

TRAYECTOS VITALES DE FORMACIÓN...

Mabela Ruiz Barbot¹

El giro narrativo y biográfico en investigación permite el pasaje de los grandes relatos a los relatos de la vida cotidiana. Situarse en la escucha de la voz y experiencia de los sujetos-actores sociales, en la cotidianidad de sus vidas. Es así que en este artículo pondré en diálogo las nociones de trayectorias y trayectos de vida, junto a la presentación de trayectos de formación concretos: un trayecto nómada, otro callejero, otro primero. Busco visibilizar las potencialidades y posibilidades que los trayectos abren, científica y académicamente, para pensar, analizar, problematizar la formación, los sentidos de la educación, las relaciones inter e intra-generacionales, la investigación educativa.

Abro estos conceptos teórico-metodológicos para ponerlos en conversación desde la corriente de pensamiento del análisis clínico en ciencias humanas, recuperando, a su vez, la mirada de otros autores que la precedieron, quienes ya a principios y mediados del siglo XX hablaban de la relación entre las vidas y la sociedad. M. Mauss en 1930, proponía captar la

dialéctica entre lo singular y lo universal por medio del estudio concreto de una vida humana (Mauss, 1979). W. Mills en 1950, señalaba que “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas” (Mills, 1986). En tanto que en 1986, F. Ferrarotti le asignaba a la biografía la tarea de obrar como mediación entre la historia individual y la historia social, suprimiendo la ruptura que divide el campo psicológico del campo social.

Desde esta corriente de pensamiento, entendemos al sujeto como producto de una historia social, institucional, familiar, personal y como actor de la historia, portador de historicidad. Es decir, con la capacidad de transformar el sentido de su historia e influir en su trayectoria, de construir un trayecto de vida. Un sujeto que relata *las huellas de su experiencia*, sus procesos subjetivantes, al mismo tiempo que la sociedad en que vive, las condiciones existenciales, el sufrimiento social, las desigualdades sociales, los soportes sobre los que se produce el lazo social.

1 Profesora Agregada (G° 4) en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

En este texto, serán jóvenes montevidianos quienes cuentan sus trayectos de formación² a través de sus voces y la mía como investigadora. Relatan la dinámica de su desarrollo personal, siempre relacional, en la educación formal, en organizaciones de la sociedad civil, en instituciones educativas privadas, en programas del Estado, en la calle como espacio de despliegue de sí. Narran una amplia dispersión de caminos educativos que hablan de espacios hegemónicos, aislados, lindantes, olvidados, silenciados³. Trayectos de vidas múltiples y desiguales, experiencias socio-culturales desconocidas, las más de las veces, para unos y otros. Se despliegan en un Uruguay signado por condiciones de fragmentación y polarización social.

Cada trayecto cuenta la singularidad de una vida en formación y al mismo tiempo, a esa singularidad en sus relaciones sociales, institucionales, políticas, históricas. Entrelaza esa singularidad a sus condicionamientos

2 Estos trayectos son producción de conocimiento en una línea de investigación que abarca el estudio de las experiencias de formación y la relación de los sujetos con el saber, a partir del desarrollo de distintos proyectos de investigación con adolescentes y jóvenes, varones y mujeres de distintos sectores sociales (Ruiz Barbot, M. y otros., 2015, 2016). Línea llevada adelante en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la UR. Así como de mi tesis de doctorado en Ciencias Sociales: *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares de los y las jóvenes en el contexto uruguayo*. FLACSO- Argentina.

3 En esta instancia sólo presentaremos algunos de ellos, aquellos próximos a la des-inserción o ascenso social.

sociales y a un momento socio-histórico. Una singularidad que se articula al espacio-tiempo social que ella habita. Es decir, el trayecto entrevé a las condiciones existenciales como productoras de las experiencias singulares de cada sujeto en un momento histórico. Hoy, las condiciones de inclusión de unos, las condiciones de exclusión de otros. Revela las condiciones de subjetivación: la polarización social inscribiéndose en las instituciones educativas, la formación produciendo experiencias subjetivantes, sujetos de la experiencia educativa.

Si bien el trayecto educativo cuenta la singularidad de una vida, la lectura de diferentes trayectos hace posible que lo singular poco a poco se decante. Emergen mecanismos colectivos que lo producen, la problemática social que atraviesa la vida educativa de los sujetos. Hoy, nuestro espacio-tiempo socio-histórico. Un espacio-tiempo de educaciones plurales que se despliegan en una sociedad cada vez más desigual.

Trayectorias y trayectos educativos, caminos y caminantes

Teóricos como Bourdieu, De Gaulejac, De Certau han trabajado el concepto de trayectoria, desarrollando perspectivas distantes y cercanas, perspectivas que convergen, dialogan y se diferencian entre sí.

Bourdieu nos ha hablado, en La Distinción. Criterio y bases sociales del

gusto (1998), de clase de trayectorias, entendiéndolas desde un punto de vista estadístico como trayectorias modales y trayectorias “desviantes” o dispersas que se producen ante acontecimientos colectivos –guerras, crisis, etc-, o acontecimientos individuales –ocasiones, amistades, protecciones, etc. Las trayectorias entendidas como las posiciones sociales que los sujetos van ocupando, entonces, estarían condicionadas estructuralmente por los factores constitutivos de cada clase social, y a su vez, serían producidas por las disposiciones de los sujetos que las ocupan. Se sitúa en la reproducción y no sólo. Dirá que los sujetos devendrán “lo que son”, pero también que podrán devenir otra cosa de lo que son. Hablará de decadencia y ascenso social, de movilidad social. Como le ha sucedido a él mismo. Hablará de determinaciones e indeterminaciones. Si bien la “norma” social condicionará la trayectoria individual en tanto es trayectoria colectiva de una clase o fracción de clase, se pueden producir rupturas, dispersiones. Y más hoy, decimos nosotros, en condiciones de fragmentación y polarización social que promueven la individualización de la vida.

De Gaulejac retoma la noción de trayectoria de Bourdieu en *La neurosis de clase. Trayectoria y conflictos de identidad* (2013) y nos habla de aquellas determinaciones e indeterminaciones. Fundamentalmente, de los quiebres, las discontinuidades, las rupturas. Se sitúa en un entre, entre los condicionamientos y

las libertades, entre la reproducción y la agencia, entre la historia y la historicidad. Dirá que las trayectorias permiten comprender el pasaje de una posición originaria a una posición adquirida. Posición adquirida que también relaciona a acontecimientos históricos y a transformaciones sociales, lo cual permite visibilizar tanto la dinámica singular de rupturas, ocasiones, pasajes así como la dinámica social en que una singularidad se mueve y es movilizadora por ella. Cada posición, entonces, será “la resultante del trayecto anterior y del contexto personal, familiar y social que ofrece las oportunidades y determina las transformaciones necesarias y posibles. Las trayectorias se inscriben en una historia que canaliza su sentido por las potencialidades que ella ofrece y las rupturas que ella provoca” (De Gaulejac, 2013). Si bien el sujeto está condicionado socialmente y no puede cambiar su historia, él sí puede transformar el sentido de su historia. En condiciones de fragmentación y polarización social, el sujeto se presenta en la posibilidad de agenciar su vida.

De Certau nos habla en *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer* (2000), de arduos minúsculos, de un trabajo de hormiga, del arte de los sujetos (consumidores) de utilizar la “norma” volviéndola otra producción. Habla de trayectorias que son prácticamente recorridos ilegibles desde la mirada hegemónica y científica, de lo imprevisible atravesando la vida, de un lenguaje otro que apenas entendemos. De frases que

“trazan las astucias de otros intereses y deseos que no están ni determinados ni captados por los sistemas donde se desarrollan” (De Certau, 2000), que no están captados por el poder, la normalización. Habla de la indisciplina que habita en los sujetos. Ellos hacen de los acontecimientos “ocasiones”, despliegan tácticas, “astucias de cazadores”, “toman al vuelo” las posibilidades que se les presentan, hacen jugarretas, operan en la resistencia. Sacan partido de fuerzas que le son ajenas. Utilizan tácticas que van construyendo imprevisiblemente sus trayectorias. Trayectorias que nombran operaciones, series temporalmente irreversibles, huellas, actos. Se sitúa, no sólo en la producción y reproducción social sino en la resistencia social, en la creación táctica de los “consumidores”. Sitúa a los sujetos en la re-apropiación de la “norma” o “representaciones sociales”, en una utilización de la “norma impuesta” de acuerdo a sus intereses y placeres singulares. Habla de trayectorias indeterminadas, de tácticas. Los sujetos “según criterios propios, seleccionan fragmentos tomados de los vastos conjuntos de la producción para componer con ellos historias originales” (De Certau, 2000). Otras historias que si bien usan el lenguaje social legitimado, se componen de palabras, prácticas y actos que dicen otra cosa. En condiciones de polarización social, el sujeto se presenta

en la posibilidad de resistir, parodiar⁴ y politizar el mundo social que habita.

Frente a lo esperado como norma social (la reproducción), se producen dispersiones, indeterminaciones, ocasiones, quiebres, discontinuidades, rupturas, salidas, adquisiciones. Se producen resistencias a una norma que siempre es para unos y deja fuera a otros. Operan agenciamientos (nuevas producciones). Si la norma produce o materializa aquello que nombra, también produce lo que escapa de ella, lo que quedó fuera. Lo excluido vuelve, se hace presente y se presenta ante lo incluido, provocándolo, desafiándolo, aguijoneándolo, perturbándolo. Quiebra, rompe la normalidad. Señala las ausencias, lo que la inclusión dejó fuera. Muestra que el “orden social” es una construcción histórica, simbólica, cultural, política. Rompe o intenta romper los anclajes y generar incesantemente nuevos contextos. A su vez, supone contextos posibles. Entonces, ante una norma productora de desigualdades sociales, dinámicas y categoriales (Saravi, 2006; Tilly, 2000), ante una norma que es naturalización de una manera temporal de construir el espacio social, la sociedad, la educación y más, los sujetos buscan crear nuevas historias. Buscan situarse

4 Decimos parodiar en el sentido que lo trabaja Gatti (2008) tomando la noción de acatamiento paródico de Butler (2002). Implica situarse en un cuestionamiento sutil a la autoridad del mandato, la ley, la norma. No es una burla, es un mecanismo sobre el que se conforman narrativas reflexivas que muestran a las identidades como ficciones. Son construcción, no esencia; un hacer, no un ser.

entre las indeterminaciones y las ocasiones para construir otras maneras históricas de vivir, otras maneras de saber, construir otros tiempos y espacios sociales, otro “orden-desorden social”. Tienen la potencialidad, explícita o latentemente, de instalarse en la historicidad y producir otra historia colectiva. Reproducen y resisten la fragmentación y polarización social, una organización social incluyente y excluyente. Intervienen en la construcción de sí mismos y del colectivo.

De aquí que no podemos hablar sólo de trayectoria, de las distintas posiciones que el sujeto va ocupando. El sujeto tiene la posibilidad de resistir condicionamientos e intervenir en su trayectoria. Ésta no se constituye en un camino vacío de sujeto, ni será un mero camino de reproducción objetiva, un camino modal⁵. *La trayectoria se convertirá en trayecto*, en tanto, en ese

recorrido *está presente un caminante, un sujeto* que vive experiencias subjetivantes. Un sujeto que vive acontecimientos, ocasiones, situaciones que lo afectan y transforman el sentido de su historia. Desde estas afectaciones opera, actúa, se mueve. Estas operaciones resquebrajan y rompen posiciones educativas normalizadas. Al mismo tiempo el sujeto, recursivamente, produce el camino social, educativo, que encarna, inscribe y escribe, que siente, significa y altera. Los aprendizajes se vuelven formación, una dinámica de desarrollo personal, siempre relacional (Ferry, 1997); compondrán un sentido vital, social, saberes. Los trayectos incorporan, integran, instalan al sujeto (estudiante) en el camino escolar, no escolar, educativo. El trayecto envuelve al caminante y al camino. Para que haya camino tiene que existir un sujeto que lo camine.

“Cuando pienso en trayectoria, no hay sujeto; cuando pienso en caminantes, en camino, hay verdaderamente sujetos”, escribe Ardoino (2005). La noción de “trayectoria viene del campo de la física, de la cinemática, de la balística; corresponde a un movimiento predeterminado, programado, que traza un recorrido de un móvil inerte por sí mismo, que es propulsado por una fuente de energía. En educación, hablar de trayectoria de un alumno es hablar de un flujo desde la perspectiva de administración, de

5 De Certau dirá que “Aún la estadística casi nada conoce al respecto, pues se contenta con clasificar, calcular y medir en cuadros las unidades “léxicas” de las cuales estas trayectorias están compuestas, pero a lo cual no se reducen (...) La estadística toma el material de estas prácticas, y no su forma; marca los elementos utilizados, y no el “fraseo” debido al trabajo y a la inventividad “artesanales”, a la discursividad que combinan todos estos elementos “recibidos” y grises. Al descomponer estos “vagabundeos eficaces” en unidades que define ella misma, al recomponer según sus códigos los resultados de sus desgloses, la encuesta estadística no encuentra sino lo homogéneo. Reproduce el sistema al cual pertenece y deja fuera de su campo la proliferación de historias y operaciones heterogéneas que componen los patchworks de lo cotidiano. La fuerza de sus cálculos se sostiene gracias a su capacidad de dividir, pero es precisamente por la fragmentación analítica que pierde lo que cree buscar y representar” (De Certau, 2000)

economía. Pero si el docente se interroga sobre la calidad de su relación con el alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con las ideas de trayecto, camino, caminante. Aquí el tiempo, la duración, los ritmos propios de cada uno toman un lugar predominante, así como el sujeto.”

Si bien, en educación, los caminos curriculares, formales y obligatorios, condicionan el trayecto, el sujeto puede actuar individual y colectivamente en la construcción de otros caminos, otras rutas⁶. Producir historia. Asimismo, existen otros caminos. Se ha producido una ampliación de lo educativo. Lo escolar formal es sólo una ruta posible, hay otros caminos que hablan de otras historias educativas. Historias posibles. Los caminos educativos se vuelven discontinuos, no serán lineales ni abarcarán una sola manera de caminar. Las posiciones sociales se ven atravesadas por caídas y ascensos abruptos, vertiginosos. La inestabilidad social, hoy, configura a los sujetos, la fragilidad humana nos compone, nos envuelve.

Situándonos en la articulación entre la reproducción y producción, entre la resistencia y la creación, entre los

6 Si observamos cualquier camino o ruta, vemos que contienen desvíos, carteles de pare, mojones, curvas, obstáculos, baches, piedras, pozos, huellas. No hay caminos en línea recta. Se puede salir del camino, tomar otros caminos y volver a él. Nunca hay un solo camino, hay caminos que se atraviesan. Y se abren nuevos caminos.

condicionamientos y las libertades, entre lo individual y lo colectivo, entre los sujetos y el mundo social, es que entendemos las trayectorias sociales, vitales como trayectos. Y de allí, transformamos la manera de nombrar y entender las trayectorias educativas como trayectos educativos. Trayectos que no hablan sólo de reproducción ni expresan mera construcción o elección individual⁷.

7 Merklen (2013), en Las dinámicas contemporáneas de la individuación, va a reflexionar críticamente sobre lo que sucede en la actualidad. Dirá que se ha producido una “des-normativización” de las trayectorias sociales (educativas). El individuo ilusoriamente se piensa “liberado” de las normas, regulaciones, imperativos y estructuras sociales. Se piensa transitando por una “biografía de elección”, reflexionando sobre la organización de su vida, deviniendo autónomo. Ficcionalmente, él resolverá por sí mismo, de forma privada, lo que antes se resolvía colectivamente. Será él quien, compulsiva e imaginariamente, controle y construya su trayectoria vital, escapando de todo condicionamiento social. Será él quien, ficticiamente, se posiciona socialmente frente a los cambios que viva. Así, hoy, se construye y representa hegemónicamente la relación individuo-sociedad como una relación de oposición. Para existir, el sujeto se deshace del peso de los mandatos sociales, los niega. Será él frente a la sociedad, frente al mundo quien se construya en tiempos neo-liberales, quien se relacione singularmente con la sociedad. Esta construcción imaginaria da cuenta del debilitamiento de las inscripciones colectivas, de los lazos sociales. Del mismo modo, da cuenta de otra norma social. Se distribuye homogéneamente el mandato a la individualización, a la responsabilización y activación de sí cuando los sujetos o más bien, los sectores populares no cuentan con los recursos necesarios para “cumplirlo”, afrontarlo y enfrentarlo. Una otra norma social se instala borrando, simbólicamente, lo colectivo, el actuar con otros como punto de apoyo, como soporte del sí mismo. Una norma social que al mismo tiempo que niega las desigualdades, las profundiza. Oculta la relación entre las condiciones existenciales y los procesos de subjetivación. En condiciones de fragmentación y polarización social, la perspectiva liberal de activación de sí, del sujeto como mero agente

En la articulación entre sujeto y momento socio-histórico, sujeto y condiciones existenciales, entre sujeto e historia, será que las trayectorias, para nosotros, se vuelven trayectos.

Terigi (2009) introduce las nociones de trayectorias teóricas y reales en el campo de lo educativo. Las trayectorias teóricas, según esta autora latinoamericana, se vinculan a los tiempos escolares esperados, definidos como normales, de progresión lineal, escalonados por año y grado, estandarizados, organizados por niveles escolares. Prototipo que ha estructurado históricamente la lógica pedagógica. Las trayectorias reales serían aquellas que efectivamente realizan los sujetos, trascendiendo la norma establecida como esperable y deseable. Darán cuenta de la heterogeneidad, variabilidad, contingencia y por tanto estas últimas, lindan con lo que llamamos trayectos educativos.

El trayecto educativo dará cuenta, también y como decíamos, de la vida del sujeto de la educación, de su historia social e institucional, y de su historicidad. Contendrá la oscilación, el movimiento, lo imprevisto, lo reversible y lo irreversible, lo ocasional y jugarretas, la vertiginosidad o la lentitud, tiempos discontinuos, el tiempo de sus posibilidades y potencialidades, tiempos de conflictos y resistencias. La noción de trayecto resquebraja aquella idea de linealidad de

de sí, borra y niega los imperativos y condicionamientos sociales.

las trayectorias, de una "trayectoria normal" que avanza en una escala educativa ascendente y en tiempos prescritos. Así como también quiebra la idea de que el sujeto de la educación transita una "biografía de elección", que reflexiona sobre la organización de su formación, selecciona sus recorridos y grupos como "persona libre" de todo condicionamiento, como figura "universal de individuo". La experiencia lo constituye desde condiciones existenciales específicas e históricas y su trayecto educativo se constituirá desde las posibilidades que sus condiciones de vida le abren o cierran, desde los intersticios que las agrietan, el reconocimiento de dichas condiciones y la posibilidad de agenciamiento, el despliegue de estrategias familiares y singulares de salida, pequeñas acciones, ardidés individuales y minúsculas resistencias colectivas, locales. La capacidad del sujeto de la educación de transformar el sentido de su historia aunque no pueda modificarla.

El trayecto educativo, así, no habla solo de posiciones en la escolarización, de recorridos curriculares o extra-curriculares, de una educación formal. Da cuenta del tránsito del sujeto de la educación por espacios creativos, artísticos, deportivos, de acción solidaria, de otros contextos educativos, de espacios educativos de la sociedad civil, de programas socio-educativos del Estado, de espacios de la vida misma, de una ampliación de lo educativo. Da cuenta de la formación como construcción

personal, grupal y colectiva, en el tiempo y en múltiples espacios. Como construcción heterogénea, desestandarizada, singular. Construcción condicionada por acontecimientos sociales vividos y por la apropiación, rechazo, oposición o resistencia a dichos acontecimientos o a sus sentidos desde una dinámica subjetiva, la agencia. No obstante, habrá sujetos que signifiquen su trayecto como un recorrido lineal por el sistema educativo formal, un recorrido pre-configurado, estándar y predicho por el saber pedagógico.

Al sujeto de la educación, entonces, lo pensamos viviendo el camino curricular, no curricular, creativo, recreado, redivivo, corpóreo, etc., siendo agente, productor de su formación, a la vez, que es producido por las instituciones y sus condiciones de existencia, siendo y constituyéndose cada vez en *sujeto de deseo, de derecho y socio-histórico*. Su trayecto educativo trascenderá lo esperado por la institución educativa formal.

Trayectos educativos, caminos de producción

En nuestra práctica de investigación, los trayectos de formación han operado como instrumentos de producción de conocimiento a la vez que como productores de conocimiento complejo, en el entrelazamiento de distintas dimensiones de vida que los van componiendo dinámicamente.

En los instrumentos

Los trayectos como instrumentos de producción de conocimiento inauguran una modalidad de la entrevista abierta, individual, que se despliega a través de soportes no verbales y verbales, soportes gráficos y evocativos, expresivos y reflexivos. Una imagen o un dibujo sobre su trayecto educativo, una línea temporal, la escritura de palabras o frases significativas que den cuenta del mismo, un relato escrito de dicho recorrido, son posibilidades, opciones y grafías que se le ofrecen al sujeto-entrevistado como primera instancia para dibujar, bocetar o escribir en un papel, en una cartulina. Bosquejo que se construye en la espontaneidad del momento de la entrevista. Se le solicita que bocete en un papel:

- 1 Su trayecto educativo, su pasaje por distintas posiciones junto a los *acontecimientos que han dejado huella*⁸ en él o ella y que lo han

8 Diferenciamos y priorizamos hablar de *huella* antes que hito como, por lo general, refieren los estudios biográficos. La huella pone en presencia al sujeto, lo sitúa en sus caminos ante los acontecimientos y condicionamientos que vive. La huella es una señal que se actualiza, irrumpe y se transmite en el relato del trayecto y por ende, habla de un pasado que está vivo o ha entrado en el territorio de lo inolvidable. Es algo que aún vive en el narrador, se aloja en su espacio narrativo (Benjamin, 2005, 2007, 2009). Algo que, capaz, viva, habite y atraviese la vida toda de ese sujeto; más allá que cambie la forma de interpretarla. Algunas de estas huellas educativas son posibles pistas fundantes de la vida personal y colectiva de quien la cuenta, vías de reclamo de su historia y de justicia social, lo cual se transforma en fundamento vital,

significado. Sus pasajes por espacios educativos heterogéneos. Su pasaje por los distintos niveles de la educación formal así como por la educación “no formal” (programas del Estado, organizaciones de la sociedad civil, centros juveniles), clubes deportivos, formación artística, idiomas, capacitaciones laborales empresariales o del Estado, la calle, su casa.

- 2 Los principales sucesos familiares y de las instituciones educativas que influenciaron, determinaron su trayecto (nacimientos, fallecimientos, mudanzas, separaciones parentales, viajes al exterior, niñez y adolescencia en hogares de amparo, encierro en la adolescencia, entre otros posibles; cambios de centros educativos, compañeros de clase, relaciones pedagógicas, situaciones de aula, evaluaciones y calificaciones, aprendizajes en programas del Estado, arte, capacitaciones laborales, la calle).
- 3 Los sucesos sociales e históricos que condicionaron o modificaron su recorrido (internacionales, nacionales, regionales, locales-territoriales; guerras, crisis económicas, sucesos políticos, políticas socio-educativas, descentralización de la universidad, cambios productivos en la zona que habita, y más).

posibilitador del presente.

Ello posibilita al sujeto examinar, recuperar, recordar y olvidar, inscribir o registrar en un papel las huellas, los actos, las ocasiones, los vaivenes, las discontinuidades, las rupturas en su trayecto. Le permite dar cuenta de aquellos acontecimientos que han marcado su historia educativa y recuperar no sólo las posiciones vividas (posición de origen, posición adquirida) sino sus propias operaciones, las ocasiones que se le presentaron, su capacidad de agencia, los ardides que puso en juego, sus apropiaciones y adquisiciones, las maneras de politizar sus prácticas cotidianas. Así como también, visibilizar sus maneras de leerlas e interpretarlas. Le permite construir un “objeto” e indicios de su trayecto. Esa imagen, ese dibujo, esas palabras o relato bocetan las contradicciones vividas, la emergencia de lo imaginario, lo no explicado a priori, lo imprevisible (De Gaulejac, 2013).

Una segunda instancia de entrevista pondrá en juego la voz del sujeto de la educación. El relato verbal de esas huellas (personales, familiares, sociales, institucionales) que balizaron su trayecto educativo sostenido en la grafía anteriormente bocetada. Este soporte no verbal, le permite tomar distancia de sus propios caminos educativos, volver a pensarlos y significarlos al relatarlos. Seguir las pistas, los indicios de aquello bocetado-no bocetado, de aquello que asoma. Aquello que le acontecía en la educación formal-“no formal”-, en su familia, en los centros educativos; aquello que a su vez, acontecía en el barrio, en el

país, el mundo. El sujeto no trabajará directamente sobre sí mismo, sino sobre el material que ha producido y analiza (De Gaulejac, 2013).

El sujeto al conversar con el investigador/a interpreta su propio trayecto. Vive la conversación o por lo pronto, intentamos que la viva. Intentamos que se sitúe en su existencia, en sus potencialidades y fragilidades, en un nivel relacional. En un “entre”, entre el sujeto de la investigación y el sujeto investigador/a co-construimos el trayecto educativo. El trayecto abarcará una serie de huellas, acciones y significaciones del sujeto. Y se producirá en una situación de entrevista, de conversación guiada. Como investigadores no estamos por fuera de esta construcción, la producimos junto a ese otro. Su trayecto emerge de una situación co-construida, una situación relacional en donde el poder y el saber, tentamos que circulen. Impacten, alteren, perturben, incomoden, fundamentalmente, al investigador/a.

Como investigadores, al situar al sujeto en sus caminos educativos y solicitarle que los figure, trace, esboce o escriba junto a los ámbitos “reales” y combinaciones múltiples educativas que se le ofrecen como posibilidades, buscamos trascender la linealidad de una trayectoria, la representación de un camino ascendente y de los tiempos prescriptos de la educación formal. Buscamos recuperar aquello que le pasó al sujeto, lo que sintió, vivió, operó, significó. Es él en sus caminos, no

información estadística. Es él ante los acontecimientos vividos, ante sus operaciones, ante su politización. Es él y su relación con el saber, los saberes. Como investigadores, lo situamos en su relación con el saber⁹, en sus prácticas cotidianas como “consumidor”, como “agente”. No hay sujeto que no tenga una relación con el saber. Un saber que puede ser otro, otro distinto a un saber estandarizado, prescripto, homogéneo. Buscamos que emerja lo heterogéneo, lo no dicho, la vida misma. El saber, los saberes se relacionarán a las condiciones existenciales del sujeto de la investigación. Serán saberes que emerjan de lo vivido, entre ellos la escuela-no escuela, en un sentido genérico. Saberes humanos situados. Saberes contextualizados, saberes que compondrán historias originales.

Historias originales que se diferencian de la nuestra como investigadores. Por lo que es ineludible situarnos en ese lugar de diferenciación que posibilita escuchar al otro, sujeto de la investigación. Un otro múltiple, condicionado, agente, resistente y politizado. Un otro que opera la resistencia y politiza la propia

⁹ La relación de los sujetos con el saber, los saberes, la inscribimos en un proceso creador. El saber se estaría siempre haciendo, no sería lo que es sabido. En este sentido, “saber algo no es poseer algo: es poder hacer”. Un “poder hacer” que “nace” de lo vivido, que opera con lo vivido, con el saber hegemónico y se constituye en otro saber. Un saber que nace del deseo de saber y de las condiciones de vida y busca otros intereses. Intereses alejados del statu quo, de los estándares educativos formales (Beillerot, 2006; Ruiz Barbot y otros, 2012).

investigación, la propia entrevista-conversación, el propio encuentro entre sujetos –sujeto de la investigación/sujeto investigador-. Desde allí, en sus ingeniosidades y jugarretas ante el poder de la ciencia y no sólo, se abre la posibilidad de escucharlo. En su posibilidad de interpelarnos, de incomodarnos, de distinguirse socialmente, situarse en su propia lengua y escabullirse en sus frases las más de las veces ininteligibles en el momento de la conversación. Frases que al escucharlas o leerlas, asombran, golpean, agujerean, luego, nuestros saberes teóricos, prácticos. Explícita o implícitamente, nos invita a trabajar nuestra reflexividad. Trabajar nuestras posiciones de clase, educativas, académicas, nuestras huellas, nuestros desplazamientos, resistencias, desclasamientos y enclasamientos, nuestras producciones. Nos anima a pensarnos para poder pensarlo en su posición, en su resistencia, en su agencia, en su producción. Ir más allá o por lo menos, intentarlo de nuestro entendimiento y saberes del momento, aprender. Formarnos cada vez que investigamos. Leer sus frases y así aproximarnos a cierta intuición analítica, a cierta comprensión. Aprender y aprehender la vida investigando, si es que ello es posible. O movernos en el territorio¹⁰ de las incertezas, las conjeturas, los imposibles, las quimeras.

10 Territorio que construimos permanentemente como investigadores, como académicos, como profesionales, como científicos.

Operar también rupturas teóricas. Producir conocimiento en la “caza furtiva” de la voz, el texto y contexto del sujeto de la investigación, si es que ello es posible. Rescatar las historias silenciadas, la imprevisibilidad de los trayectos educativos.

En la producción de conocimiento

Los trayectos como productores de conocimiento entrelazan distintas dimensiones de la vida y por tanto, de análisis que sitúan al sujeto en *su integralidad*. En un sujeto que es producido por sus referentes parentales, por las instituciones educativas en su amplitud, por sus condiciones sociales de vida (clase, etnia, género, edad), por el momento histórico que lo atraviesa, por herencias y rupturas inter-generacionales, por relaciones intra-generacionales, por pautas y quiebres culturales, por tramas políticas y más. Un sujeto que, a la vez, se produce a sí mismo en sus acciones, interacciones y agencia. Se produce entre las huellas que su historia ha impreso en él, entre lo que le pasó y le pasa actualmente, entre lo que hizo y hace, entre lo que recupera y reproduce, y aquello que rompe del pasado, entre lo que resiste y produce, tácticamente, en el hoy que contiene al por-venir.

Los trayectos posibilitan recuperar la propia historia educativa del sujeto junto a aquellos acontecimientos y por ende, fragmentos de la historia familiar y social que impactaron en él. Fragmentos de la

historia familiar y social que serán, entre otras, las huellas que marquen su vida formativa y el devenir de su formación. Acontecimientos de la vida familiar que se transmiten de generación en generación, acontecimientos familiares vividos por el propio sujeto que han ido configurando sus actuales maneras de significar la educación. Herencia de historias de profesionales, herencia de historias obreras, herencia de historias educativas truncas, herencia de historias sin recorridos educativos formales, sin sentidos educativos. Herencia signada por heridas y goces, por condiciones existenciales. Esas heridas y goces transgeneracionales y generacionales junto a sufrimientos sociales¹¹ producen efectos en el sí mismo, sentidos singulares de formación y de vida. El sujeto recuperará y re-significará algunos fragmentos de la historia educativa parental, cumplirá o resistirá mandatos parentales, se identificará y diferenciará de los trayectos educativos parentales, compondrá su propio camino de formación. Le afectarán unos acontecimientos sociales y no otros. Hará experiencia social. Acatará, resistirá, parodiará, politizará mandatos sociales. Propondrá otros, individual y colectivamente.

El trayecto de formación posibilita leer las contradicciones sociales encarnadas en “destinos” individuales. Permite leer, como ya mencionáramos, sobre qué soportes

11 Cuando hablamos de sufrimientos sociales nos referimos a aquellos sufrimientos que se relacionan a violencias humillantes, a la pérdida de la dignidad (Ruiz Barbot, 2002).

se producen las subjetividades, el lazo social. Posibilita ver al sujeto como fundamentalmente libre y a la sociedad continuamente actuando sobre él. El análisis de esta contradicción es lo que invita, anima, desafía a pensar en otra organización social, en que otro imaginario educativo es posible.

Leamos ahora trayectos vitales de formación, las experiencias educativas de Ariel, Kevin y Pancho.

En los trayectos de formación. Ariel, un trayecto errante¹²

Ariel tiene 21 años, vive con su madre. Trabaja y es estudiante. Busca finalizar la educación media en la UTU. Asimismo, relata que tiene dos profesiones. Es fotógrafo y operario constructor. Sus padres se separaron cuando él tenía 4 años. Su padre vive con una nueva pareja.

Las primeras palabras en su narrativa expresan que tanto su madre como él son “medio nómades”. Trae el discurso de su madre dándole significado propio, construyendo su historia y la representación de sí que habita hoy: el nomadismo. Se historiza y significa errante, en una herencia materna¹³ corporeizada y a la vez, en la vivencia de

12 Este trayecto es parte de la historia de vida de Ariel. La misma se encuentra en mi tesis de doctorado, anteriormente mencionada y posteriormente referenciada bibliográficamente.

13 Herencia en tanto es un atributo o fragmento de la vida de su madre que circula en la familia, le llega a él y lo toma, lo recorta.

necesidades económicas, en una posición social. “Toma al vuelo” un fragmento de la historia familiar: la vida nómada, la cual le posibilita inscribirse socialmente y reconocerse en la ciudad montevideana.

“Somos “medios nómades” y “como no tenemos casa, nos mudamos como cada dos, tres años con mi madre (...) he conocido mucho la ciudad (...) a mí eso no me molesta, somos medio gitanos, me parece que lo llevamos en la sangre, aparte de la necesidad.”

Toma para sí la figura de su abuelo materno, quien “fue marinero”. Se construye desde un “linaje viajero”. La genealogía familiar, con sus leyendas, le posibilita representarse en ese lugar de sí que habita.

Su errancia emerge, además, en que siempre se sintió yendo “de aquí pa’ allá, de allá pa’ acá” en relación a sus padres. Se narra “yendo y viniendo” de la casa de su madre a la casa de su padre (unos días con ella, otros con él), en circulación permanente. Dice que su padre “peleó su tenencia” y por tanto, vivió con los dos. Su “padre es estricto, pero buen tipo”. “Se logró, por suerte para mí, que los dos me criaran”. Relata su niñez y adolescencia entre dos mundos de vida. Hoy, se posiciona viviendo con su madre. En condiciones inestables de vida que lo han limitado y limitan.

Su padre ha mantenido, en el tiempo, la posición de trabajador en un

organismo público; vive desde antes del nacimiento de Ariel en un barrio obrero al norte de Montevideo. Su pareja actual ejerce una profesión universitaria.

Su madre fue trabajadora y hoy, está desocupada. Trabajaba en una fábrica que cerró. Fábrica que estafó al Estado y el Estado la clausuró ...De allí en adelante, la inestabilidad socio-económica ha sido parte de la vida de Ariel. Tristeza, enojo e injusticia social se entrecruzan en el relato en torno a la desocupación de su madre. Al narrar el proceder de la fábrica en que ella trabajaba, la justicia social se vuelve objeto de deseo desde sus tonos de voz.

Su madre, luego del despido, trabajó en otra fábrica, estuvo empleada en un comercio, hizo y hace changas. Actualmente estudia, está terminando la educación media. El cierre masivo de la fábrica, la desocupación y la fragmentación social, atraviesan la vida de Ariel. En su casa materna, pasa de una vida con cierta estabilidad al vértigo de la inestabilidad.

“Estuvo chaval esa parte, muy mal. Mi madre no tenía trabajo, no había mucha plata y tá (...) todo fue duro, sí, sí. No había plata. No sé, mi madre terminó en el clearing, todo, un montón de cosas. Tá, igual, tá, el almacén nos fiaba y tá, después se le pagó, cuando se pudo (...) y mi padre, como es funcionario público sí tenía ciertos ingresos estables.”

Sus condiciones de vida, entonces, fluctúan de la casa materna a la paterna. Transita entre lo diferente y desigual, las variaciones y el asombro. Por un lado, condiciones inestables de vida: cambios frecuentes de domicilio, la lucha socio-laboral de la madre, el vaivén en la subsistencia cotidiana, las necesidades económicas, los distanciamientos territoriales y habitacionales del centro de la ciudad. Por otro, condiciones inalteradas de vida: un estar estable del padre en el tiempo, su permanencia en el mismo barrio, en la misma casa de los abuelos, en el mismo trabajo, en una situación económica aparentemente invariable. De un lado, ha vivido en una misma posición social; de otro, ha atravesado un proceso de regresión social. Su vida fluctuó, contradictoria y permanentemente, entre la linealidad y la “mudanza”, entre la estabilidad y la incerteza, el sosiego y la ansiedad, la permanencia y la fugacidad, la firmeza y la fragilidad, el anclaje y el vértigo.

Parecería que la interacción de fuerzas múltiples le generó y genera distintas posibilidades de vida. Va tomando, aunque no sin conflicto, lo que va viniendo de una casa y otra, las oportunidades que le brindan estos espacios relacionales que se abren a su experiencia y significación. Así, hoy, Ariel se asombra de cómo estudia su madre. Una madre cuya posición social se quebró y sin embargo, busca permanentemente salir de esa caída social abrupta.

Se asombra y se pregunta en torno a sus propios estudios. Por qué estudia en la escuela de construcción de la UTU al igual que estudió su padre cuando joven. Se pregunta por su abuelo paterno que, también, fue constructor, quien tenía “una empresa familiar”. Por sus tíos que trabajan en la construcción. Se sorprende de sí mismo y no encuentra palabras que se ligen a este hecho. La busca, busca significarse. “Casi toda mi familia vino acá [a la UTU], es rarísimo... Mi familia siempre estuvo relacionada con la construcción”.

El sufrimiento y las contradicciones sociales, quizá, sean para él, un lugar posible para la instauración de nuevas posibilidades (Braidotti, 2000). Ariel va tomando oportunidades y/o posibilidades, continuidades y variaciones. Simultáneamente, se va oponiendo a determinados intereses, prácticas y valores.

Desde distintos recortes de vida parentales, se proyecta estudiando. De niño, durante y después de la separación de sus padres, va a un jardín de infantes en el Cerrito de la Victoria. Luego, hasta 5to de educación primaria, a una escuela pública del barrio. Su recuerdo escolar es el juego con sus amigos, al igual que en el barrio. En 6to de escuela cambia de centro educativo. Comienza a ir a un colegio privado, pequeño y experimental. Colegio que se constituye en anclaje durante su adolescencia. Un colegio de sectores medios, de padres que buscan una forma alternativa de educar a sus

hijos/as, una educación personalizada. Padres profesionales con un pensamiento “progresista”. Si bien sus padres no son profesionales, su padre lucha por los derechos humanos, su madre es “media feminista”. Ariel se forma en este nuevo colegio durante cinco años, estando siete horas por día en el mismo. Cursa el liceo y finaliza, allí, 4to año de educación media, en el tiempo esperado. Asimismo, el colegio queda muy lejos de sus casas, tiene que cruzar Montevideo de Norte al Sureste. El traslado de sus casas al colegio le insume un tiempo considerable; se cuenta en la necesidad y disyuntiva de atravesar solo la ciudad. Es en esta época que comenzará a vivir las mudanzas maternas de casa en casa, a recorrer la ciudad para ir al colegio desde los distintos barrios, desde su estar unos días en una casa y otros días en otra. Por otra parte, esta experiencia educativa lo acerca, ambiguamente, a otros modos de vida. Le posibilita recortar, también, modos de vida disímiles a los de sus padres. Transita y se confronta a otro sector social junto a la vivencia de regresión social en el hogar materno (“económicamente estábamos peor, yo qué sé, tá, yo no trabajaba, obviamente”). El cambio de una escuela pública a un colegio, modifica sus vínculos sociales. Sus amigos pasarán a ser los amigos del colegio, hijos de profesionales. Es el momento en que deja de relacionarse con los amigos del Cerrito de la Victoria, hijos de obreros.

A la salida del colegio, cursa un taller de fotografía en una escuela de arte,

durante un año. Se titula de fotógrafo. Hoy circula por las calles en bicicleta y lleva su “fotográfica” en la mochila. Saca fotos y filma videos, “casi todos los días”. Fotografía y filma sucesos callejeros, paisajes urbanos, paisajes humanos, “la cotidiana”, “una situación rara”, “cosas bien de Montevideo que son, la calle, ¿viste?, la feria, yo que sé, los puestos, la gente... y eso”. Sucesos que le parecen “bárbaros de Montevideo”. La ciudad le muestra sus avatares cotidianos, él se distancia de ellos retratándolos mediante la fotografía. Se forma fotografiándola, errando por las calles de la ciudad. También produce “cosas” que luego filma. Da cuenta de una sensibilidad, del gusto por la dimensión estética de la vida. Produce en quien lo escucha, la sensación de estar ante un sujeto múltiple, abierto a la transformación.

Paralelamente, a la salida de ese colegio, cursa 5to y 6to de educación media en la UTU-CETP, en la escuela de construcción. Dice que estando en el liceo “ya sabía” que iba a cursar bachillerato en la UTU. Lo mismo que cursó el padre. Es allí donde se titula de operario constructor. Es allí, en la UTU, además donde busca cerrar ese otro tramo escolar, la educación media.

Hace más de cinco años que lo intenta, pero sigue cursándolo, habiendo pasado por períodos de desvinculación. Esta institución escolar, actualmente, lo ahoga (...) “Este año casi no tengo relación con mis compañeros”. Las condiciones institucionales, relacionales y

curriculares, lo condicionan. Siente una brecha entre el mundo adulto y los mundos de la vida de los y las jóvenes; por lo pronto, en lo que respecta a sus profesores actuales que presentan una “diferencia generacional muy grande”. No así, los del colegio anterior, que eran vividos en otra cercanía por Ariel, en edad, en las temáticas que seleccionaban, en el tipo de dinámica o dispositivo que instalaban en el aula, en la forma de engancharlos y “enganchar la clase”.

“La cosa fue que en verdad yo no me enganché bien, por el otro trabajo no me daban los horarios (...) me consumía el cerebro, terminaba con la cabeza abombada. Es medio frustrante el liceo y la UTU. Muchas veces no encontrás lo que querés. Y es como aburrido (...) Pero no sé, capaz que también va en la edad de los profesores, a veces es muy diferente la edad de los alumnos con los profesores, ¿no? Como que son de distintas épocas, entonces, capaz que les cuesta entender al alumno, por qué tiene esa actitud. Y no sé.”

Condiciones estables e inestables de vida alternan la cotidianeidad de Ariel. Es “producto” de una historia familiar, social. Encarna huellas familiares y las contradicciones sociales hacen cuerpo en él. En su día a día y en distintos momentos de su niñez y adolescencia, ha pasado y pasa por vínculos sociales,

inter-generacionales, intra-generacionales, educativos distintos y desiguales. Lo conforman, afectan y forman. La novela familiar materna le aporta una imagen que reduce su inestabilidad cotidiana y vital. El nomadismo le posibilita construirse en esos vínculos, subirse a una bicicleta y circular, explorar y fotografiar la ciudad, experimentar y construir su autonomía, ir agenciando su vida. Su vida adolescente errante, de casa en casa, de barrio en barrio, de amigos en amigos, hizo posible una simbolización que lo liga a otros plurales —objetos, barrios y personas— Sus anclajes —la casa del padre y el colegio—, como puntos de referencia simbólicos, le dan la oportunidad de apoyarse, pensarse e imaginarse para luego errar. La propia errancia se vuelve experiencia de formación, productora de sentidos. La va fotografiando. No obstante, repite la profesión paterna y está estancado (“trancado”) en la educación formal. Le encuentra y no le encuentra sentido a la educación media. Lo proyecta a futuro y al mismo tiempo no encuentra, en ella, lo que busca. Transfiere un sin sentido escolar, apenas encuentra las palabras que lo signifiquen.

Kevin, un trayecto callejero¹⁴

Siempre ayudé, pero después el resto soy un bandolero. Muchas cosas no me gustan. No capto reglas de nadie, no me gustan las órdenes. Yo mismo me pongo mis reglas. Yo hablo que mi vida es un basurero.

Me arrepiento de nacer (...) porque estoy podrido de estar vivo (...) muchas cosas malas me pasaron (...) estuve pila de veces pa' matarme.

Supuestamente a los 25 me muero. ¿Pensas qué voy a llegar a los 27? voy a estar adentro de un cajón porque a los 25 años me muero, estoy seguro de eso.

Kevin tiene 16 años, en poco tiempo cumple 17. Repite el discurso oficial, hegemónico, “él es un bandolero”, y lo amplía. A la vez, lo oímos salir de ese discurso y decir que “siempre ayuda”, ayuda al otro del “cante”. El otro que es otro Kevin. Aquel con quien comparte tiempos y espacios, cultura, experiencias y “destinos” (Langon, 2016).

14 Este trayecto educativo y sus múltiples despliegues además de mi palabra y escritura, está compuesto por las palabras y reflexión analítica de psicólogos y sociólogos de la educación. Está compuesto y ampliado por la escucha, las miradas, diálogos y escrituras posteriores de filósofos de la educación, por las voces de educadores sociales. Graciela, Virginia, Carina, Jorge, Diego, Mauricio, Marisa escucharon, re-leyeron y re-escribieron la vida educativa y más de Kevin o aportaron un decir que hace a este trayecto.

Se piensa en un “destino” marcado a fuego, en la certeza que a los 25 años estará muerto. Se sitúa en la agonía y finitud de su vida. “No hice fuerza para nacer, hice fuerza para no nacer”. Su relato entrama la vida y la muerte en el comienzo de su vida y la certeza de una muerte temprana inminente. Encarna, imaginariamente, una vida que no es “vida buena”, una vida que no merece ser vivida y una vida que amenaza a otras vidas. Encarna los efectos tanáticos y perversos de las categorizaciones sociales y la homogeneización o normalización de las vidas (Bertollini, 2017).

A poco de nacer, estuvo en dos momentos por morir, “que te morís y después no te morís”. Su abuelo materno lo cuidaba cuando estaba grave y lo seguirá cuidando en su niñez. Su madre quedó un tiempito con él en la internación y enseguida volvió a Melo. Su padre murió a los 20 años por sobredosis de droga. Y cuenta que su abuelo lo “quería”, “yo vendría a ser el primer nieto, fue como que agarró más cariño conmigo”.

Así irá narrando sus recuerdos y sus olvidos, su sufrimiento social y sus amores, la calle y su relación con el saber.

Me preguntás si tengo algún recuerdo de mi vieja y digo que no. Ninguno. No tengo recuerdos, me

olvidé. Me preguntás y tengo... sí,
de mi abuelo, nomás...

Riéndose de sí mismo y hablando sobre sus tíos, dice “soy una persona famosa en mi familia, de todos soy el peor”. Al momento que piensa que si su abuelo no estuviera muerto, “no le hubiera pasado nada”, “estaría estudiando 4to de liceo o más todavía”. “No andaría en la calle, no sufriría tantos problemas”.

Cuando su abuelo muere, vuelve a vivir con su madre quien ya estaba radicada en Montevideo junto a su padrastro y hermanas, en el mismo “cante”. Kevin creía que su padrastro era su padre pero a los once años se entera que no lo es en una discusión. De allí en más, no quiere saber nada de su madre. Cuenta que siempre se llevó mal con su padrastro y que su madre “ni (lo) conoce”. Se va de la casa de su madre.

Vivirá, entonces, mudándose dentro del mismo “cante”. Se va con un amigo al que salva de un intento de suicidio. Relatará con orgullo que estuvo allí cuando su amigo lo necesitó. Lo acompañó, lo escuchó. Luego, vuelve a la casa de la madre y como ésta se muda, él queda en el hogar de una pareja mayor, enfrente a la que era su casa; “una familia, ahí, con la que yo me crie”. Desde los 12 a los 14 años vive con ellos. Una pareja mayor: “una familia (...) Esa mujer sí que me cuidó bien; me decía m'hijo (...) Me cuidaba más que mi madre”. A los 14 años se muda con amigos de Aldeas

Infantiles con los que vive ahora, donde todo "está mejor, zarpado".

Entremedio del duelo de su abuelo, de estas mudanzas y cambios en su corta vida, desde los once Kevin trabaja. Trabaja en el mercado y de tarde asiste a la escuela primaria. Trabaja con un “vecino de su cuadra”. Se “levantaban a las dos de la mañana”, “lo llevaba en un camión”, “le compraba bizcochos para el camino” y a “la vuelta le compraba milanesas”, “volvía comiendo”. Trabajaré en el mercado y en un puesto que tenía el vecino.

Finalizará su recorrido escolar a los 14 años. En la escuela aprendió a “no ser desubicado”, a “tener respeto por las personas mayores” ya que “le contestaba a todo el mundo (...) Después empecé me decían algo, yo me callaba y lo hacía, sabía que me iba a servir”. Aprende y se sitúa en una estrategia de silencio y sumisión, aprende a irse acomodando a un mundo ajeno. Aprende a callar y obedecer. Silencio y acatamiento que son formas de defensa y sobrevivencia (Langon, 2016).

Habiendo ido a los dos años a un CAIF, más tarde a un jardín del barrio y por último a la escuela, relatará que el liceo no era para él. Llega a asistir a secundaria, pero no le gusta. “No (le) gustan los profesores y los alumnos, no (le) gusta nada”, “va toda la gente creída (y a él) no (le) gusta la gente creída. Son creídas, te das cuenta, la forma que hablan, la forma que miran, la forma en que se paran todos juntos, son todos

creídos. Te dan ganas de (...) a todos juntos, atarlos a todos y agarrarlos a cachetazos. Entonces, por eso no voy. Acá (en un programa del Estado), acá no hay nadie creído. Porque vienen y te hablan como que te conocen”. En la educación media se siente segregado, vive a sus pares como diferentes a él e iguales entre sí, “creídos”. Se diferencia de esos “otros” -que no son sus nosotros del “cante”-, los sitúa en maneras de ser, de ver, presentarse y actuar opuestas a las propias, en los “creídos”. Da cuenta de antagonismos y distancias sociales y culturales, y de su resistencia a una educación que lo rechaza.

A los quince años recién cumplidos es internado en un hogar del Instituto del Niño, Niña y Adolescentes del Uruguay. Pasa unos meses en el hogar del INAU donde, irónicamente, aprende a “hacer trucos con las cartas, nomás” y a “no hacer más cagadas”, a “escarmentar bastante”. Pasa mal y sostiene que “tá de menos”, que “odiaba a todos” los adultos que allí trabajaban, que “tuvo unos cuantos líos” y que “lo sacaron en mayo. Me hicieron un informe de (tal lugar) y un par de lugares que yo estudié, dicen que tenía buena conducta. “Estuve todo un mes portándome bien, sin tener problema ni nada”. Allí aprende cosas irrelevantes y maneras de evadir castigos.

Fue a la escuela, a Aulas Comunitarias, a un Centro Juvenil donde accedió a saberes puntuales. Sin embargo, narra y afirma que no “aprendió en ningún lado, que todo fue en la calle.

Todo solo, sin nadie”, para luego decir que aprendió con un hermano. Con él aprendió a andar a caballo, a andar en moto. Aprendió sobre construcción, mirando, observando como otros construían sus casas o en sus casas. Aprendió a “ser valiente, a no tenerle miedo a nadie. Muchas cosas”. Aprendió con “el amor de su vida” y “su pesadilla”, “la dueña que tiene la marca en (su) espalda”, a quien conoció “en la calle”, “fue donde la vi”. Con ella aprendió “a escuchar”, “a aconsejar”, “a no sentirse solo”. Ella lo entendía, lo escuchaba, lo ayudaba, y en tanto que “con la gente (se) siente solo, con ella no”.

“En la calle encontrás amor, encontrás respeto, encontrás odio, amigos, encontrás enemigos. Encontrás muchas cosas, pero a la vez, no encontrás nada. Esta es la escuela, esta es la verdadera escuela, eso de andar estudiando, llenando cuadernos con palabras, eso no es escuela, esto es escuela”.

Kevin, dando cuenta de sus condiciones de vida y de una experiencia singular abre sentidos del aprender distantes a la educación media, se identifica con saberes y sufrimientos que le dio la calle como escuela.

Ha aprendido a sobrevivir, ha aprendido el “aguante”, saberes diversos en diversos escenarios socio-educativos, en encuentros intersubjetivos, en la calle. “La calle, - en esa sensación de desamparo y soledad- es su educación, su modo de estarse haciendo humano”

(Langon, 2016). Ha aprendido y reconoce el valor de ciertos vínculos sociales y afectivos y los alimenta; vive y conoce estigmas sociales, los lleva con y en su cuerpo. Ha construido una mirada lúcida, penetrante, sutil, paródica, sobre las circunstancias de su vida y de su entorno socio-cultural, sobre nuestro entorno socio-cultural.

Su vida a la vez que conmueve y/o causa rechazo, nos interpela, nos pone a pensar (Bertolini, 2017). Nos pone a pensar el campo de la educación, otro campo posible. Nos pone a pensar el campo social, otro campo posible. Nos pone a pensar el campo del lenguaje, otro lenguaje posible. En la necesidad de desobedecer el lenguaje, en la necesidad de construir otras palabras, otros discursos entre humanos, otros mundos sociales.

Al mismo tiempo, Kevin nos habla de cómo le gustaría que fuera un lugar para aprender, si él pudiera inventarlo,

“Primero, tiene que tener un patio para jugar al fútbol, adentro, tiene que tener un taller para cocina, un taller de canto, un taller de Informática, las cosas que me gustan, no tantos alumnos, más profesores (...) Un profesor que si vos te portas bien, él se porta bien. (Un profesor es bueno) cuando hace algo que otros profesores, no. Ponele, un profesor te dice: no hagas esto, y viene otro profesor y te dice: vamos a hacer esto. Un

*lugar donde se aprenda la vida (...)
Hay que aprender, aprender a caminar, aprender a ver a la gente, aprender a escucharla...”*

Hace una propuesta edilicia para el establecimiento escolar; sugiere contenidos curriculares o una estructura curricular; menciona una distribución deseable de docentes y estudiantes; procura un docente que potencie la vida en el aula y al estudiante antes que uno cuyo discurso se base en la prohibición, en el “no pueden”. El currículo de fondo que propone, es un aprendizaje de encuentro, “de relaciones humanas que permitan configurar proyectos de vida, aquel para el cual -quizás- son medio o pretexto las formas y contenidos de enseñanza”. La educación “debería ser” “un lugar donde se aprenda la vida”. “Un lugar donde aprender a ser humano y a seguir siéndolo entre humanos. Donde continuar y profundizar los encuentros vitales de *la calle*, abriéndolos (...) al diálogo con otros, geográfica, cultural y etariamente diferentes. La educación como encuentro, reflexión y diálogo vitales, antes que la escuela como acumulación de saberes” (Langon, 2016).

Kevin está siendo lo que desde el discurso social y hegemónico no se tiene que ser. La educación formal le muestra y explica que está mal ser lo que él es o está siendo. Adolescente, varón y pobre, ‘bandolero’, chico de la calle, de los

márgenes, de lugares “invivibles”, “chico que no quiere aprender”, “que no quiere ser alguien en la vida”, que no construye proyectos a futuro, que no tiene futuro. Un fracasado en la historia escolar. Y le muestra que está bien ser aquello que no es, que no está siendo y que nunca podrá ser. Le pide que niegue su sí mismo en sus propias experiencias de ser-otro (Skliar, 2011).

Pancho, un trayecto primero¹⁵

Pancho vive en la ciudad capital de un departamento del país, ya culminó la tecnicatura y está estudiando la Licenciatura en Recursos Naturales en un Centro Regional Universitario. Siente orgullo en hacerlo, sentido de pertenencia a la institución y colectivo universitario, apoya, promueve, busca afianzar la universidad en su territorio y desarrollar el territorio desde la universidad.

“Tengo pensado para este año, el egreso de la licenciatura. Eso ha implicado un desarrollo personal (...), el pasaje por la universidad. El (poder) aportar a la solución del problema en recursos naturales que en Uruguay ha sido dejado de lado. Eso ha marcado un punto en mi formación que creo importante rescatarlo. La universidad se hace más visible ahora, a partir que se

15 Este trayecto educativo está escrito por un educador social, por las palabras y reflexión analítica de Paulo Romero, quien participó en la investigación de la cual yo era responsable. En ellas, entretejo algunas palabras y reflexiones mías.

van generando recursos humanos para la interna, a nivel local, la gente va viendo que cursos hay y empieza a conocerlos e interesarse. A nivel local la universidad ha marcado un punto de partida y nuevas oportunidades para la gente.”

El pasaje por la universidad, le ha posibilitado construir saberes de la experiencia. Le “ha abierto la cabeza terriblemente”, “más acá que la gente en (este departamento) está acostumbrada a que su vida siga sin que pase nada”. A él le pasaron y él dejó que le pasaran cosas. En el camino a la universidad y en la universidad, vivirá, sentirá, conocerá y actuará a partir de lo que le va pasando, afectando, perturbando. Construirá nuevos saberes y sentidos de la formación y de la vida, caminando desde la posibilidad, la potencia de sí y la potencia colectiva, la potencia territorial, la politicidad y la política. Va apropiándose de lo que le acontece. Aconteceres que lo marcan, que hacen huella en él. Así relata que la universidad le permitió abrirse a “pensar en el largo plazo, asumir responsabilidades”, “adquirir madurez” aunque “demasiado rápido”, generar vínculos al igual que en la educación media, aportar al desarrollo local, participar en el gremio y en el co-gobierno, construir el gremio en el centro y la región, trabajar en el “no a la baja”, posicionarse en el “liderazgo”, transformar situaciones naturales-naturalizadas, relacionales e institucionales, integrar un partido político, hacer extensión, trabajar a

nivel barrial, comunitario, aspirar a la docencia universitaria.

“Uno hace todo un proceso individual de realmente saber cuáles son los espacios de participación, de discusión, que realmente puedas aportar (...) y la universidad puede aportar hacia el afuera. Conocer gente de afuera involucrada adentro esta buenísimo, que te termina en lo político partidario. El proyecto Flor de Ceibo me marco y me hizo comprometerme con mi barrio, ver que la universidad puede aportar a la sociedad. Después te tienen como de referencia en el barrio, que haces la universidad, trabajas en la escuela. Creo que es importante (...) Era referencia en el barrio con respecto a Flor de Ceibo, (...) y terminas participando en política en el barrio y en los presupuestos participativos. “

Al entrar a la tecnicatura en el centro regional, inicialmente, sus pensamientos en torno a su porvenir profesional se tejían alrededor de la idea de trabajar técnicamente, “ganar plata”, “ser un empresario”. En el recorrido por la tecnicatura y luego, de la licenciatura, vive la experiencia de transformación de sus pensamientos. Hoy es otro Pancho, teje otros sentidos de la formación universitaria. Se significa académico, docente, trabajando con la comunidad, en relaciones de alteridad, produciendo conocimiento.

“Uno pensaba entrar a la universidad, formarse y trabajar afuera. Se abrió otro sentido porque ingreso y estoy adentro siendo docente, y creando vínculos (...) Yo quería ganar plata, tener mi empresa y después ya está. Pasas por este tipo de experiencia que te va marcando otros ritmos. (...) Ahí fue apareciendo, en el trabajar con mayores, la gente, niños, con tu docente día a día. Con (mi docente) fue, las primeras veces, que me puse a pensar que capaz que me daba maña para ser docente y me di cuenta que me encantó. Quiero generar conocimiento para que después sea aplicable. Hacer investigación, extensión que me da otra cosa que la empresa ¿no? La docencia puede ser otra ruta formativa.”

Trabajando con dicha docente en la práctica, cuenta que ella le “da libertad para hacer cosas”, que “ella es muy abierta a las ideas que se proponen, “te da el poder hacer”. “Cuando sos estudiante puedes proponer pero acá se da el hacer”. Sus maestras, sus docentes lo han situado en sujeto de posibilidad. Serán estos aconteceres los que produzcan su formación, lo sitúan en la potencia de sí y de allí, él se sitúa en agente de su formación. Acontecer que recorre su discurso.

En su niñez y en la escuela, mientras él se significaba, representaba como “nerd”, fue situado por una maestra

en sus posibilidades. Viviendo en un medio social “carenciado”, en un barrio “pesado”, en los márgenes de la ciudad capital del departamento, yendo a una escuela de “contexto crítico”, la maestra lo anima a participar, junto a otro compañero, de una beca de inglés que una institución privada le otorga a la escuela pública. Pancho y sus padres hacen de este acontecimiento, una ocasión, será una fuerza ajena de la cual sacan partido. Acontecimiento que en su contingencia, produce la emergencia de su formación, el inicio del supuesto camino hacia la educación universitaria. Pancho cuenta ese fragmento de su trayecto, el espacio y tiempo en que la maestra lo sitúa en el “si puedes aprender”, en que vive un acontecimiento que, supuestamente, transformará su vida y condicionará su formación. Leemos, lo escuchamos:

“Yo estudié en la escuela de contexto crítico y fui uno de los dos que logró una beca para estudiar inglés afuera de la escuela. La maestra nos comentó que había un par de becas para estudiar inglés, y nos recomendó por la trayectoria en la escuela. Era como el Nerd de la escuela, en ese momento. Ahora no soy tanto. Yo sentía que la transitaba bien, pero no tenía claro el sentido. Por muchas cosas, el contexto que vivía yo, el barrio. Gurisas jóvenes que ya estaban en otra cosa, quedaban embarazadas, empezaban secundaria y dejaban (...) La maestra (...) se intereso por

mi formación, además de mis padres. Ella vivía en el centro (...) Mi barrio se llamaba... (nombre de un cante). Pensar que una maestra del centro se preocupaba por los alumnos del barrio carenciado. Pensé que si alguien en 6to de escuela, alguien apostó por mi era porque podía dar algo. La experiencia de la beca fue bárbara. Los propios gurises del instituto nos recibieron bien, a pesar de los roces que luego pasaron.

Estuvimos dos años estudiando inglés. Con el resultado de primer año, nos ganamos el segundo. Esa experiencia estuvo buenísima. La generación de vínculo, las maestras que aún me reconocen, lo cual no me lo esperaba. Lo podes interpretar de distintas maneras, porque eras bueno o porque vivía en ese barrio.

Inclusive esto implicaba venir solo en ómnibus, a estudiar inglés. Marcó algo importante, independencia. Mis padres empezaron a tenerse confianza que soy capaz de moverme solo, y no que estén siempre encima diciéndome lo que tenía que hacer

(...) Después nos mudamos de barrio, mis viejos es como sintieron que era orgullo que su hijo más grande estudiara, les daba el sentimiento ese de que ellos no pudieron (...)

Mi padre dijo que no quería vivir más en el barrio porque el contexto era pesado. Era un barrio muy hostil donde vivíamos, de repente venía un tipo y te encajaba un balazo. Yo trataba de estar temprano en mi casa por eso.

Nos mudamos un 23 de diciembre. Vivimos en la casa de un amigo de mi viejo mientras construíamos la casa, (mi viejo) compró un terreno. El barrio al que nos mudamos era un barrio que al año siguiente se superpobló. Me inserté en algo que estaba en proceso de construcción, había de todo casitas enormes y otras que se estaban cayendo. Caí y me tuve que adaptar, entendí que se puede vivir en la diversidad.”

Su recorrido por la de educación media sin baches en lo curricular, envuelve el choque, colisiones, heridas dadas por su posición de clase. Contiene el rechazo y la estigmatización de sus pares, una cultura institucional que cubre relaciones de discriminación social. Sus heridas irán cicatrizando a través de su acción con otros, a través de su potencia de actuar.

“Yo hice hasta 5to en un liceo y me cambie, no conocía a nadie. La gente de (ese) otro liceo era más simple, de barrios más postergados de las afueras de la ciudad. Y el otro liceo estaba ubicado en el centro de la ciudad, el departamental, el Nro. 1 era otra cultura por lo que tenes y no por lo

que sos. Si no eras un excluido. Uno trataba medio de meterse, pero ellos te sacaban la ficha, y no, te ponían en los prototipos establecidos. Eso era institucional, verdad? Mientras más plata tenías más podías formar parte del liceo.”

Al ser estigmatizado junto a sus compañeros que se cambian de liceo con él, se sitúa también en “excluido”, en el estigma y rechazo. El vivir en el barrio que vivía, el vestir de la forma que vestía y más, lo siente y se constituye en una acumulación de desventajas, una acumulación de rechazos. Acumulación de desventajas que se constituyen en desigualdades sociales dinámicas. Desigualdades que se ligan a las desigualdades estructurales, sociales (Saravi, 2006; Dubet; 2011). Desde ese sentir, resiste y actúa. Con sus compañeros vive la relación desigual no desde la subordinación sino desde una posición politizada. Operan politicidad¹⁶.

“Hicimos la nuestra y no perdimos lo que habíamos adquirido en el otro (liceo), el trabajo en equipo. (El trabajo en equipo) me aportó en el territorio ajeno. Lo que hizo fue que nuestros lazos se volvieran más fuerte, con mis compañeros del otro liceo que nos fuimos al 1 (...) A

16 Ninguna experiencia puede ser despojada de politicidad, en toda experiencia se produce la intersección e influencia (desigual) entre diferencias encarnadas en sujetos concretos, así como relaciones de control y resistencia (Elizalde, 2008).

fin de año se hacían las camisetas de la orientación (humanística, científica, etc) que sos y ahí la nuestra se ganó un premio por mejor logotipo. En ese momento marcamos en cambiar el prototipo en la institución. Unos estudiantes que eran de ahí, y estaban recursando, se sumaron a nosotros, cambiando la cultura. Eso fue una experiencia fuerte que me marcó mucho en esa transición secundaria, universidad.”

Entre los maestros y docentes que lo sitúan en sujeto de posibilidad, el apoyo parental permanente, los acontecimientos que lo atraviesan y le permiten construir saberes, su capacidad agenciamiento, va resistiendo los estigmas sociales. Sale fortalecido de los choques y conflictos, va dando cuenta de sus caminos y de sí mismo con los otros. No sin pérdidas ni pesares. Aquello que dejó atrás de su barrio, en su barrio.

“El haber dejado amigos allá que es lo peor de todo...las amistades que terminan agarrando rumbos distintos, y ta más allá de que los veo ahora pero el vínculo no sigue siendo el mismo, viste, vos te fuiste del barrio y ellos continuaron allá, vos seguís estudiando y ellos tienen ya no sé cuántos hijos, no terminaron primaria y ta como para ellos ver que vos saliste adelante y que ellos se quedaron como parados en el tiempo, es algo...”

Pancho se ha ido constituyendo en sujeto de su historia, diferenciándose de sus padres. Padres que, aparentemente, no querían que reprodujera sus historias. Una padre monteador, una madre empleada doméstica. Lo apoyan, apuntalan, confían en él, implementan estrategias para que estudie y continúe estudiando, se mudan, le dan tiempo, acompañan sus ritmos, lo “respetan”, sienten orgullo de él. Figuras parentales que lo mandatan a ser otro.

“Una de las cosas de mis padres es que siempre me respetaron mis tiempos, ese respeto hacia mi marca el respeto hacia ellos. A medida que me dejaron mover un poco mas solo, implicaba desde mi parte, hacer valer eso. Reconocer que ellos están aportando y yo de alguna forma responderles, eso determinó que ellos no me limitaran a hacer cosas. Ahora vivo con mis padres, pero no marcan nada. Me preguntan cómo va pero soy independiente en mis elecciones.”

Distinguirse de sus padres al igual que de sus amigos, situarse en la historicidad y en ese sentido negarlos, significa para todos ellos “costos” afectivos, vinculares, sufrimiento personal y social. Hoy, en su familia lo viven como la “oveja negra” en lo que tiene que ver con su participación política partidaria (De Gaulejac, 2013; Foglino, Falconi, y López Molina, 2009).

Pancho es la primera generación de su familia que ha llegado y está

culminando un camino universitario, un trayecto en la educación superior. Él ha pasado por la universidad y la universidad ha pasado por él.

“Descubrí la potencialidad que la universidad podía tener en la sociedad... Antes de entrar no conocía la universidad. Fue por casualidad que la conocí porque habían inaugurado Tata en frente y entre a averiguar. En el propio medio familiar empezar a decir que estaba haciendo universidad en (la ciudad departamental), fue toda una sorpresa. Soy el único de la familia que está cursando una carrera universitaria, que ha seguido los estudios, soy la primera generación de mi familia.”

“Me tuve que adaptar” decía Pancho, “se puede vivir en la diversidad”, entre diferentes, ¿desiguales? Aprende a irse acomodando a un mundo ajeno, un mundo que lo estigmatiza y al cual se opone, enfrenta y al cual afronta. Un mundo que lo subleva y que, igualmente vive en él. Se adapta al medio socio-educativo, a la educación formal. Tanto él como la familia despliegan tácticas para seguir en el camino escolar, toman las posibilidades se les presenta. Pancho se arriesga, saca fuerza de sí, resiste estigmas, cambia de liceo ante las humillaciones vividas, “hace la suya”. Individualiza su vida, pone en juego mecanismos de defensa, “se adapta” al mundo social en que vive. Construye su sobrevivencia a través de la educación. Y

vive cierta deslealtad, cierta infidelidad hacia sus orígenes sociales, hacia los amigos de su barrio de la niñez, a los cuales los siente “quedados”, hacia sus figuras parentales a través de la mirada política que hoy tiene y sostiene. Asimismo, vuelve a ellos (amigos y padres), se acerca, se restituye y repara desde el sentido que le da a su formación: construir una sociedad más justa.

A modo de cierre y apertura...

En esta instancia, pusimos en juego trayectos educativos que elucidan las condiciones existenciales, las posiciones de clase¹⁷ con sus vaivenes (regresiones, inscripciones fluctuantes y ascensos sociales), que viven estos jóvenes. Una mirada hacia las desigualdades sociales y construcciones del sí mismo que los sujetos despliegan, desde dichas condiciones. La problematización de la formación que estos trayectos ponen en obra. Lo que traen, traducen, transfieren en torno a la educación formal ligada a sus propias

17 Clase social entendida, en el sentido marxista, como formación social y cultural que implica condiciones, experiencias, significaciones y emociones en común así como la confrontación de estos mismos elementos respecto de otros grupos o clases. La posición de clase no sólo refiere a condiciones de pobreza ni a su localización en un circuito productivo o el desempleo, sino a los modos históricamente variables de articulación y confrontación entre “unos” y “otros” grupos sociales, dando cuenta en sus discursos de los antagonismos constitutivos de su experiencia histórica de clase (Elizalde, 2004; Ruiz Barbot, 2015).

condiciones de vida, que incursionaremos ahora, mínima y tentativamente. Son varones, sí. Hay otros trayectos, historias de mujeres que enuncian desigualdades de género o categoriales (Tilly, 2000), que a su vez, se ligan a aquellas de clase y etarias. Historias de antepasados migrantes, herencias étnicas que conjugan a su vez y en el hoy, desigualdades de clase, etarias, de género. Otros momentos de difusión las abarcarán.

Volvamos a los trayectos errantes, callejeros y primeros.

Decíamos al inicio de esta presentación que a través de los trayectos de formación, podíamos pensar, analizar, problematizar la formación, los sentidos de la educación, entre otros temas. Esta problematización y estos sentidos emergen, en estos casos, entretnejidos a las condiciones existenciales y etarias, a masculinidades.

Emergen sentidos y sin sentidos en torno a la educación formal así como otros sentidos desde otras educaciones. El despliegue de la formación en otros ámbitos de la vida; espacios que no los niegan como jóvenes ni por su edad ni por su condición social (varones pobres y jóvenes, de territorios “rojos”), en los cuales pueden estar desde lo que son. La formación que da la calle desde el vagabundeo fotográfico y la construcción del “aguante”¹⁸; aquella de los programas

18 Aguante en tanto son sujetos que aprenden a padecer y resistir sus condiciones de vida y hacer experiencia desde allí. Viven, ¿se forman y

socio-educativos del Estado que si bien no la trabajamos a fondo, está. La formación como instancia relacional, dialógica, en donde se produce el encuentro y la reflexión, afectaciones y no la acumulación de saberes como ya dijéramos junto a Langón (2016). Emerge el sin sentido de la educación media, de una educación ajena¹⁹ (lejana y

transforman? Construyen las representaciones de sí que habitan en el juego de la mirada de los otros. Aguante que no sólo hace referencia a sobrevivir en la pobreza, en un lugar en la estructura social en que, a su vez, se acumulan desventajas dinámicas como señala Saraví (2006), sino a “sobrellevar” el lugar simbólico en que el imaginario social los ubica, al mismo tiempo que a posicionarse en su cuestionamiento, en un lugar alternativo. He allí el aguante, su fortaleza. Encarnan la fragilidad, la “vulnerabilidad” –lo que otros grupos sociales y sujetos despojan de sí-, y se muestran en la potencia de sí desafiando los estigmas que se depositan en ellos. Encarnan el fracaso escolar y se muestran observando, mirando, curioseando, aprendiendo en otros espacios, con unos otros sujetos educadores, con sus pares, poniendo el cuerpo, transformándose. Encarnan la desafiliación social y se presentan, por momentos, como colectivo, en lazos sociales territoriales, barriales, familiares. Lazos que se quiebran desde las mismas condiciones de vida que los condicionan. Encarnan el caos e interrogan al mundo tal cual lo han encontrado, exponiendo o exhibiendo su capacidad de sobrevivencia. Encarnan la finitud y también la existencia humana (Ruiz Barbot, 2015).

19 La educación media no se constituye como experiencia ni constituye experiencia vital. Se les presenta y la representan como un espacio vacío. Un espacio y un tiempo en el cual no les pasa nada ni heredan nada. Un pasar que no los altera, no los contacta con su sí mismo, con la posibilidad de formarse y transformarse. Un pasar que no deja huella. O cuando lo hace es para inscribir el fracaso escolar como huella, herida, ausencia. La institución no los interpela a posicionarse en sujetos implicados en los procesos educativos que les ofrece; más bien, los interpela a distanciarse, a resistirla y/o parodiarla. – una educación que no es para ellos- (Ruiz Barbot,

clausurada). La construcción de sobrevivencia a través de la educación. Una formación para la sobrevivencia y no así, una formación para la vida, si es que ello es posible. Una educación formal que busca dar el sentido hegemónico, un sentido con mayúscula de la vida y que no enseña a construir sentidos de vida (Mélích, 2006). Sentidos siempre cambiantes, en transformación socio-histórica.

De este modo, pensamos a través de la escritura y una nueva lectura de estos mismos trayectos, en una necesaria mirada de la educación formal hacia el trabajo con y en las diferencias, en la heterogeneidad (Skliar, 2017). ¿Cómo enseñar desde la igualdad de inteligencias (Ranciére, 2003). Todas las vidas tienen igual potencia de vida. ¿Cómo posibilitar el diálogo, la escucha entre alteridades? ¿Cómo desplegar la conversación entre diferentes y desiguales? ¿Cómo dar lugar a las distintas culturas que habitan los centros educativos? Ver las otras culturas. ¿Cómo hacer que la institución educativa se vea a sí misma? Le dé lugar a la interacción entre culturas, a la conversación con ese otro múltiple. Se deje impactar, alterar por mundos culturalmente extraños. Una educación que se construya entre las culturas, entre asombros, extrañamientos, experiencias diferentes y desiguales, rompiendo desigualdades (Langon y Ruiz

2015).

Barbot, 2020). ¿Cómo construir lazo social en y desde la educación?

Pensar una escuela habitada por y entre sujetos múltiples, poblada de culturas diferentes, demandada por necesidades singulares y disímiles de formación, tensionada en construir lo común, lo colectivo.

Pensar una formación abierta a lo múltiple y más allá de la escuela. En diferentes, fluctuantes e inconstantes despliegues.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- Beillerot, J. (2006). La formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Benjamin, W. (2005, 2007, 2009). Libro de los Pasajes. Madrid: Ediciones Akal S.A
- Bertollini, M. (2017) “¿Para qué educación? Pensar desde la incertidumbre”. Montevideo: Revista Convocación.
- Bourdieu, P. (1998) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus

- Braidotti, R. (2000) *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea.* Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan.* Buenos Aires: Paidós.
- De Certau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer.* México: Cultura Libre, Universidad Iberoamericana.
- De Gaulejac, V. (2013) *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad.* Bs.As.: Del Nuevo Extremo.
- Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica.* Gedisa: Barcelona.
- Elizalde, S. (2004) *¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes? Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as.* KAIROS, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14. Argentina
- _____ (2008) *Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista.* Revista *Oficios Terrestres* N° 23, Año XIV. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano.* Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Facultad de Filosofía Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. *Formación de Formadores.* Serie Los documentos 6 Buenos Aires
- Fogolino, A.M., Falconi, Octavio y López Molina, E. (2008). *Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba.* Artículo publicado en *Cuadernos de Educación.* FFYH. UNC. Año VIN°6, julio 2008. pp. 227- 243 Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Gatti, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad.* Montevideo: Trilce Ediciones.
- Langón, M. (2016). *Traducciones de las experiencias educativas de los demás.* En Lobosco, Marcelo (comp.): *Especios de la filosofía, Los estados generales de la educación filosófica y su intervención en la*

- vida democrática. Buenos Aires: Biblos.
- Langón, M. y Ruiz Barbot, M. (2020). Choque de culturas en la escuela. Para una educación laica en dia-logos intercultural. Montevideo: Revista Fermentario. FHCE, Udelar.
- Mauss, M. (1979). Sociología y antropología. Madrid: Editorial Tecnos S.A.
- Mélich, J. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Individuación, precariedad, inseguridad. Bs. As.: Paidós.
- Mills, W (1986). La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ranciére, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes.
- Ruiz Barbot, M. (2015). Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales FLACSO-Argentina.
- <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/898/>
- _____ (2012). Formación y relación de los sujetos con el saber: experiencia, orientación y proyectos de vida. Montevideo: Programa académico del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología-UdelaR.
- _____ (2002). Desde lo real a lo identitario, las caras del desempleo. En Impactos del desempleo. Transformaciones en la subjetividad. Montevideo: Argos Edición Alternativa.
- Ruiz Barbot, M. y otros (2016). ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe Final. Proyecto PIMCEU 2013-2016 Comisión Sectorial de Enseñanza- Comisión Sectorial de Investigación Científica. Instituto de de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología, Udelar.
- Ruiz Barbot, M y otros (2015). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. Informe final. Montevideo: Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología-Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar.

- Ruiz Barbot, M. y Filgueira, M. (2015). Entre contextos educativos, las adolescencias. Entre textos, los adolescentes. Ponencia presentada en el marco del proyecto de investigación Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes, al III Coloquio Franco-Rioplatense: Adolescencias Textos y Contextos, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, agosto 2015.
- Tilly, C. (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.
- Saravi, G. (2006). Biografías de Exclusión: desventajas y juventud en Argentina. Perfiles Latinoamericanos, julio-diciembre, número 028. Distrito Federal: México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Skliar, C. (2011). Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Bs. As.:Ed. Marina Vilte.
- _____ (2017). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Bs.As.: Noveduc/Perfiles.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación: Bs. As.