sí mismo y él lo deja, se entrega a ese encuentro que parecería imposible de realizarse entre un profesor algo maniático y un niño poco abrazado (o reconocido). Y lo segundo que hace este adulto capturado por el amor a los números y por su memoria finita es nombrarlo, le dice: *Tú eres Root. La raíz cuadrada es un signo realmente generoso que puede dar refugio dentro de sí a cualquier número sin decir nunca que no a ninguno*, mientras le acaricia la cabeza, que, según él, tiene forma de raíz cuadrada. ¿No es a él mismo que se nombra nombrando al niño? ¿No es él la raíz cuadrada que cobija todos los números? Y si el profesor resuena desde su infancia a partir de la infancia del niño, no se confunde con él, no desdibuja los lugares de cada uno, no se “infantiliza”, sólo se deja atravesar por otra temporalidad,

la de la infancia, la que no pasa²⁷. Se acomoda al nuevo ritmo de la casa por su presencia, lo espera, le pregunta, lo cuida, acompaña sus tareas escolares, lo regaña, hace los gestos de un adulto responsable de recibir a un “pequeño del hombre”. Cuando le enseña matemática, es el profesor más paciente, el de la palabra cuidadosa para dar seguridad al aprendiz y animarlo a la búsqueda, exigiéndole la búsqueda de nuevos caminos. Le ofrece un mundo de significados, problemas, cálculos, combinaciones, signos y dificultades, luego espera que su alumno se pierda solo por ese mundo, se enoje consigo mismo, se apasione, se abandone, encuentre. No se impone con su verdad de resultados, se impone con su propia relación con el pensamiento matemático, Root lo entiende y también se deja llevar y aprende.

Nombrar y recibir, acompañar, reconocer, ofrecer mundos y esperar. Éstas son las acciones del educar que se ponen en marcha allí donde hay niños y allí donde hay infancia. Para que haya infancia no basta con que haya niños, hace falta un adulto que se relacione con la infancia de un modo particular, que se piense a sí mismo y se deje habitar por aquello que no reconoce de sí, por una temporalidad extranjera que no lo dejará nunca. Como el profesor, el adulto que se hace cargo del educar, no deja de serlo, no se vuelve niño y, a la vez, deja entrar a la infancia. Sostiene una institución, se encuentra con otros adultos en una organización, inaugura el lugar de un niño o adolescente que aprende, hace aparecer un alumno allí dejando abierta la posibilidad siempre riesgosa de lo nuevo sin someter al niño al mundo de lo ya dado, de la quietud. Un adulto emancipado, diría Rancière, que enseñe emancipando.

SN: Un adulto que no se repliega, a pesar de que contaba, podríamos decir, con algunas condiciones como para exiliarse en su mundo, en sus antiguos recuerdos, y en los ochenta minutos que hacían que su

27. Dice Lyotard: “Bauticémosla infancia, lo que no se habla. Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituir la, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto. Si la infancia permanece en ella, es porque habita en el adulto, y no a pesar de eso” (1997: 13).

día empezara tantas veces en el mismo día. Un adulto que sostenido, yo diría, en una pasión que no necesitaba una memoria eterna, puede alojar a otros. No se repliega él ni tampoco repliega a su asistente y al niño, y los acoge en la mesa en común, al decir de Arendt; aunque como un especialista enfrascado en su disciplina, en su saber experto podría pensarlos alejados de su interés, incompletos para llegar a su lugar, o quizás peor iniciar un juego sin final, en el cual los otros nunca alcanzarían a reconocer más que su devaluado saber, su devaluada experiencia para sentarse a la mesa “del profesor”.

Sin embargo ese encuentro de trayectorias, esa trama que se seguía entretejiendo cada vez, y a lo largo de los días, hacía lugar a lo nuevo: y el profesor que salió de paseo después de mucho tiempo comenta al llegar: *Muchas gracias por lo de hoy... la he pasado muy bien gracias a vosotros...*; y el niño le recrimina a su madre *no te puedo perdonar que hayas pensado por un solo instante que él no era capaz de ocuparse de mí*; y la asistente recuerda: *mis ojos reseguían los números escritos por el profesor y los escritos por mí, encadenados con fluidez, como si se dibujara una constelación que une las estrellas parpadeantes en el cielo nocturno.*

Entiendo que la idea de Sennett (2003) cuando se refiere al respeto tiene que ver con lo que estamos contando. Por un lado no perder de vista la necesidad de ponerse en el lugar del otro, y por otro, de hacer un ejercicio reflexivo sobre uno mismo constantemente, como una de las garantías que asegure el respeto en cada relación. En este sentido estos personajes no sólo están preocupados por tratar al resto con una actitud respetuosa, sino que además esperan que cada uno tenga la convicción, no sólo la sensación, de ser respetado.

Cuando el cuidado del otro atraviesa como peligro que alguno quede posicionado como un espectador de su propia trayectoria, vista ésta sobre todo desde las necesidades, o desde lo que falta, inmediatamente la dependencia y la deshumanización del vínculo pueden hacerse lugar. Desde allí unos asumen el lugar de tener que ser cuidados, atendidos, o tenidos en cuenta en una suerte de relación automática donde justamente lo que queda invisibilizado es el otro como diferente. Otros quedan en el lugar de los que permanentemente asisten también automáticamente, también por fuera de encuadres y marcos que regulan su acción. En realidad unos y otros se pierden de vista, que es lo mismo que

decir que quedan por fuera de una relación de respeto por la dificultad que conlleva, la aceptación de la desigualdad, la búsqueda de culpables, la sospecha, como puntos de partida.

La asistente, su hijo y el viejo profesor encontraron los gestos, las palabras, los silencios, los roces necesarios para que ese entrecruzamiento de trayectorias, se afirmara como el espacio donde el sentido y la vida tenían lugar.

MBG: Me pregunto cuánto tenemos que trabajar hoy, más que nunca, para que esos “entre” se abran, se desplieguen, se espacien. Entre teorías y prácticas, ellos y nosotros, niveles del sistema, posiciones institucionales. Diversos “entres” que pueden ser leídos en forma de trama poniendo en discusión las dicotomías, las oposiciones, los contrarios.

Es así como este texto ha intentado proponer una lectura de la trama y el intersticio que, en sí misma, es habilitadora de otros textos, aquellos que cada lector hará entre su propia trayectoria y estas palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (2003) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo Ed. Buenos Aires.
- ARDOINO, J. (1981) "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario", en GUATTARI, F. y otros. *La intervención institucional*. Folios. México.
- (2005) *Complejidad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ARENDT, H. (2005) *La condición humana*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (1993) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trad. Ana Poljak. Editorial Península. Madrid.
- AULAGNIER, P. (1998) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- BAQUERO, R., DIKER, G., FRIGERIO, G. (comp.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Serie Educación. Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2004) *Ética Pos moderna*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BENJAMIN, W. (1991) *El narrador*. Ed. Taurus. Madrid.
- BLEICHMAR, S. (2008) *De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc Ed. Buenos Aires.
- BERGER, J. (2008) *Mirar*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- BORGES, J.L. *Obras completas 1989-1996*. Emecé. Barcelona.
- CANCIANO, E. (2004) "Discutiendo la noción de "déficit" en la educación del "otro" pobre". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp) *Una*

- ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación a la oportunidad.* Centro de estudios multidisciplinares - Ensayos y experiencias. Nº 52.
- CASTEL, R. (1997). *La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (2004) *La inseguridad social.* Editorial Manantial. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (2005) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI).* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*, vols. 1 y 2. Tusquets. Buenos Aires.
- (1997) “La crisis del proceso identificador”. En *El avance de la insignificancia.* Eudeba. Colección de Pensamiento Contemporáneo. Buenos Aires.
- COLS, E. (2008) *La formación docente inicial como trayectoria.* Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.
- CORNU, L. (2005) “Lugares y formas de lo común” en FRIGERIO G., DIKER, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común.* Del estante editorial. Buenos Aires.
- (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”, en FRIGERIO, G., POGGI, M. y KORINFELD, D. (comp) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Centro de Estudios Multidisciplinares - Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- CRUZ, M. (comp). (1996) *Tiempo de subjetividad.* Editorial Paidós. Barcelona.
- (2007) *Cómo hacer cosas con recuerdos.* Editores Katz. Buenos Aires.
- CHALMERS, I. (1995) *Migración, cultura, identidad.* Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- DE CERTEAU, M. (2000) *La invención de lo cotidiano.* Editorial Universidad Iberoamericana. México.
- (2006) *La debilidad de creer.* Editorial Katz. Buenos Aires.
- DEJOURS, C. (1990) *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo.* Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- DERRIDA, J., DUFOURMANTELLE, A. (2000) *La hospitalidad.* Editorial de la Flor. Buenos Aires.
- (1990) *Du droit a la philosophie.* Galilée. Paris.
- DESSORS, D., GUIHO-BAILLY, M. (1990) *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo.* Lumen. Buenos Aires.
- ENRIQUEZ, E. (1999) “El trabajo de la muerte en las instituciones” en KAES, R. *La institución y las instituciones.* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (1992) *L'organisation en analyse.* PUF. Paris.
- (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación.* Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ESPOSITO, R. *Comunitas. Origen y destino de la comunidad.* Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- FERRY, G. (1990) *El trayecto de la formación* Editorial Paidós. México.
- FILLOUX, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación.* Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (2003) “Alteridad es el otro nombre de la identidad” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp. 142-154). Noveduc - Centro de Estudios Multidisciplinares. Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps) (2005) *Educación: ese acto político.* Del estante editorial. Buenos Aires.
- GAILLARD, F. (2004) “Eloge de la transmission”, en Collège International de Philosophie. *Politique et filiation.* Sous la direction de Robert Harvey, E. Ann Kaplan, Francois Noudelmann. Ed. Kimé. Paris.
- GRECO, M.B. (2006) “Acerca das identidades e situacoes: pensamentos sobre a emancipação” en Revista de psicología de la Universidad de San Pablo, 17(1).
- (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.* Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- (2009) *Pensar y actuar en educación: una psicología “fuera de sí”.* Premio Facultad de Psicología 2009. Facultad de Psicología. UBA.

GRUPO DOCE (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Editorial Grupo Doce. Buenos Aires.

GUATTARI, F. y otros (1981) *La intervención institucional*. Folios. México.

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITACIÓN POLÍTICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007) Submódulo *Ética y Responsabilidad*. Autor: Sebastián Abad. Mimeo.

JABÉS, E. (1991) *El libro de las preguntas*. Editorial Siruela. Madrid.

KAES, R. (2005) *La palabra y el vínculo*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

KAES, R., MISSENARD, A. y otros (1985) *Crisis, ruptura y superación*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

KOSSELCK, R. (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Editorial Paidós. Barcelona.

KORY GONZALEZ, L. (comp.) (2003) *Hilos y Laberintos. Irrupciones pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

KUNDERA, M. (2009) *Un encuentro*. Tusquets Editores. Buenos Aires.

LAPASSADE, G. (1979) *El analizador y el analista*. Gedisa. Barcelona.

LARROSA, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Editorial Laertes. Barcelona.

LARROSA, J. SKLIAR, C. (comp) (2002) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. Laertes. Barcelona.

LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

LYOTARD, J-F. (1997) *Lecturas de infancia*. Eudeba. Buenos Aires.

MARAI, S (2007) *Divorcio en Buda*. Ed. Salamandra. Barcelona.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Laertes. Barcelona.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2005) “¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?”. En FRIGERIO, G., DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires.

MARTINI, A. (1965) *Alberto Giacometti*. Pinacoteca de los genios. Ed. Codex. Buenos Aires.

MELICH, J.C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

————— (2003) “Finitud y Contingencia”, en KORY GONZALEZ, L. (comp.) *Hilos y Laberinto. Irrupciones pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

————— (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Editorial Antrophos. Barcelona.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona.

MONTAIGNE, M. (2006) *De la vanidad*. Libros del zorzal. Buenos Aires.

MUNDO, D. (2003) *Crítica apasionada. Una lectura introductoria a la obra de Hanna Arendt*. Prometeo. Buenos Aires.

NANCY, J.L. (2007) *A la escucha*. Amorrortu. Buenos Aires.

————— (2000) *La mirada del retrato*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

NICASTRO, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Buenos Aires.

NICASTRO, S. y ANDREOZZI, M. (2004) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

OGAWA, Y. (2003) *La fórmula preferida del profesor*. Ed. Funambulista. Madrid.

PESSOA, F. (2004) *Ficciones del interludio*. Editorial Emecé. Buenos Aires.

PINEL, J. (2005) “La desligazón patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación. Enfoque económico y principios de intervención”, en KAES, R y otros. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

PONTALIS, J.B. (2007) *El que duerme despierto*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

————— (2005) *Ventanas*. Ed. Topía. Buenos Aires.

RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

————— (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Ed. Laertes. Barcelona.

RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Editorial Siglo XXI. México.

————— (2003) *La memoria, la historia el olvido*. Editorial Trotta. Madrid.

- ROBIN, R. (1993) *Identidad, memoria y relato*. Eudeba. Buenos Aires.
- ROSANVALLON, P. (2006) *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- SENNETT, R. (2003) *El respeto*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- (2009) *El artesano*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. FCE. Ediciones Siruela. México.
- (2007) *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2008) *Los libros que nunca he escrito*. Fondo de Cultura Económica. Editorial Siruela. México.
- TÉLLEZ, M. (2003) “La trama rota del sentido”. En: Kory González L. *Hilos y Laberintos. Irrupciones Pedagógicas*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (2002) “La paradójica comunidad por-venir”, en Larrosa, J. y Skliar, C. (comp) (2002) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*.
- ULLOA, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (1969) *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. En *Revista AAPA*. Tomo XXVI. Buenos Aires.
- WINNICOTT, D. W. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Editorial Paidós. Barcelona.
- (1971) *Realidad y juego*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. España.