

Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria

Trajectories, cartographies, institutional frameworks. The potential of an institutional look at secondary education

Beatriz Greco¹

Resumen

El presente trabajo propone reconceptualizar lo que entendemos por trayectorias educativas, asunto que ya venía aconteciendo por la intensidad de los cambios sociales e intergeneracionales, pero que hoy reclama con urgencia una nueva mirada. Se trata de hacer lugar a un atravesamiento de lo común en la experiencia educativa, a la vez que se visualizan las potencialidades singulares de cada estudiante, la atención a todas las necesidades especiales, a los contextos educativos favorables y su accesibilidad para todos/as. Ello hace que se revaloricen las situaciones educativas, sus potencialidades para generar cambios (más que atender a las particularidades de los sujetos en sí) que abren otros horizontes de lo posible. Para ello desarrolla algunos conceptos claves como el de cartografiar las instituciones para trazar/acompañar trayectorias, lo que constituye un trabajo artesanal que crea condiciones para instituciones educativas en transformación, particularmente en el nivel secundario. Es así que invita a considerar las trayectorias en las cartografías recreadas entre equipos docentes y directivos en el marco de políticas de cuidado de las subjetividades. Ello conduce a diseñar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en diferentes momentos e instancias institucionales, tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes a fin de propiciar un trabajo colectivo.

Palabras clave: trayectorias educativas; cartografías institucionales; dispositivos de acompañamiento

Abstract

The present work proposes to reconceptualize what we understand by educational trajectories, an issue that had already been happening due to the intensity of social and intergenerational changes, but that today urgently demands a new look. It is about making a place for a crossing of the common in the educational experience, while visualizing the unique potential of each student, attention to all special needs, favorable educational contexts and their accessibility for all. This means that educational situations are revalued, their potential to generate changes (rather than attending to the particularities of the subjects themselves) that open up other horizons of what is possible. For this, it develops some key concepts such as mapping institutions to trace and accompany trajectories, which constitutes an artisanal work that creates conditions for educational institutions in transformation, particularly at the secondary level. Thus, it invites us to consider the trajectories in the cartographies recreated between teaching teams and managers in the framework of policies for the care of subjectivities. This leads to the design of support devices for the trajectories at different times and institutional instances, both for students and teachers, in order to promote collective work.

Keywords: educational trajectories, institutional cartographies, accompanying devices

El arte de cartografiar para transformar e intervenir.

La cartografía se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos. Rolnik (2008: 1)

Nuestro tiempo demanda, por sus condiciones de excepcionalidad, volver a mirar las instituciones y sus trayectorias, demarcar sus territorios, al modo de mapas sensibles (Rolnik, 2008) de los espacios donde trabajamos. La experiencia de pandemia, de aislamiento, de interrupción de los tiempos y espacios institucionales dio a ver su centralidad, la necesidad del encuentro material que configura escenas educativas con cuerpos y voces en diálogo que, a su vez, arman vínculos pedagógicos (Greco, 2020, 2012).

En el mismo momento, se vuelve indispensable reconceptualizar lo que entendemos por trayectorias educativas, asunto que ya venía aconteciendo por la intensidad de los cambios sociales e intergeneracionales, pero que hoy reclama con urgencia una nueva mirada. Se trata de hacer lugar a un atravesamiento de lo común en la experiencia educativa, a la vez que se visualizan las potencialidades singulares de cada estudiante, la atención a todas las necesidades especiales, a los contextos educativos favorables y su accesibilidad para todos/as. Ello hace que se revaloricen las situaciones educativas, sus potencialidades para generar cambios (más que atender a las particularidades de los sujetos en sí) que abren otros horizontes de lo posible.

Es en este sentido que cartografiar instituciones y visitar trayectorias educativas configuran dos movimientos que se entrelazan sin disociarse u oponerse en forma dicotómica: por un lado, lo que se supone, es propio de los sujetos y por otro, aquello que se considera propio de las instituciones.

Cartografiar y trazar/acompañar trayectorias constituyen trabajos artesanales que crean condiciones para instituciones educativas en transformación. En tanto las cartografías amplían la mirada e inscriben a las instituciones en territorios más amplios, en redes de relaciones, el acompañamiento a las trayectorias focaliza, singulariza, le da especificidad a la intervención institucional. Ambos movimientos, cartografiar ampliando y singularizar mirando trayectorias específicas, se reúnen en un mismo gesto político.

Ello demanda, a su vez, la construcción de una perspectiva en torno a las subjetividades en educación desde un enfoque que busca desencializar las problemáticas en educación, es decir, no reducirlas a los sujetos y sus características individuales y pensar en un trabajo de configuración de redes, entramados y constelaciones de trayectorias y espacios de acompañamiento situados.

La propuesta de cartografiar, como dice Suely Rolnik, es la de dar movimiento a los contextos en los que habitamos, incluyendo un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que las transformaciones del paisaje se producen.

“Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos”, (2008: 1)

La tarea de cartografiar se vuelve así parte de una mirada investigativa que, lejos de ir a buscar lo que pretende o supone que va a encontrar, se implica en la búsqueda en tanto experiencia abierta. Se involucra en las intensidades de su tiempo y le da voz a “los afectos que piden pasajes” (2008: 1), con una atención particular a los lenguajes que encuentra y compone con los elementos que, aún dispersos, despliegan escenas contemporáneas.

Nuestras actuales perspectivas, en educación, en contextos diversos, cuestionan la pregunta por las supuestas nuevas problemáticas o patologías de las comunidades educativas y/o de los sujetos, ante múltiples situaciones que requieren atención (incremento de las violencias en las escuelas, suicidios y autolesiones adolescentes, desorientación en la participación de la vida escolar, etc.) y se preguntan por los modos de construcción de un territorio educativo capaz de sostener trayectorias y contener/producir subjetividades, en este mundo social movido, excluyente y desigual. La primera pregunta que proponemos generar es la de nuestra propia posición como investigadores/as, docentes, directivos/as, en la reorganización de sentidos de lo que implica “hacer escuela”. Es así que se conmueven nuestros marcos referenciales y las conceptualizaciones que requieren una continua revisión de modo de no naturalizar un sistema de valoraciones y con él interpretar y pronosticar lo que acontece. En simultáneo, necesitamos afirmarnos en el requerimiento de enseñar, dirigir instituciones e investigar partiendo de la contextualización de subjetividades y comunidades educativas, sus procesos, las formas de sostenimiento de las trayectorias de vida y escolares, los lazos y redes en las instituciones y con la comunidad. Desde allí, se hace posible concebir nuevas formas de subjetivación por parte de proyectos educativos (en vínculo con otros proyectos, en salud, comunitarios, etc.) que acompañan transformaciones en contextos institucionales, presenciales, virtuales o bimodales.

En las cartografías en educación, tomamos una clave de análisis fundamental: la pregunta por las subjetividades que construyen las formas de enseñar, intervenir, investigar, desplegar dispositivos y ejes de trabajo en la enseñanza, etc. No se trata de concebir la subjetividad como individualidad o interioridad, aquello que se recorta de un sujeto y que lo distancia del mundo y de los otros/as. Tampoco implica concebir unas subjetividades previas -habitualmente pensadas en déficit- a dichas intervenciones sino de mirar aquellas que construimos a partir de situaciones donde se les hacen lugar, se las incluye en escenas de enseñanza y diálogo, se abren espacios de hospitalidad, atención y escucha.

Es decir, en esta perspectiva, las subjetividades son un modo de ser, de "ir siendo" con otros/as, de estar, de pensar, de relacionarse "entre", que se forja colectivamente, en espacios comunes, públicos, de todos/as, donde la palabra circula en horizontalidad y desde diferentes posiciones a la vez. Por eso, una escuela es un lugar de producción de subjetividades, de construcción de nuevas legalidades (Bleichmar, 2008), más allá de un espacio de transferencia automática de contenidos.

Es desde este modo de concebir las subjetividades que es posible configurar nuevas maneras de intervenir leyendo este "ir siendo", desde criterios comunes ante "problemas comunes": enlazar, comunicar, promover encuentro, romper aislamientos, acceder a otros/as como prioridad, pensar en forma situada, en la especificidad, "pensar a otro/a" y siempre "con otro/a".

En educación, el "objeto de trabajo" no es un sujeto aislado, ni tampoco una disciplina o conjunto de conocimientos cerrados sobre sí o sólo una institución en sí misma. Requiere de una tarea de ensamble para poner en relación elementos diversos y heterogéneos y a la vez recortar, acotar. También requiere de un trabajo de mediaciones para poner a disposición de otros/as ese objeto de trabajo. Gran parte de la tarea de formar, enseñar o dirigir y orientar, es la de poner a disposición de otros/as ese recorte, esa composición o montaje. Podríamos imaginar al director/a o coordinador/a o docente formador/a trabajando en su propio "taller", donde los componentes se combinan para producir ese objeto de trabajo en el cual intervenir. Los tiempos y los espacios institucionales, las relaciones pedagógicas, las normativas, los proyectos, etc. son combinados por quien dirige o enseña y forma para generar experiencias educativas. El taller es el espacio donde recrear con materiales diversos, ensayar combinatorias, generar una intertextualidad.

Las trayectorias en las cartografías.

Sólo sé lo que veo trabajando. Giacometti.

Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas se dan en la medida en que se disponen espacios, tiempos, relaciones, materiales, objetos, recursos, entornos y condiciones favorables, formas instituidas y otras que se producen nuevas, por las modificaciones que generamos en las propias propuestas educativas o las resistencias que se van expresando ante los cambios.

Como el escultor Alberto Giacometti, los/as docentes "vemos" y sabemos de nuestros/as estudiantes mientras trabajamos transmitiendo y en ese "ver", los/as habilitamos, muchas veces inventando lo que aún no está dado, a partir de lo imprevisto, lo que irrumpe en medio de un conjunto de normas y regulaciones propias de lo institucional.

Es así que, en el mismo momento, las trayectorias son singulares, encarnadas por sujetos con un nombre, una historia, un proyecto y un contexto de vida que presentan los sujetos *en* las instituciones. A la vez, las trayectorias concebidas singularmente siempre se vinculan con los entornos, las situaciones y los acompañamientos que se ofrecen y que habilitan -o no- la posibilidad de las trayectorias de todos/as.

En este sentido, las trayectorias son institucionales y singulares a la vez, hablan de lo que transita un sujeto en particular y, en el mismo momento, de lo que hace común una experiencia educativa en una institución, situada en un territorio específico.

Por este motivo, mirar las trayectorias en tanto recorridos singulares e institucionales, en un mismo movimiento, nos permite "hacer situación" para intervenir. Se trata de recorridos situados que podemos reconocer y delinear en conjunto, entre colegas docentes, compartiendo esas miradas que se gestan en lo cotidiano de la escuela.

Es interesante además subrayar que las trayectorias no son solo de los/as estudiantes, son también de los/as docentes, directivos, otros profesionales. Todas ellas son trayectorias que requieren acompañamiento y sostén, espacios y tiempos de encuentro con otros/as. Se trata de cruces de trayectorias que crean las condiciones para que la educación se produzca, en los diferentes niveles y en la escuela secundaria, en particular, entre generaciones. La pregunta en relación a este entramado de trayectorias en el trabajo con jóvenes y adolescentes, es la de si existen espacios posibles para construir esos cruces, y en su construcción, hacer lugar a un reconocimiento mutuo.

Por ejemplo, el inicio de una trayectoria educativa en el nivel secundario reclama dispositivos específicos de acompañamiento y estos dispositivos necesitan incluir instancias para los/as docentes que trabajan en esa el tiempo del ingreso: repensando los modos en que esos/as jóvenes estudiantes llegan a la escuela habiendo finalizado su escolaridad primaria, no sólo para reconocer lo que "no traen, no construyeron, no saben" sino para comprender qué necesitan, qué les interesa, qué conocen y qué los apasiona. También para debatir sobre ciertas características del tiempo histórico que vivimos, los modos de una experiencia adolescente a partir de la pandemia por Covid 19, por ejemplo, las formas de expresión que reclaman, los afectos que se han experimentado y aquellos a los que la escuela puede hacerles lugar. Las preguntas, las inquietudes, la necesidad de conocer la forma en que asumen las trayectorias que se inician y cómo se ven proyectados/as hacia el futuro. Estas reflexiones no están dissociadas del oficio de enseñar, específico de la escuela y de su equipo docente, al contrario, son requisito para poder enseñar en estos tiempos.

Una política del cuidado *entre* subjetividades y trayectorias educativas.

Una y otra vez nos preguntamos: ¿de qué modos romper, desde nuestras teorías y prácticas, algunas concepciones cerradas del sujeto y de las subjetividades que construimos en la escuela? ¿Cómo generar miradas, cartografías que amplíen y comprendan subjetividades en contexto, reconociendo desigualdades no necesariamente como sinónimo de déficit individual, derivado en patologías a ser diagnosticadas?

La pandemia por Covid 19 ha mostrado y profundizado desigualdades ya existentes. Las trayectorias interrumpidas por no contar con los medios tecnológicos o porque las posibilidades de su utilización no están desplegadas en estudiantes y familias, hacen visibles situaciones ya existentes y las profundizan. Estas desigualdades no pueden considerarse -sin más- como parte

de una problemática de cada estudiante y su contexto familiar, sino que requieren inscribirse en el marco de instituciones que desarrollan -o no- espacios de acompañamiento y políticas de cuidado.

Así, conocer la disponibilidad de dispositivos y redes tecnológicas, junto a la capacidad de acompañamiento, con que cuentan familias y estudiantes se vuelve prioritario en cada contexto para desplegar estas políticas de cuidado que atañen tanto a educación como a salud, a escuelas como a comunidades, por su posibilidad de armar encuentros.

Las políticas en educación construyen subjetividades igualitarias cuando habilitan procesos que amplían posibilidades y despliegan formas del cuidado de espacios y tiempos donde cada uno/a es reconocido/a en su diferencia. Políticas que disponen los recursos materiales y simbólicos para que la igualdad no sea una declaración de principios, sino su hechura, su actualización, su puesta en acto.

La diferencia reside en la perspectiva de derechos con la cual intervenimos rechazando una mirada jerárquica, desigualitaria y compensatoria, que despliega formas de intervención donde los/as otros/as no son pensados/as como tales -en sus diferencias- y en las que no se habilitan los acompañamientos requeridos para que la educación se efectivice en actos de subjetivación.

La perspectiva de derechos abre espacios en los que nos vinculamos con sujetos y no con objetos, sujetos con sus avatares, sus vidas complejas, no abstractos o ideales. Abre escuelas, aulas, modos de enseñar, escucha atenta en el cuidado de los vínculos, donde los/as estudiantes, no son depositarios de información sino constructores de sentidos en común. Así, las intervenciones se conciben institucionales cuando somos todos/as hacedores/as de cultura y de narrativas, desde lugares diferenciados. También cuando en ese hacer conjunto, atendemos a las trayectorias de vidas, sus padeceres, limitaciones y potencialidades. Dice Fernando Ulloa (2005) que siempre habrá una tensión entre el sujeto hacedor y el sujeto hechura de la cultura, una tensión entre el deseo singular y el compromiso solidario, pero cuando se instala la imposibilidad, la impotencia, el mero acatamiento a lo ya dado, dejamos de ser sujetos que entramos en resonancia con otros sujetos. Se instala así, una cultura de la mortificación, de la intimidación, de la negación de derechos.

Una perspectiva desde políticas del cuidado de las trayectorias, refiere a lo que se anticipa en el trabajo conjunto con otros/as pero suspende prejuicios acerca de lo que los/as estudiantes y sus familias no pueden o no quieren. Cuidar es habilitar la oportunidad (Cornu, 2004), esa que se da cuando le hacemos lugar a lo no pensado, a lo intempestivo, cuando aceptamos otros tiempos, otros lenguajes, una alteridad que altera.

La perspectiva que proponemos en relación al cuidado hace pensar más en potenciar lo que las escuelas vienen ofreciendo en el regreso a la presencialidad, en diálogo con la experiencia en la virtualidad transitada que en formas de evaluar, diagnosticar y definir déficits o trastornos, incapacidades e imposibilidades. Ello reclama una perspectiva institucional y colectiva de las intervenciones, tanto en educación como en la articulación con otras instituciones. La singularidad de cada uno/a es parte de un entramado mucho más complejo, de trayectorias

entrelazadas, de apoyos entre varias manos, sostenes, andamiajes y acompañamientos. Se despliega así una mirada de las subjetividades en tanto procesos colectivos y singulares, comunitarios y complejos, no lineales, fragmentados o aislados.

Algunas preguntas a la hora de construir dispositivos de intervención.

Concebir la acción educativa en términos de intervenciones vinculadas a las trayectorias educativas, permite diseñar dispositivos de acompañamiento. Estos dispositivos son regulaciones institucionales complejas, pensadas y preparadas en situación, atentas a lo que docentes requieren para hacer su trabajo de enseñar y para los/as estudiantes de aprender. Los dispositivos no son solo arreglos individuales o de un/a docente con buenas intenciones, sino que tienen carácter institucional, es un objeto de trabajo entre varios que requiere un pensamiento colectivo y una toma de decisiones. En el ejemplo citado, en relación al momento del ingreso a la escuela secundaria, podríamos señalar que un dispositivo incluye el intercambio entre docentes, tutores, preceptores, la construcción conjunta de formas de hacer que parte y vuelve, una y otra vez, a ciertas preguntas:

¿qué vemos, cómo nos vemos?, ¿por dónde transitamos como institución?, ¿qué puentes tenemos por donde pasar entre espacios y qué obstáculos encontramos para enseñar y aprender en ellos?, ¿cuál es el territorio de esa institución donde trabajamos?

¿Cuáles son los caminos habilitados para las trayectorias de todos/as, los puentes *entre* instituciones, lo que las va reuniendo para sostenerse, pero también lo que aparece obstruido, donde hay muros infranqueables, donde pueden producirse detenciones, conflictos, descuidos?

Las cartografías como material de análisis habilitan a pensar de nuevo nuestras instituciones educativas y formativas de nivel secundario, en un sentido inclusivo, para intervenir o generar estrategias de transformación a la hora de diseñar dispositivos. Construir cartografías en los equipos docentes habilita a interrogarse:

¿cómo podríamos visualizar las trayectorias reales y diseñar las trayectorias posibles de nuestros estudiantes, para pensar, a partir de ahí, posibilidades de intervención?, ¿de qué modos hacer lugar a un entramado de trayectorias que involucra las de los/as estudiantes, pero también las docentes y las de directivos?, ¿qué andamiajes necesita cada una de ellas así como en sus cruces y encuentros?, ¿qué espacios de acompañamiento para unos/as y otros/as?

Para ir cerrando, una experiencia posible.

En una línea de tiempo de las trayectorias educativas elaborada por algunas escuelas secundarias, que cartografiaron sus territorios, se señalaron los siguientes momentos claves para diseñar espacios y dispositivos de acompañamiento:

- Momentos del ingreso: inscripciones, entrevistas a estudiantes y/o familiares, informes, pedidos de evaluación, trabajo de planificación con el equipo docente,

reuniones con familias, reconocimiento de capacidades, necesidades especiales o dificultades específicas, etc.

- Momentos intermedios: revisión de estrategias pedagógicas, informes, evaluación parcial de los dispositivos de ingreso, ajustes.
- Momentos de cierre anual de las trayectorias: informes, evaluaciones docentes y de estudiantes.
- Situaciones escolares específicas: en diferentes momentos del año que requiere un trabajo particular para estudiantes y docentes (muestras, proyectos, salidas, actos escolares, etc.)
- Emergentes: conflictos, ausentismos, problemáticas propias de cada institución o de la comunidad.

Estos diferentes momentos e instancias de trabajo proponen un desplazamiento en el análisis, de los sujetos individuales a los espacios y tiempos institucionales, de las dificultades centradas en los sujetos, a las características de lo que la institución ofrece en cada uno.

De este modo, las trayectorias se presentan en movimiento, son colectivas, comunes a los grupos de estudiantes, pero también recuperan singularidades atender. Hablan de una experiencia que hacemos conjuntamente, entre estudiantes y docentes, y en el mismo momento, generan interés por experiencias particulares, situadas.

Esta perspectiva para pensar las trayectorias implica una dinámica, desplazamientos diversos, el hacerse cargo del propio lugar en la producción de las mismas, colabora a ampliar y reconfigurar lo que vemos y experimentamos cotidianamente en las escuelas secundarias porque se trata de una visión crítica, relacional y abierta a las transformaciones institucionales.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. CABA: Noveduc.

Cornu, L. (2004) "Una ética de la oportunidad". En Frigerio, G., Diker, G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. CABA: Noveduc.

Greco, M.B. (2020) *Equipos de Orientación Escolar. La intervención como experiencia*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas*. CABA: Noveduc.

- Rolnik, S. (2008) *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina. https://www.academia.edu/19524084/CARTOGRAFIA_SENTIMENTAL_SUELY_ROLNIK
- Ulloa, F. (2005)) Conferencia Sociedad y Crueldad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. <https://idoc.pub/documents/ulloa-f-sociedad-y-crueldadpdf-pnxkweodj14v>

Notas

1 Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales (Universidad de París 8 y UBA). Profesora e investigadora (UBA, Facultad de Psicología y Facultad de Derecho). Directora del Ubacyt "Configuraciones de la autoridad en educación". Autora de diversas publicaciones vinculadas con la autoridad, la formación y los procesos subjetivos en educación; entre los más recientes: La autoridad (pedagógica) en cuestión. Pensamientos sobre la autoridad en tiempos de transformación. Mención de honor al Premio Mejor Libro de Educación: Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, en coautoría con Sandra Nicastro, otorgado por la Fundación El Libro.