

Trayectorias escolares desvinculadas

Lo institucional como determinante



Andrea Kazansky

Instituto Superior de Formación Docente nº 129,
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº 20. Argentina.

Recibido: 01 de noviembre de 2024

Aceptado: 18 de mayo de 2025

Resumen

El presente artículo se propone construir una unidad de análisis que permita comprender las trayectorias escolares desvinculadas y la incidencia que tienen en ellas las instituciones familia-escuela. Para ello, partimos del enfoque cualitativo tomando al trabajo dentro de un *dispositivo territorial comunitario*. En ese marco, la experiencia territorial facilitó la construcción de diferentes observables. Asimismo, se presenta un recorte situacional que deja entrever, por un lado, cómo el grupo familiar, en parte, es un condicionante de las miradas, los sentidos y el reconocimiento que a la autoridad pedagógica se le adscribe, y vehiculiza a partir de formas discursivas la significación que guarda la experiencia escolar, dejando marcas acerca de qué es estar dentro del espacio escolar. Por otro lado, muestra cómo la institución educativa reproduce el dispositivo de enseñanza y deja inhabilitado al sujeto de la experiencia.

Palabras clave: Trayectorias escolares; Desvinculación; Familia; Escuela; Territorio.

Disconnected school trajectories: The institutional as a determinant

Abstract

This article proposes to construct a unit of analysis that allows us to understand disconnected school trajectories and the impact that family-school institutions have on them. To do so, we begin with a qualitative approach, examining the work within a Community Territorial Device. Within this framework, the territorial experience facilitated the construction of different observables. It also presents a situational perspective that reveals, on the one hand, how the family group, in part, determines the perspectives, meanings, and recognition attributed to pedagogical authority. It also conveys, through discursive forms, the significance of the school experience, leaving

traces of what it means to be within the school space. On the other hand, it shows how the educational institution reproduces the teaching device and disables the subject of the experience.

Keywords: School trajectories; Disengagement; Family; School; Territory.

Contextualización

Este desarrollo expone un recorte situacional y la construcción de diferentes observables, a partir de la práctica desplegada dentro de un *dispositivo territorial comunitario* (DTC) de la ciudad de Junín (Buenos Aires) perteneciente a la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina, entre los años 2015 y 2022. Este dispositivo atiende y acompaña de manera integral a jóvenes y adolescentes para abordar los consumos problemáticos desde una perspectiva de derechos humanos, bajo el paradigma de reducción de riesgos y daños. En este sentido, garantizar, promover y restituir derechos se consideran acciones potencialmente terapéuticas para un sujeto que atraviesa una problemática de consumo de sustancias o vulneración de derechos. Por ello, lo conforman diferentes profesionales y talleristas que permiten el diseño de estrategias e intervenciones ante diferentes demandas, las cuales se construyen de forma interdisciplinaria, a partir de una perspectiva relacional y una lectura de riesgos. Es decir, la experiencia nos deja entrever que el trabajo conlleva a otros, se vuelve intersectorial y multidisciplinar.

Introducción

Pensar en la experiencia escolar, implica reflexionar sobre trayectorias construidas, características, condiciones y posibilidades que impactarán en las maneras en las que tenga lugar la escolarización. Asimismo, la trayectoria escolar no solo se tiñe de los entornos educativos vivenciados (que muchas veces adquieren complejidad en la medida en que reproducen el dispositivo de la enseñanza) sino también, de los sentidos históricamente transmitidos por el grupo familiar, social, lo cual son un condicionante y limitante de las miradas y el reconocimiento que a la autoridad pedagógica se les adscribe. Es así, como vehiculizan, a partir de formas discursivas, la significación que guarda la experiencia escolar, dejando aquellas marcas acerca de qué es estar dentro del espacio educativo. Por esto mismo, devienen los modos de convivir, los modos particulares de acceso al conocimiento, al saber, los modos de habitar un espacio junto a otros, en el cual el sujeto de la experiencia será nombrado. Todo ello, converge a partir de la práctica en territorio, que permite la construcción de diferentes observables y posteriormente, la conformación de una unidad de análisis que muestra los condicionantes de la experiencia escolar.

Lo institucional como territorio simbólico

Para comenzar haremos referencia al término *institución* (Fernández, 1998), y a su sentido más universal. Puede ser sinónimo de regularidad social, alude a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. Esta definición denota las características que una institución, una vez conformada, asumirá y pondrá en práctica de modo singular.

Es decir, se establecen —históricamente— valores sociales que responden a un proyecto de vida social. En este caso, nos interesa aludir a dos instituciones sociales encargadas de construir modos de subjetivación en menor o mayor medida: la familia y la escuela. Estas, como instituciones socializadoras, asumen roles y lugares diferenciados, significados, sentidos, creencias, representaciones e imaginarios contruidos, los cuales se entrecruzan una vez acontecido el vínculo. Entonces:

La relación entre escuela y familia es una relación humana y por lo tanto implica un proceso de comunicación. El modo en que se da este proceso comunicativo no depende simplemente de las palabras o gestos que se emplean sino del significado que se les otorga. Y este significado depende, en gran medida, de los contextos culturales de los cuales se parte. (Harf, 2017: 160)

Por lo tanto, podemos entenderlas como formas de producción cultural, ya que la escuela hace presencia y se sumerge en todo ello que también percibe e interpreta, a través de los significados que ha configurado históricamente. Aquí, lo ajeno y lo propio se intersectan, por lo tanto, el vínculo familia-escuela representa territorios simbólicos que, bajo ciertas condiciones, pueden crear y recrear el lazo social. En ocasiones, este lazo puede volverse “complejo” debido a que las subjetividades se entranan en función de los valores y sentidos históricamente constituidos.

A continuación, comenzaremos a vislumbrar con mayor exactitud a cada una de las instituciones socializadoras involucradas en el vínculo.

La familia: Dimensión de sentido

El sujeto de la experiencia se constituye dentro de un contexto social, es decir, somos y simbolizamos en la medida en que estamos junto a otros. En esa instancia de intercambio es, justamente, donde comenzamos a significar y nos vemos envueltos en múltiples sentidos, por lo tanto, “el entorno social, el grupo al que pertenecemos, deja huellas en nosotros desde que nacemos” (Janin, 2022: 45).

Por ende, los sentidos que la familia construye, están fuertemente vinculados con su contexto cultural, es decir, con *su* historia. De esta manera, se encuentra inmersa en un entorno determinado, que le permite crear diversas variaciones y versiones inéditas de sí. Por esto, es posible observar diferentes modalidades de subjetivación, lo cual implica formas particulares de aprender, donde se pone en juego el sistema de pensamiento.

Ahora bien, habitar otros espacios sociales facilita construir aprendizajes, vínculos, incrementar lazos en los cuales reconocerse. Pero, ¿cómo llegamos a significar la importancia que tiene estar y ser parte de entornos educativos? Y si no fuera así, ¿por qué circunstancias no se construye?

Aquí una posible respuesta: la familia —como institución primaria— vehiculiza miradas, valores y sentidos a cada una de las experiencias y escenas vivenciadas por el sujeto; una de ellas será indefectiblemente el *espacio escolar*. La cuestión radica en que aquello que logra transmitir y marcar deviene, en un principio, de la propia experiencia como *habitante escolar*. Por lo tanto, la complejidad que implican las experiencias escolares la podemos observar desde, y a partir de, los primeros acercamientos de los sujetos a los entornos educativos.

La escuela: Dimensión de la experiencia

La escuela como ámbito social reúne ciertas particularidades en su conformación histórica, por lo tanto, haremos alusión a un tipo de institución encargada de producir, a partir de un *dispositivo de enseñanza*, los límites y el acceso al conocimiento. “La matriz histórica de constitución del sistema educativo que se organiza sobre supuestos de homogeneidad y de una escuela graduada, estructura lo que consideramos deseable y esperable en la escuela” (Rossano, 2024: 20). Entonces, aquello que la escuela espera, se asocia a un *tipo de alumno*, el sujeto escolar.

Asimismo, podemos asumir que la escuela produce alumnos, los construye, en un momento histórico-cultural, como parte del orden social y político. Pero, ¿cuáles son las condiciones de educabilidad para devenir alumno? Las condiciones deben ser pensadas con relación a sus posibilidades, aun así, el discurso escolar parte de la premisa de que *lo bueno es uno y lo mismo para todos*.

Retomando la idea de pensar en la dificultad y complejidad que encarna ser *habitantes escolares*, no podemos dejar por fuera la particular manera en que la escuela concibe a las trayectorias escolares. Al respecto, nos alejaremos de considerar la trayectoria escolar lineal, ya que “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” (Nicastro y Greco, 2012: 23) e introduce diversas formas de concebir a los recorridos escolares, donde los inicios se transforman en horizontes.

Pero, ¿por qué las trayectorias escolares alcanzan la deserción?, ¿qué es aquello que tienen en común?, ¿puede el dispositivo escolar convocar y expulsar simultáneamente? Estas preguntas nos llevan a pensar en los múltiples sentidos que acontecen alrededor de las simbolizaciones sobre la enseñanza y, por otro lado, cómo se ven involucrados los *tiempos subjetivos* en la experiencia escolar, que tal vez no coinciden con los *tiempos cronológicos* escolares, concebidos como parte y requisito necesario para permanecer dentro de un espacio escolar.

A continuación, presentamos un recorte acerca de la experiencia escolar de Helena (quien concurría al *dispositivo territorial comunitario*), lo cual permitirá mirar y pensar de forma más cercana a las trayectorias escolares y al vínculo escuela-familia. Intentaremos también significar y entablar una relación con lo expuesto anteriormente.

Helena y la desvinculación escolar

Helena concurría al *dispositivo territorial comunitario* (DTC) desde sus inicios, por lo tanto, el vínculo conformado tuvo lugar en el tiempo. Fue construyendo un lugar de pertenencia y de referencia dentro de este, es así como participaba de diferentes talleres (arte, música, deporte, educación) y accedía a espacios de escucha individual (a cargo de las psicólogas del equipo).

En cuanto a su contexto familiar, lo podríamos caracterizar como “complejo” debido a ciertas dinámicas y conflictos que se hacían presente en los modos de vinculación en el interior del grupo familiar (en especial entre ciertos/as hermanos/as que también circulaban por el dispositivo territorial comunitario). Otra de las características, implicaba las actividades diarias de la mayoría de los integrantes de la familia. Parte de su tiempo era ocupado por el empleo informal, una dinámica que atravesaba al grupo en su conjunto. Este aspecto muchas veces se volvía obstáculo para ubicar una pregunta, que diera apertura a considerar ser parte de un espacio educativo.

Ahora bien, comenzamos a acompañar la trayectoria escolar de la niña a partir de construir la demanda entre el dispositivo territorial comunitario y la escuela a la cual asistía de forma intermitente.

En aquel entonces, cursaba quinto grado del nivel primario, su trayectoria escolar se podría definir como “disruptiva” y “discontinua” si nos ubicamos en la concepción de trayectoria escolar lineal y teórica.

En cuanto a su desempeño y recorrido escolar se destaca la imposibilidad de asistir y permanecer dentro de la escuela, debido a que no contaba con un *otro* adulto que pudiera despertarla por la mañana. Ello conllevó a la no acreditación del ciclo lectivo y la repitencia del año escolar. A veces, damos por sentados ciertos actos cotidianos y se vuelve natural el hecho de contar con alguien significativo en su función. Pero aquí hacía falta un *otro disponible* que encarnara la tarea de crear y configurar una escena para luego poder habitar un entorno social.

Otra de las particularidades era ciertos vínculos pedagógicos que establecía Helena, y que se reflejaban en algunas de sus modalidades de actuación: desafiar el trabajo docente a partir de burlas, risas o maneras de comunicarse que desencadenaban la imposibilidad de generar una relación que diera apertura al sujeto de la experiencia como sujeto capaz de aprender, de significar lazos. Es posible que ese vínculo fuera una dimensión desconocida para ella. Por consiguiente, habitar la escuela alcanzaba cierta “dificultad” hasta devenir en una trayectoria discontinua.

Algunas consideraciones

Este pequeño recorte situacional nos permite considerar cómo la escuela y el espacio familiar es parte condicionante de la trayectoria escolar de Helena interpretada “disruptiva” y “discontinua”.

Para comenzar, ubicamos un punto de encuentro en relación con el *sentido* que envuelve la experiencia escolar y social para todos los integrantes del grupo familiar: la naturalidad que adquiere *no habitar* la escuela. Es decir, esta variable atraviesa a la mayoría de las trayectorias sociales de la estructura familiar, por tanto, no implica significación ni relevancia dentro de dicha dinámica. Por ende, ¿se la puede pensar como una “herencia familiar”?

Podríamos decir que no asistir diariamente a un espacio escolar se transforma en un accionar natural para esta familia. Por lo tanto, el valor y el sentido que se transmite familiarmente se refieren a ello. Es así como podría devenir la marca acerca de qué es estar dentro de la escuela. Por ello, sostenemos que Helena fue conformando sentidos sobre lo que significa recorrer el espacio escolar, ser parte de lo institucional y acercarse al objeto de conocimiento y sus características.

Siendo así, lo que se pone en juego en los aspectos anteriormente mencionados son: la lógica de asistir y la lógica de convivir. La convivencia implica vivir con otros, compartir un mismo espacio y habitarlo, por lo tanto, puede dificultarse, debido a que se interponen diferentes modos de vinculación dentro de los entornos educativos, y cuando surgen comportamientos “inadecuados” o “inesperados” para lo institucional, muchas veces el sujeto queda inhabilitado en su accionar.

En cuanto a la institución educativa, podemos observar cómo se focaliza en el cumplimiento de ciertos rasgos —en este caso la asistencia— que harían a una trayectoria

esperable. Aquí, es cuando sostenemos que “la decisión de la escuela forma parte de la trayectoria educativa [...] En estas decisiones que comprometen el destino de niñas y niños, los profesionales tenemos una responsabilidad” (Filidoro, 2016: 23) Es decir, la carencia de interrogantes: ¿Cuál será el significado de *no asistir*? ¿Quién es Helena? ¿Por qué se vincula de esa manera?, impide la apertura a problematizar e instalar estas preguntas. Lo podemos concebir como una forma de intervenir, debido a que no arribamos al mismo lugar si nos preguntamos algo acerca del sujeto de la experiencia y si concebimos los posibles *modos de ser y estar* dentro de una cultura escolar.

Hacia un proceso de diálogo

A partir de lo anteriormente expuesto es posible que comencemos a pensar algunos interrogantes: ¿Qué autoridad pedagógica requiere hoy el espacio escolar para garantizar la permanencia educativa? ¿En qué lugar queda ubicado el “ser docente” en la experiencia social y educativa de Helena?

Podríamos decir, que la representación social acerca del *ser docente* deviene a partir de los sentidos que son transmitidos por ese *Otro* conocido, a partir de formas discursivas. De este modo, la relación pedagógica y el lazo social que se genera en los primeros tiempos, se encuentra atravesado por esos sentidos transmitidos. Pero, ¿qué sucede luego?, ¿qué implicación tiene la escuela cuando pensamos a la población que permanece en los bordes, a la población con trayectoria escolar no-lineal?, ¿podemos pensar en el espacio familiar y escolar como asuntos separados?

Posiblemente, debemos considerar cómo habilitar procesos de transformación, con relación al vínculo pedagógico y cómo desarmar los sentidos históricamente contruidos, de modo que el sujeto de la experiencia esté dispuesto a encontrarse en una dimensión de lo extranjero. Es decir, qué miradas y sentidos debemos desarmar y reconstruir, para hablar de *trayectorias escolares vinculadas*, teñidas de significación, marcadas por un de-venir, por un alojar, por un espacio sensible, donde el otro se sumerja:

Si la autoridad que era ya no es, si su eficacia se desvanece, su reconocimiento no viene dado y es dificultoso ‘encarnarla’, se hace necesario disponerse al trabajo e interrogar los escenarios sociales que estamos habitando hoy, los sentidos que ya no operan o han quedado funcionando sin producir efectos. Se trata así de un desafío fundamental: intentar reponer sentidos, reencontrar lo que no puede perderse, aprender a perder lo que ya no puede ser, hacer lugar a algo que aún no está. (Greco, 2007: 68)

Ahora bien, la construcción de observables y la experiencia escolar de Helena, nos permite comprender que, el hecho de ingresar, asistir, continuar y acreditar una trayectoria escolar, resulta una instancia donde la aparición de *otro*, es condición necesaria. En consecuencia, ¿qué sucede si no están en la escuela? Avanzando más, ¿podemos pensar en experiencias educativas por fuera de la estructura y formato escolar?

Aquí resulta significativo mencionar a la población que permanece en su propio territorio; cuando decimos “su propio territorio” hacemos referencia al lugar que sus integrantes son capaces de configurar, acceder y ser parte. Es decir, la práctica nos deja entrever que, dentro del *dispositivo territorial comunitario* se involucran, generan lazos, diálogos, se comunican. Pero, ¿qué es aquello que permitió que devenga un entorno vincular? Quizás la clave sea escuchar y leer, el momento exacto donde aparece el *sujeto hablante*. Aquí, hacemos referencia a las formas singulares de ser parte, comunicarse, vincularse, y por lo tanto aprender.

La experiencia nos deja entrever que el abordaje institucional implica a otros, es decir, se vuelve necesariamente intersectorial y multidisciplinar. Por ende, las intervenciones se deben convertir en procesos de construcción continua, donde el accionar no resulte predeterminado, sino que dé lugar a lo inesperado y lo convocante para cada sujeto, teniendo presente los *tiempos lógicos*.

Entonces, ¿qué puede y qué tiene la escuela para ofrecer y generar frente a esos otros —como Helena— que se vuelven obstáculos educativos y que imposibilitan una experiencia exitosa? Quizás se trate de comenzar por ser permeable frente al dolor social, subjetivo y estar dispuesto a alojar.

Algunas reflexiones

Podríamos decir que la desvinculación escolar de Helena tiene un correlato con *lo institucional* por varios aspectos:

Por un lado, la familia es quien transmite, a partir de formas discursivas, la naturalidad de no habitar el espacio escolar. Esto mismo se puede ver reflejado en la falta de un *otro adulto*, que ejerza su función: garantizar la continuidad escolar y el acceso a la educación. Esto mismo nos permite comprender que la escuela suele ser un “espacio natural” para algunos sujetos, pero no para otros. De este modo, el hecho de que ello se vuelva un espacio de naturaleza habitable pareciera que lo vehiculiza la significación que tiene lugar en lo familiar.

Por otro lado, aparece la escuela como institución, relegada a su función tradicional: alcanzar trayectorias escolares exitosas a través de la asistencia, permanencia y acreditación. Es decir, podemos pensar que estamos frente a una institución educativa que reproduce el dispositivo de enseñanza debido a que no vuelca la mirada sobre el sujeto y sus posibilidades reales, sino sobre el cumplimiento de rasgos educativos que implican dejar inhabilitada su experiencia como *sujeto hablante*.

Por lo tanto, cómo interrumpir las lógicas que generan desacuerdos es uno de los tantos desafíos. Tal vez la respuesta se encuentre en asumir el riesgo de situar otros posibles, de generar un lugar para lo desconocido y comprender que existen diversas formas de atravesar la experiencia escolar.



Referencias bibliográficas

- » Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós.
- » Filidoro, N. (2016). La escuela hace alumnos: la responsabilidad de los profesionales. En N. Filidoro, P. Enright y L. Volando, *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad* (pp. 45-62). Biblos.
- » Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- » Harf, R. (2017). Familia y escuela. Padres y docentes: ¿Una relación peligrosa? En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (Comps.), *La patologización de la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas. Forum infancias* (pp. 87-102). Noveduc.
- » Janin, B. (2022). Ser niña, niño o adolescente en situaciones de desamparo social. En I. Fischer (Comp.), *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos. Infancias, adolescencias y adulteces* (pp. 113-130). Entreideas.
- » Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- » Rossano, A. (2024). El desafío de las trayectorias escolares no esperadas. En M. Etchemendy, M. Helman y A. Rossano (Coords.), *Hacer escuela: Sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración* (pp. 75-92). EFFyL.

Andrea Kazansky

Psicopedagoga, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 20. Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores, Universidad Fasta. Profesora de Nivel Superior, Instituto Superior de Formación Docente N.º 129, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 20.

ORCID: 0009-0004-0229-6703

kazanskyandrea@gmail.com