

## CAPÍTULO 10

# Las trayectorias escolares como fuente de conocimiento

## Movilidades, gramáticas escolares y apropiaciones de la escuela secundaria

Verónica Hendel

### 1. Introducción

La escuela ha sido históricamente considerada uno de los lugares más relevantes de encuentro intergeneracional. El edificio escolar y, más precisamente, el aula fue concebido como un espacio en el cual uno o varios adultos transmitían un conjunto de conocimientos a generaciones más jóvenes, clasificadas por edad, en algunos casos, “nivel educativo” y género. En este sentido, la noción de escuela difícilmente puede disociarse de la idea de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en las últimas décadas este vínculo ha entrado en crisis y se encuentra “bajo sospecha” (Castorina y Sadovsky, 2021). Crisis que parece agudizarse en el caso del nivel secundario.

Como ya se ha dicho muchas veces, desde sus orígenes a finales del siglo XIX, la escuela secundaria en la Argentina ha estado fuertemente atravesada por paradigmas vinculados a la formación para el trabajo y la preparación para los estudios superiores; también por el mandato nacionalista y asimilacionista que caracterizó la compleja y violenta creación del Estado nacional e impregnó a la totalidad del sistema educativo (Novaro, 2019). Tal es así, que la función de la escuela se concibió desde un inicio en términos de transmisión de una cultura, la única legítima, como requisito para la inclusión de los sujetos en la vida social (Rockwell, 1997). Esta matriz perdura, no en forma inmutable, hasta nuestros días y ha tenido consecuencias sobre las formas de seleccionar los contenidos a enseñar, el modo de concebir las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como el sujeto a educar y el rol del educador.

Los estudios que se han detenido a pensar la escuela secundaria en las últimas décadas tienden a coincidir acerca de la continuidad y persistencia de prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios

históricos (Schoo, 2016; Nobile, 2016; Novaro, 2019; Southwell, 2020). En este sentido, es posible afirmar que la masificación de la educación media no ha logrado garantizar ni la permanencia, ni las condiciones de igualdad en el acceso (Dussel, 2009). En el caso de la provincia de Buenos Aires, territorio a la luz del cual reflexionaremos en este escrito, estas persistencias tienen lugar en contextos signados por la desigualdad, la diversidad, la necesidad de combinar el estudio con el trabajo y la movilidad territorial, entre otros aspectos que, a su vez, han sido interpelados por el reciente contexto de pandemia y aislamiento social.

En escritos previos hemos reconstruido y problematizado las trayectorias socioeducativas de jóvenes que forman parte de familias que han migrado, sus modos de habitar la escuela secundaria y sus experiencias de múltiples desplazamientos (Hendel & Novaro, 2019; Maggi & Hendel, 2019). Hemos puesto la mirada en las formas en que los jóvenes producen y se apropian de las culturas escolares para recuperar la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar. En este caso, nos interesa abordar la relación entre saberes, movilidad y escuela secundaria a partir del trabajo de campo etnográfico que venimos desarrollando en espacios escolares de Tres de Febrero, Gran Buenos Aires, desde el año 2016. Si la educación emerge como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos, aquí nos interesa poner la mirada en los saberes que circulan en la escuela secundaria atendiendo a cómo estos se ven interpelados por las trayectorias socioeducativas atravesadas por experiencias de movilidad territorial.

En este escrito nos interesa reconstruir las formas en que ese proceso tiene lugar en la actualidad, partiendo de un concepto de “cultura” que enfatiza su carácter plural, público, complejo, abierto y dinámico, y que integra la dimensión histórica y biográfica de los sujetos. Resulta, entonces, más conveniente hablar de culturas escolares, concebidas como el producto de un trabajo colectivo pretérito y sujetas a transformaciones actuales, que se despliegan en múltiples planos temporales. En este contexto, los jóvenes seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes (Rockwell, 2005). Comenzaremos este escrito señalando algunos aspectos relevantes del contexto en el cual trabajamos. Luego abordaremos algunas trayectorias escolares desde la perspectiva de jóvenes que forman parte de familias migrantes y, posteriormente, desde la mirada de profesoras, preceptoras y directivos. Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones finales y preguntas que se abren.

## **2. Algunas notas sobre el contexto: una escuela con “población golondrina”**

Notas musicales, máscaras y libros ilustran los muros que separan la escuela de la calle: imágenes que remiten a las actividades que “la identifican”: el teatro, la música, la literatura. La puerta de entrada es una reja que, en días de calor, permite ver el pequeño hall que oficia de entrada. De vez en cuando, madres, padres, abuelas, tíos, hermanos mayores

sentados en un banco esperan a que algún directivo los atienda. Antes, si uno llegaba en horario de recreo ese mismo hall estaba repleto de niños y jóvenes de entre 12 y 18 años cuyas charlas, cánticos y gritos podían escucharse desde la calle. Por estos días, el recreo solo transcurre en el patio ubicado al fondo del edificio. La pandemia ha dejado sus huellas en las formas de habitar los espacios escolares.

“Esta escuela siempre tuvo población golondrina” (Intercambio informal, Preceptora 1er Ciclo Secundaria, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019) o “Esta escuela tiene mucha interculturalidad” (Entrevista, Preceptora 2do Ciclo Secundaria, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2018) son algunas de las expresiones utilizadas por preceptoras, profesoras y directivos para describir la población escolar. Efectivamente, los jóvenes que asisten a esta escuela ubicada en el partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires, al noroeste de la CABA y lindante con el barrio porteño de Liniers, forman parte, en su mayoría, de familias que han migrado desde Bolivia<sup>1</sup> y en menor medida desde Paraguay, Perú y Venezuela. Esto nos obliga a atender a una cierta especificidad e historicidad que no puede ser soslayada ni contemplada en forma esencialista. Las movilidades bolivianas han sido intensamente estudiadas, destacándose entre sus características la fluidez de los desplazamientos humanos con reiteradas escalas de retorno hacia Bolivia (Hinojosa, 2009).

Las condiciones de precariedad laboral en las que se insertan en Argentina, así como las dificultades de subsistencia en origen, son algunos de los elementos en juego en la definición de los proyectos migratorios de adultos en contextos de profunda desigualdad social. Mejorar las condiciones de vida de las jóvenes generaciones y el acceso a la educación suele ser un argumento central de estos proyectos que, sin embargo, no suelen contemplar los deseos y perspectivas de los más jóvenes (Maggi & Hendel, 2019; Hendel & Maggi, 2022). Otro aspecto a tener en cuenta para comprender estas dinámicas es el papel central de las redes de paisanaje y parentesco en Argentina, que operan generando mejores expectativas sobre las condiciones de vida en general y las laborales en particular, y van configurando el itinerario de movilidades. Para el caso de las familias de origen boliviano, que se inscriben en una dinámica histórica de migraciones regionales, estas redes intervienen también en la organización de los desplazamientos conforme a las dinámicas mismas de las familias y las comunidades. En este sentido, los tiempos de cosecha de determinados cultivos en Bolivia, la necesidad de buscar algún tipo de documentación o el fallecimiento de un familiar son algunos ejemplos de cómo los desplazamientos pueden revisarse, y el proyecto migratorio volverse circular y ser más dinámico.

---

<sup>1</sup> Con relación al trabajo con jóvenes de un origen nacional particular, en este caso bolivianos, es importante aclarar, para no reproducir los riesgos de lo que los estudios migratorios llamaron “nacionalismo metodológico” (Glick Schiller, 2008), que aquí retomamos ese origen no como pertenencia objetiva, sino como marcador identitario (Caggiano, 2005). En un sentido similar de problematización, hablar de jóvenes migrantes o familias migrantes refiere a que la condición migrante es pensada como un clivaje, y no como atributo permanente de los sujetos y grupos con experiencias de movilidad.

Según la información brindada por el último censo (2010), el porcentaje de población extranjera en la provincia es de un 6% de la cual un 16 % es de origen boliviano. En este distrito, el porcentaje de población extranjera es levemente superior al de la provincia y se destaca aquella de origen paraguayo, italiano y boliviano, más recientemente, venezolano y senegalés. Las familias procedentes de Bolivia se han asentado prioritariamente en el barrio en el cual desarrollamos el trabajo de campo; allí convive un sector de población migrante de más larga data (décadas de 1980 y 1990) y otro más numeroso que experimenta el barrio como una zona de habitación temporaria o de tránsito (Hendel y Novaro, 2019).

Según nuestros registros de campo, gran parte de esta población proviene de Potosí, Cochabamba, La Paz y Santa Cruz. La diversidad de orígenes se relaciona con la existencia en la zona de la terminal de ómnibus de Liniers, lugar de llegada de gran parte de las familias provenientes de Bolivia y de otros países cercanos. También se destaca la presencia de la estación de tren que conecta Liniers con el centro de la CABA. Las principales actividades económicas de esta población en la zona son el comercio de frutas y verduras, y la confección y comercialización de vestimenta. La venta callejera tiene gran relevancia, aunque se ha visto afectada luego de la expulsión de la “feria boliviana” de Liniers en enero de 2018 y, posteriormente, la pandemia.

Con relación a la situación laboral de los jóvenes pertenecientes a familias migrantes, se observa que su iniciación en el trabajo tiende a ser más temprana que la iniciación general del distrito. Hay mayores porcentajes de ocupación y se observa una primacía de las mismas actividades que hemos asociado a la población adulta.

### 3. Trayectorias escolares múltiples, desiguales, diversas y en movimiento

#### *trayectoria*

1. *f. Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento.*
2. *f. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.*

*Real Academia Española*

“Desacopladas”, “interrumpidas”, “intermitentes” son solo algunos de los términos que se suelen escuchar, en las investigaciones y en las escuelas, para describir las trayectorias escolares de ciertos niños y jóvenes. Es decir, para hacer referencia a los modos en que estos habitan la escuela secundaria en la actualidad y se vinculan con los tiempos pautados por ese nivel marcado históricamente por su origen selectivo, un currículo comprehensivo y académico, que se diferencia tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, que se ve interpelado desde hace décadas por nuevos tiempos y nuevos protagonistas.

Los términos que dan comienzo a este apartado dan cuenta de temporalidades que se ven interpeladas en su “normal” y esperado desarrollo. Es precisamente el sistema educativo

quien define, a través de su organización y sus determinantes, lo que se denomina “trayectorias escolares teóricas” que dan forma a las culturas escolares actuales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007; Rockwell, 2000). Se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias<sup>2</sup> y en los cuales la dimensión temporal juega un rol crucial. Estos arreglos, a su vez, inciden en el modo en que quienes formamos parte del sistema educativo concebimos, valoramos y evaluamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los sujetos que los encarnan.

Nuestro interés en reconstruir las trayectorias socioeducativas de los jóvenes con los cuales trabajamos a la luz de la reproducción y apropiación de saberes responde a la necesidad de pensar y reflexionar acerca de las dimensiones espaciales y temporales de sus recorridos biográficos, los cuales pueden aportar otros matices y perspectivas a los debates actuales sobre estas temáticas. Los múltiples desplazamientos que han experimentado muchos de los jóvenes con los que trabajamos hacen visible una dimensión espacial ineludible de esas trayectorias dado que, como señala Passeggi (2011), las narrativas autobiográficas “llevan las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después)” (2011: 75). Aquello que aquí deseamos analizar son los modos en que los desplazamientos de estos jóvenes se intersectan con las formas en que se apropian de los saberes escolares y no escolares y dan lugar, a su vez, a la producción de nuevos saberes; al mismo tiempo que interpelan la noción de “trayectoria escolar teórica” y generan una variedad de efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela que habitaban o habitan al momento de nuestra indagación.

#### **4. El proceso de enseñanza aprendizaje interpelado por las movilidades espacio-temporales**

Los desplazamientos o viajes recurrentes tienen múltiples efectos sobre las experiencias escolares.<sup>3</sup> Las escuelas son una de las primeras instituciones a las cuales las familias con hijos en edad escolar recurren cuando llegan al país y ciudad de destino. Ese primer

<sup>2</sup> “Por ejemplo, la gradualidad no produce per se la repitencia. Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla” (Terigi, 2007: 2).

<sup>3</sup> Para una caracterización de los viajes y su vínculo con las trayectorias biográficas de estos jóvenes, véase Hendel y Maggi (2022).

contacto está signado por el trámite de ingreso que, en el caso de la Argentina, es irrestricto.<sup>4</sup> Sin embargo, es preciso señalar que el reconocimiento institucional en destino del tránsito escolar realizado en origen suele ser problemático.<sup>5</sup> En escritos recientes hemos comenzado a analizar aquellos mecanismos sutiles que ponen en juego los agentes escolares y cómo la relación entre estos y las familias migrantes está atravesada por una relación asimétrica con aquellos conocimientos necesarios para poder hacer efectivo el ingreso a la institución (Hendel, 2021). En este sentido, Diez y Novaro (2014) han analizado los imaginarios de docentes y autoridades escolares en Argentina que sostienen el supuesto de que el sistema educativo boliviano es difícil de compatibilizar con el sistema educativo nacional. Por otra parte, Sinisi (1998) y Novaro (2016) dan cuenta de cómo esta situación ha llegado a materializarse en la práctica de hacer repetir de año o asignar grados inferiores (o incluso superiores) a jóvenes y niños migrantes al escolarizarse en el país de destino, sin necesariamente realizar evaluaciones correspondientes de equivalencias.

En el plano biográfico, los relatos recogidos remiten a una relación entre desplazamiento y escolaridad en donde la reconstrucción de la trayectoria migratoria se asienta en los ordenamientos temporales anuales del sistema educativo, a partir de los periodos escolares transitados en los diferentes lugares habitados (Maggi & Hendel, 2019). Esto se expresa en la referencia a los años escolares cursados como hito para recordar dónde residían en tal o cual momento de su vida. Aquello que aquí nos interesa abordar es la relación entre esos hitos y un conjunto de saberes que emerge en los relatos biográficos anudado a las instituciones por las cuales transitaron o transitan. Saberes que por diversos motivos han quedado en sus memorias y que se vinculan con caracterizaciones de las instituciones, así como valoraciones sobre el grado de dificultad y significancia de lo allí enseñado/aprendido:

(...) lo poco que me acuerdo que eran más de cultura ellos, que te enseñaban lo que es el baile del gaucho, esas cosas tradicionales, el mate, nos enseñaron más de eso, los himnos, cantábamos una canción todos los días pero no faltaba una canción, no me la acuerdo, me la sabía de memoria, todos los días no era muy diferente, cada escuela eran distintas canciones. Después cuando me fui al C. M. (escuela ubicada

4 "Artículo 6: El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social. Artículo 7: En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria" (Ley de Migraciones 25.871, Sancionada: Diciembre 17 de 2003/Promulgada de Hecho: Enero 20 de 2004).

5 Según datos de la Primera Encuesta Nacional Migrante (2020), un 20% de los adultos con hijos encuestados manifestaron haber tenido dificultades con la inscripción a instituciones educativas (Hendel et al., 2021).



en CABA) era muy avanzado, nunca había visto las cosas que estaban estudiando, lo que estaban viendo ellos, me costó mucho aprender, los profesores me ayudaron bastante, tuve la certeza de que me ayuden bastante, me explicaron todo y aprendí, así aprendí, no eran malos tampoco, ni tan buenos pero te daban esa mano para cuando necesitabas para aprender la materia que querías y de esta escuela no puedo decir nada, porque los profesores mayormente conmigo no tuvieron muchos problemas porque no me cuesta tanto aprender, lo que sí cuando me distraía sí no entendía, pero cuando prestaba atención miraba el pizarrón, escuchaba a la profesora era todo mucho más fácil. (Entrevista a Santiago, 17 años, Tres de Febrero/ Buenos Aires, 2019).

En su narración, Santiago<sup>6</sup> nos comparte una caracterización de algunas de las escuelas por las cuales transitó a partir de los saberes o conocimientos que, desde su perspectiva, cada una privilegiaba. Aquí se destaca la enseñanza de “esas cosas tradicionales” (“eran más de cultura ellos”), en el caso de la primera escuela, ubicada en Hilario Ascasubi (localidad del Partido de Villarino, al sur de la Provincia de Buenos Aires). Mientras que aquello que se enseñaba en la escuela primaria de CABA “era muy avanzado, nunca había visto las cosas que estaban enseñando”. Santiago clasifica esos saberes por grado de dificultad, dando cuenta, al mismo tiempo, de similitudes y diferencias, y de las repercusiones en su propia trayectoria (“me costó mucho aprender”). Aquello que las escuelas enseñaban emerge aquí como el aspecto más relevante de su caracterización.

En segundo lugar, las apreciaciones de Santiago nos remiten a las implicancias que los desplazamientos tienen para las trayectorias de los estudiantes, la forma en que experimentan la forma organizativa de cada institución, así como los modos en que tensionan la noción de “trayectoria escolar teórica” de cada una. Parece ser la diversidad de experiencias escolares habitadas lo que le permite identificar diferentes gramáticas escolares, es decir, aquello que algunos han llamado “formas escolares” (Rockwell, 2000). Es en el marco de estas gramáticas (maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de otorgar calificaciones, de seleccionar contenidos, etc.) que podemos comprender los cambios que estos jóvenes narran, así como distinguir un saber basado en esa comparación, una suerte de metarreflexión sobre las instituciones habitadas. Emerge aquí una perspectiva comparativa de las gramáticas escolares que habitó, dando lugar, tal vez, a un saber no menos relevante que los disciplinares, acerca de las instituciones escolares.

---

6 Santiago nació en Mataderos, provincia de Buenos Aires, y a los 2 años se fue a vivir a Bolivia, de donde provienen su familia. Con 3 años volvió a la Argentina y sus padres lo anotaron en una escuela de Liniers, CABA. Cursó de 3er a 5to Año de la escuela primaria en Hilario Ascasubi, partido de Villarino. Luego regresó a la escuela de CABA y, posteriormente, realizó de 2do a 6to Año de la secundaria en la escuela donde lo conocimos, en Tres de Febrero.

Volviendo a los saberes que cada escuela jerarquizaba o valoraba, la afirmación de Santiago al señalar que “era muy avanzado” nos remite a la existencia de diferentes formas de fragmentar y valorar el conocimiento. Es el desplazamiento el que pone en evidencia estas diferencias, movimiento en el cual, como veremos a continuación, la trayectoria educativa de los jóvenes en Bolivia es vista y evaluada desde la escuela argentina y aquello que fue enseñado y aprendido en la escuela anterior tiende a ser desvalorizado. En un sentido distinto al de Santiago, Laura, oriunda de Cochabamba, hace referencia a esos saberes “más culturales” o, en sus propios términos, “históricos” para poner en evidencia ciertos rasgos de su primera experiencia en una escuela argentina:

Los temas históricos de acá o las... ¿cómo se dice?, las fechas cívicas no las sabía, no sabía el Himno Nacional, no sabía nada y al momento de cantar el Himno Nacional o algún Himno era como que... no sabía nada, además acá en la primaria no me lo enseñaron. En Bolivia te lo enseñaban, todos los años te hacían escribir el Himno Nacional y el Himno de la Bandera todo, todo, todo y acá fue como llegar acá y haz lo que tú quieras, algo así. Era como un aprendizaje más avanzado, veía... ponele en el hecho de matemáticas ellos estaban aprendiendo recién la división en 5to año de 2 cifras y era como que yo ya sabía eso, recuerdo que estábamos por aprender la división de 4 cifras todavía y fue así (Laura, 18 años, Tres de Febrero/ Buenos Aires, 2019).

Nuevamente emergen alusiones a los saberes enseñados y a su grado de dificultad como aspecto central para caracterizar y comparar las experiencias escolares. La afirmación de que “no sabía nada” expresa algo que excede el manejo de determinados contenidos escolares: se trata del “sentimiento de devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que sabía y era capaz” (Franzé, 2002: 282). Por otra parte, el plano de los saberes, especialmente aquellos vinculados a la historia y la geografía, es también un ámbito en el cual se ponen en juego dimensiones vinculadas a la formación de la identidad nacional y el sentido de pertenencia, por ello, no sorprende la alusión explícita a estas cuestiones en las cuales la sensación de extrañamiento, de sentirse “otro”, se hace más evidente.

En ambos casos, las experiencias escolares en distintos países o ciudades emergen en la reconstrucción biográfica como dos planos de una misma trayectoria. Planos que coexisten y se ligan entre sí, entrelazando múltiples temporalidades y espacialidades que exceden la concepción del ámbito escolar como espacio cerrado, y les aportan a las culturas escolares una mayor heterogeneidad (Rockwell, 2000). Sin embargo, estos saberes que emergen de la participación de los jóvenes en las actividades propuestas por las distintas escuelas no tienden a ser visibilizados como tales por los docentes. Por el contrario, sus trayectorias múltiples y diversas tienden a ser enunciadas como obstáculos o emparentadas con dificultades tales como “no saber hablar”.



Antes de adentrarnos en este aspecto, quisiéramos detenernos en la noción de desarrollo humano, conceptualizada como un proceso en el cual las personas aprenden y se transforman a través de la participación en curso en actividades culturales (Rogoff, 2003), emparentada, a su vez, con la idea de que el aprendizaje es un aspecto inseparable de la participación en prácticas sociales (Lave y Wenger, 1999). Las narrativas biográficas de estos jóvenes nos plantean interrogantes acerca de saberes que se construyen o transmiten, no ya al interior de las escuelas y de las prácticas formales de enseñanza y aprendizaje, sino en el recorrido entre diferentes escuelas y gramáticas escolares. Nos encontramos, entonces, con procesos de conocimiento dados, no ya desde lo que en la escuela se aprende sobre contenidos específicos, disciplinares, sino desde aquello que los jóvenes aprenden al habitar diferentes escuelas, al transitar entre ellas. Así como en otros escritos hemos abordado la relevancia de los “procesos de conocimiento del entorno” para poner la mirada en aquello que sucede “más allá” de la escuela (Hendel & Padawer, 2017), aquí nos interesa hacer alusión a cómo las experiencias y aprendizajes de los jóvenes se encuentran relacionados con las transformaciones acontecidas en ese transitar/habitar distintos espacios sociales, especialmente las escuelas, ya que si bien las jóvenes generaciones llegan a un mundo que está previamente estructurado, este mundo está en permanente cambio, en parte resultado de las propias acciones de los sujetos.

El concepto de “habitar”, que retomamos de Tim Ingold (2000), forma parte de un debate que el antropólogo propone para pensar críticamente la idea de que las prácticas culturales son resultado de tradiciones adquiridas y transmitidas de generación en generación. Desde la perspectiva de Ingold, el ser humano no aprende por estructuras mentales que se activan mediante prácticas corporales y sociales, sino que el aprendizaje es un proceso de crecimiento creativo en un campo de relaciones que se va elaborando conforme el sujeto social “hace”. De esta manera, reconocer las habilidades y saberes que los jóvenes van adquiriendo en su transitar entre escuelas permite situar a estos jóvenes en un contexto de involucramiento activo con lo que constituye uno de sus ambientes inmediatos. Habitar el mundo implica que conciencia y actividad humanas están enraizadas en el involucramiento entre las personas y el ambiente, de modo que los procesos de conocimiento y construcción del entorno son indisolubles. Por ello, un espacio debe su carácter a las experiencias que ofrece a aquellos que allí pasan su tiempo. Pero estas percepciones, por otra parte, dependen del tipo de actividades que desarrollan sus habitantes. Es, desde este contexto relacional del compromiso de las personas con el mundo en la cuestión del habitar, que cada lugar adquiere su sentido único (Ingold, 2000). En nuestro caso, podríamos decir que es en el habitar y transitar entre escuelas que cada experiencia escolar adquiere su sentido único. Veamos algunos rasgos de las perspectivas adultas.

## 5. “Diamantes en bruto”: la perspectiva adulta sobre las trayectorias escolares atravesadas por la movilidad y la desigualdad

Como hemos visto, las narrativas juveniles que hemos citado anteriormente se detienen no solo en los conocimientos y las formas escolares, sino que también atienden a la forma en que los maestros acompañaron sus trayectorias, asignándoles un rol central en su experiencia de aprendizaje (“me costó mucho aprender, los profesores me ayudaron bastante, tuve la certeza de que me ayuden bastante, me explicaron todo y aprendí”) y cargando esas apreciaciones de distintos sentidos:

Los profesores [en la escuela de Laferrere] no se fijaban mucho en eso. No es como acá [en la escuela de Ciudadela] que tipo intentar ayudarte todo el tiempo y todo eso, no era así, como que venían en su materia, te daban la clase, te hablaban así, pero igual los profesores me apreciaban mucho por el hecho de que casi siempre tenía buenas notas, todo eso y mis compañeros también reconocían eso, después nada más que eso (Laura, 18 años, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

En este apartado nos interesa detenernos en la perspectiva adulta sobre estas dinámicas:

El pibe que viene de Santa Cruz de la Sierra es un chico más vivaz, más vivo, más despierto, llegó primero al concepto y al otro le cuesta mucho, los que vienen todavía de zonas más rurales peor. Y también se nota por profesión, los chicos que vienen que los papás, por ejemplo, se dedican a fabricar ropa, tienen si querés hasta más rapidez que el que viene de estar cultivando la tierra, se ve que debe ser un trabajo más bruto, más movido, más sentido, de esos que te cansan el cuerpo que por ahí hace que sean más tardíos en su desarrollo. Otras cosas que se advirtieron es que en la primera camada de gente de la que hablábamos antes, era gente que venía para quedarse, después empezamos a ver que los que venían se quedaban un año, se iban ellos y al mismo lugar venían sus parientes, se recambiaban, ahora me toca a mí y después le va a tocar a mi hermano que venga con sus hijos, después vamos a intercambiar por el tío que venga con sus hijos, eso se daba también. (Prof. de Prácticas del Lenguaje, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019)

Si, al igual que los tiempos, los espacios culturales de las escuelas se intersectan y se empalman, dando un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela (Rockwell, 2000), podemos pensar que algo similar sucede con los modos de concebir y representar el conocimiento. En este caso, nos encontramos con la postulación de un isomorfismo entre ciertas habilidades vinculadas al desarrollo y el aprendizaje y los lugares de proveniencia de los estudiantes, así como las labores de sus familiares. Isomorfismo que, en otros intercambios y situaciones, hemos visto establecer también con

determinados climas. Resultan sugerentes estas vinculaciones que, sin embargo, terminan operando como taxones clasificatorios en lugar de fuentes de otros saberes.

En diversos intercambios áulicos, hemos relevado situaciones en las cuales concepciones y conocimientos de estudiantes provenientes de contextos como los descritos más arriba eran negados o invisibilizados. Sin embargo, los procesos distan mucho de ser lineales o poseer sentidos unívocos. Así es como en otro pasaje la misma docente refiere a los modos en los cuales abordan la diversidad de conocimientos de los estudiantes de los primeros años de la secundaria:

Primero y segundo año en esta escuela sabés cómo lo tomo yo, como el primero y segundo año de la primaria, o sea la lectoescritura, viste que se completa por ciclos, bueno, yo puedo hacer una evaluación final cuando ya pasan a tercero. Porque en primero no completan las expectativas de uno, o las que ellos deberían alcanzar, pero como uno evalúa también el proceso y los avances del proceso, aunque no lleguen a lo óptimo, si está en condiciones uno lo pasa. Sino, la otra jugarreta es hacerlo pasar pero con Lengua previa. Empezamos el segundo año y si al cerrar el primer trimestre vemos que el chico va bien, le facilitamos de alguna manera mediante trabajos prácticos que pueda saldar la previa de primero y después vamos evaluando el resto del segundo año. Y un poco es ver cada uno porque esto es personal, no hay una regla: “hagamos tal cosa y a todo el mundo se le aplica lo mismo”. No, porque cada uno es único, irrepetible (...) (Prof. De Prácticas del Lenguaje, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

Así como los estudiantes se apropian de las formas escolares, los docentes hacen lo suyo con las formas de evaluación y las herramientas de promoción escolar. Las prácticas recién descritas refieren a algunas de las formas en que la estructuración de las trayectorias teóricas se ve tensionada por las trayectorias reales, siempre mediadas por la lectura que hace la docente de los conocimientos a alcanzar y de la persona educada (Levinson y Holland, 1996). Sin embargo, incluso antes del contexto de pandemia, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción constituían elementos “apropiables” a partir de prácticas consensuadas entre colegas con cierto horizonte de igualdad. En un sentido similar, la distribución de los grupos al aumentar la matrícula en el segundo año da cuenta, no necesariamente en forma explícita, del potencial de la diversidad de saberes y niveles:

En el segundo año sí nos topamos con un problema porque nosotros formamos un segundo año con los chicos que pasan de primero y el otro segundo año se nos forma con chicos que vienen de distintos lugares y ahí es donde tenemos los chicos que estuvieron en primero, los chicos que vienen de repetir de otras escuelas de

la provincia, los chicos que vienen de repetir en Capital, los que llegan recién de los países limítrofes, se te juntan varias realidades diferentes. En algún momento tratamos de ver si podíamos nivelar los dos grados de alguna manera y nos dimos cuenta que por más que niveláramos es como una historia con final abierto. Entonces dijimos, vamos a dejar que lo decida el azar y vemos qué pasa y vos sabés que ya es el segundo año que dejamos que decida el azar y de todas maneras se nos crea un grupo de una forma y el otro grupo de otra (Prof. de Prácticas del Lenguaje, Tres de Febrero/Buenos Aires, 2019).

En el contexto de pandemia, se planteó la necesidad de recuperar una lógica de la priorización en la que los contenidos fueran reevaluados en el contexto situado en que se encuentra cada escuela y en donde se tensiona aquella idea del currículum cargado de contenido y pensado como colección (Terigi, 2021). Esta lógica de la priorización siempre ha estado presente en contextos como el que intentamos pensar, pero requiere de espacios de debate, evaluación y construcción de consensos al interior de las instituciones educativas. Estos espacios no siempre se encuentran presentes o se logran sostener. Emerge así la relevancia de otro conjunto de saberes, aquellos que se producen a partir de y en la propia práctica de enseñanza y aprendizaje. De todos modos, la metáfora del “diamante en bruto” para dar cuenta del potencial de los jóvenes, sostenida por la propia docente que hemos citado, nos genera preguntas acerca de la forma en que las prácticas y saberes que los estudiantes traen consigo son concebidas desde la perspectiva adulta. Más específicamente, nos preguntamos qué es aquello que quedaría afuera en el pulido o tallado de los jóvenes/diamantes, por qué y cuáles serán sus consecuencias.

## 6. Habitar y conocer

La reconstrucción de las trayectorias escolares desde una perspectiva biográfica constituye una herramienta para la reflexión acerca de las apropiaciones que los jóvenes realizan de sus experiencias de escolaridad y los conocimientos que en el marco de esas experiencias producen. La noción de apropiación tiene el potencial de transmitir tanto el sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto como el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. Las voces de jóvenes y adultos que habitan un mismo espacio escolar nos ha permitido aproximarnos a los sentidos complejos que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza y aprendizaje signadas por la movilidad territorial de algunos de ellos.

La noción de trayectoria ha hecho posible plantear una mirada sobre el aprendizaje en la escuela y los recorridos que los sujetos realizan. En este recorrido se han hecho visibles saberes que no se producen “en” la escuela sino “entre” escuelas, dando cuenta de la relevancia del enfoque biográfico, así como de la necesidad de reponer y valorar aquello que se aprende “más allá” del edificio escolar.

En el caso de la perspectiva adulta nos hemos encontrado con la producción de prácticas situadas que intentan sostener ciertos rasgos de las trayectorias escolares teóricas en contextos atravesados por dinámicas no previstas. Prácticas que dan lugar a saberes significativos y a la creación de nuevos parámetros pero que, sin embargo, siguen estando atravesadas por herencias que siguen transformando la diversidad en diferencia y desigualdad.

En este escrito hemos intentado subvertir el orden de las miradas, otorgando centralidad a la perspectiva juvenil sobre sus propias trayectorias y experiencias escolares. Entendemos que el análisis de las relaciones de poder y desigualdad deviene fundamental para pensar de qué modos se configuran las relaciones entre los grupos dentro y fuera de las escuelas, y que esta perspectiva puede potenciar la participación real de los estudiantes en los debates sobre los sentidos de la escuela secundaria en la actualidad.

## 7. Bibliografía

- “‘Cuando pase el temblor’: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia” (2021). Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). “El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares”. En *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*. Buenos Aires: UNIZE.
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2014). “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural” (40-62). En *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Franzé Mudanó, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis doctoral en Antropología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Hendel, V. y Padawer, A. (2017). “Conocer y habitar: experiencias formativas y actividades productivas de poblaciones indígenas y migrantes en espacios rurales y urbanos”. *Reunión de Antropología del Mercosur*.
- Hendel, V., Chiaravalloti, N., Nicolao, J. Rodríguez Rocha, E., Morzilli, M. y Alor, B. (2021). “Hijos de migrantes en el sistema educativo”. *Anuario Estadístico Migratorio de la Argentina*. Buenos Aires: CONICET.
- Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). “Venir de muchos viajes. Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina”. *Revista Migraciones*, (54), 1-23.
- Hendel, V. y Novaro, G. (2019). *Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares*. Buenos Aires, IICE.
- Hinojosa, A (2009). *Buscando la vida: Familias bolivianas transnacionales en España*. La Paz: CLACSO; Fundación PIEB.



- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment*. Londres: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1999). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). "The cultural production of the educated person: an Introduction". En Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.): *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of New York Press.
- Maggi, F. y Hendel, V. (2019). *Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento*. Temas de Antropología y Migración, FFyL-UBA.
- Nobile, M. (2016). "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes", *Última década*, 24(44), 109-131.
- Novaro, G. (2016). "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina". *Nómadas*, (45), 105-121.
- Novaro, G. (2019). "Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural", *Autoctonia Revista Ciencias Sociales e Historia*, (3), 111-131.
- Passeggi, M. C. (2011). "Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación". En G. J. Murillo Arango (comp.): *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En *Vivir entre escuelas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". *Interações*, V(9), 11-25.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" (28-38). En: *Memoria, conocimiento y utopía*. México: Ediciones Pomares.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Schoo, S. (2016). *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Buenos Aires: DINIEE.
- Southwell, M. (2020). *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010, Santa Rosa, La Pampa.