

La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: la metáfora del viaje

The category of educational trajectories in an affective key: the metaphor of the journey

A categoria das trajetórias educativas em chave afetiva: a metáfora da viagem

CARINA VIVIANA KAPLAN¹

PABLO DANIEL GARCÍA²

EZEQUIEL SZAPU³

RESUMEN: El texto desarrolla una argumentación sobre la pertinencia teórica y práctica del uso de la metáfora del viaje para el análisis de las trayectorias educativas. Desde una perspectiva relacional y situada focaliza en la dimensión afectiva de la experiencia escolar; en especial en la necesidad de abordar los recorridos estudiantiles bajo condiciones de sufrimiento. Se sitúa en la capacidad potencial reparatoria del cotidiano escolar.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias educativas; metáfora del viaje; experiencias subjetivas de dolor social.

ABSTRACT: The text develops an argument about the theoretical and practical relevance of using the travel metaphor for the analysis of educational trajectories. From a relational and situated perspective, it focuses on the affective dimension of the school experience; especially in the need to address student journeys under conditions of suffering. It is situated in the potential reparative capacity of school daily life.

KEYWORDS: Educational trajectories; travel metaphor; subjective experiences of social pain.

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de La Plata.
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Tres de Febrero.
3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad de Buenos Aires.

RESUMO: O texto desenvolve um argumento sobre a relevância teórica e prática do uso da metáfora da viagem para a análise de trajetórias educacionais. Numa perspectiva relacional e situada, centra-se na dimensão afetiva da experiência escolar; especialmente na necessidade de abordar as jornadas estudantis em condições de sofrimento. Situa-se na potencial capacidade reparadora do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias educacionais; metáfora de viagem; experiências subjetivas de dor social.

INTRODUCCIÓN

El presente texto propone una representación de las trayectorias educativas mediante la metáfora de un viaje por caminos que se entrecruzan: diversos recorridos que se despliegan en múltiples direcciones, avanzan y retroceden, se cruzan, se enlazan y, en ocasiones, se interrumpen o transforman. Estos caminos pueden encontrarse bien señalizados, accesibles y dotados de una infraestructura adecuada, o bien manifestarse como caminos precarios, descuidados o incluso invisibles. La metáfora de la trayectoria como un viaje resulta especialmente apropiada para analizar la complejidad inherente a los procesos de formación, tanto desde la perspectiva de quienes lo transitan como desde la de quienes acompañan.

La noción de las trayectorias educativas significada como diversos caminos posibles por andar destaca la singularidad y heterogeneidad de los recorridos educativos. Cada estudiante construye su propio camino, condicionado por una interacción compleja de factores individuales, familiares, institucionales y estructurales. Esta diversidad refleja la influencia de variables tales como las de políticas públicas que definen los accesos y las posibilidades de permanencia, las prácticas pedagógicas que pueden incluir o excluir y los contextos sociales que ofrecen o limitan oportunidades, entre muchas otras. Asimismo, la metáfora permite visibilizar elementos clave como los puentes o bifurcaciones, los cuales representan momentos de transición, decisiones críticas y posibilidades de conexión entre distintos niveles y modalidades educativas. Estos puntos de enlace son fundamentales ya que su existencia puede asegurar la continuidad del recorrido, mientras que su ausencia puede generar rupturas o abandonos escolares. Desde esta perspectiva, la metáfora del viaje invita a reflexionar sobre las desigualdades inherentes a los sistemas educativos. Mientras algunos recorridos están sostenidos por recursos sólidos y apoyos institucionales, otros enfrentan barreras

estructurales que dificultan el avance de quienes los transitan. La idea de caminos también evoca la posibilidad de construcción y reconstrucción.

Las trayectorias educativas no son lineales, estáticas ni están determinadas mecánicamente; se modelan y remodelan continuamente en función de las decisiones individuales, las oportunidades disponibles y las intervenciones educativas. Tal como en la imagen, las imaginamos como caminos que se entrecruzan de los modos más diversos, que van y vienen, algunos más directos y otros más complejos. Este carácter dinámico subraya el papel indispensable de las políticas educativas y los actores escolares como agentes significativos para el diseño y promoción de trayectorias más inclusivas y justas.



Imagen 1: Caminos que se entrecruzan como metáforas de las trayectorias

Fuente: imagen diseñada por el equipo de investigadores a través de IA

Nos importa especialmente enmarcar este escrito en la línea de estudios sobre el cotidiano escolar (Alves, Andrade, Caldas, 2019). Alves (2015) destaca la necesidad de recurrir al cotidiano para sumergirnos en las múltiples realidades, escuchando sonidos, sintiendo sabores y olores. Investigar la vida cotidiana significa involucrarse y sumergirse en las posibilidades de encuentros, desacuerdos y reencuentros, para

proponer otras formas de conocer en la experiencia escolar. Estudiar las trayectorias educativas en clave afectiva nos acerca a mirar con atención el cotidiano escolar.

SOBRE EL USO DE LA CATEGORÍA DE TRAYECTORIAS

El término *trayectoria* admite diferentes acepciones y ha sido conceptualizado por diferentes disciplinas. Pierre Bourdieu (1977), desde la sociología de la educación crítica, lo recupera para pensar la experiencia social y la experiencia escolar. Afirma que no se puede tratar de comprender cierta vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos. Desde esta convicción propone la noción de *trayectoria* para dar cuenta de la serie de posiciones continuas ocupadas por un mismo agente en un campo social en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1977).

Pensar lo social en términos de trayectorias supone que la vida de cada individuo puede ser representada como una curva inscrita en un espacio que no es la ciudad ni la escuela, sino lo que Bourdieu (1990) denomina como “espacio social” mediado por relaciones de poder. Así, las trayectorias describen la unión de las diferentes posiciones, puntos o coordenadas que ocupa una vida protagonizada por un actor individual o colectivo. Por ello, el análisis de trayectorias no se agota en el relato secuencial o en la narración pormenorizada de esa historia. Lo que los individuos son y han sido, o lo que hacen y han hecho – e incluso lo que serán o harán, porque a partir de las trayectorias se construyen representaciones sobre el futuro – sólo se vuelve significativo en términos de trayectorias cuando esa historia y sus hitos se traducen en coordenadas de posición en el espacio social, es decir, en un contexto. Es posible afirmar, siguiendo la perspectiva de Bourdieu (1977), que analizar una trayectoria individual separada de las dinámicas socioculturales es equivalente a tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin considerar la estructura de la red, es decir, sin tener en cuenta la matriz de las relaciones objetivas que son el eslabón de unión de los componentes de dicha red (Kaplan, 2023). Las trayectorias son situadas y relacionales.

La noción de trayectoria posee una relevancia en el ámbito educativo, evidenciándose tanto en la producción teórica como en los marcos normativos que orientan las políticas públicas. Se trata de una categoría compleja que genera disputas de sentido en el campo de las ciencias sociales (Toscano, Briscioli y Morrone, 2015). Ha sido aplicada al análisis de temáticas tales como migraciones, movilidad social, escolarización y acceso al mercado laboral, entre otras. En este sentido, se posiciona

como un concepto teórico-metodológico amplio que, más allá de la especificidad temática, se centra en la interpretación de fenómenos sociales considerando su evolución temporal y su inserción en contextos específicos (Frassa y Muñoz Terra, 2004). Esta perspectiva relacional permite abordar dinámicas sociales complejas, resaltando la importancia de los procesos históricos y contextuales junto con en el entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la construcción de un recorrido o itinerario posible evitando miradas unilineales.

Las trayectorias educativas son situadas e históricas e imbrican procesos sociogenéticos y psicogenéticos. Su estudio permite superar el punto de vista puesto exclusivamente en las cualidades de los sujetos y su responsabilidad por sus resultados escolares y obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela ante las experiencias subjetivas de la desigualdad. A tal fin, el concepto de “trayectoria” en general, y el de “trayectoria educativa” en particular, aportan una importante dimensión al análisis de las dinámicas de inclusión/exclusión (García, 2020).

LOS COMPONENTES DE LAS TRAYECTORIAS: LO INSTITUCIONAL Y LO SUBJETIVO

Mencionamos que la categoría de trayectoria hace referencia a un recorrido, un camino en construcción permanente, que supera en complejidad a la modelización teórica y, por lo tanto, no se puede anticipar en su totalidad. Las trayectorias teóricas pensadas como una sucesión de pasos a través de los distintos niveles del sistema educativo o vinculadas exclusivamente a momentos e hitos específicos, resulta ser un enfoque reduccionista. Desde esta perspectiva, la presencia del sujeto resulta casi irrelevante para la comprensión de la configuración del trayecto (Nicastro y Greco, 2012).

En contraste, un enfoque constructivista que aborda las trayectorias reales no responde a un protocolo predefinido, sino que, al igual que cualquier proceso de formación, pueden concebirse como itinerarios situados donde se imbrican dinámicas contradictorias de producción y reproducción. Al respecto, Bertaux (1997) sostiene que no es posible pensar en una línea asimilable a una recta o curva armoniosa, como parece indicarlo el término de trayectoria: “La mayor parte de las existencias son, por el contrario, sacudidas por fuerzas colectivas que reorientan sus trayectorias de manera imprevista y generalmente incontrolable” (p. 17).

Las trayectorias reales son caminos que se construyen a medida que se transitan, y en este contexto emerge la figura del caminante, quien, con su andar, va trazando el camino. Este proceso se caracteriza por interrupciones, atajos, desvíos y ritmos

diversos, lo que dificulta la previsión exacta del destino, incluso cuando el punto de partida es conocido (Nicastro y Greco, 2012). De este modo, las trayectorias reales se destacan por su carácter dinámico, contingente y condicionado por las particularidades del contexto y las experiencias subjetivas.

Toda trayectoria se da en el marco de una historia, de una situación determinada que no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con una pluralidad de sentidos que requieren de construcción y de reinención. Bourdieu (1998) argumenta que las trayectorias dependen de “acontecimientos colectivos – guerras, crisis, etc. – o individuales – ocasiones, amistades, protecciones, etc. – que comúnmente son descritos como casualidades (afortunadas o desafortunadas)” (p. 108). Las trayectorias tratan historias en situaciones particulares, desplegadas en un contexto y por tanto condicionadas por el mismo, pero no determinadas de un modo mecánico. “Lo particular” de cada recorrido se relaciona con los múltiples modos que hay de asistir y estar en la escuela. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que: “las experiencias escolares se construyen en la vertiente subjetiva del sistema escolar” (p. 14). Es necesario reconocer aquí el doble anclaje de la trayectoria, que es teórica y real, ideal y encarnada en subjetividades. El estudiante puede transitar en una institución que lo sostenga y le brinde recursos y condiciones habilitantes que garanticen su recorrido, o en una que no lo considere y lo excluya. Por eso, se afirma que la trayectoria es subjetiva e institucional.

Enfatizando el componente subjetivo, el giro afectivo en el campo de la investigación educativa ofrece una perspectiva renovada para reexaminar la noción de trayectoria. Este enfoque resalta la importancia de las emociones, los vínculos y las experiencias vividas en el análisis de los recorridos en los procesos de escolarización. En este marco, la condición estudiantil se entiende como un proceso dinámico de identidad e identificación que las y los estudiantes construyen a partir de su posición dentro de una red de relaciones institucionales, sociales y culturales. Esta posición no es fija o uniforme, ni está determinada de antemano, sino que se reconfigura continuamente en función de las interacciones con otros actores del ámbito escolar como docentes, compañeros y familias, así como de los marcos normativos y culturales que operan en cada contexto educativo. Por ello enfatizamos que resulta importante reconocer cómo las emociones, los vínculos y los significados atribuidos a las experiencias escolares influyen en la configuración de las trayectorias, permitiendo una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que enfrentan las y los estudiantes en su proceso formativo. Ese viaje por caminos diversos que usamos como metáfora en el

inicio de este texto también está repleto de emociones y sentimientos, que animan o desalientan y que forman parte sustantiva de lo recorrido.

La pregunta acerca de cómo se vivencia esta condición estudiantil resulta fundamental para interpretar los procesos de constitución intersubjetiva en la trama escolar. Desde esta óptica, se trata de comprender los aspectos objetivos o estructurales que delimitan las trayectorias explorando al mismo tiempo cómo los estudiantes perciben, significan y reaccionan ante las oportunidades, desafíos y tensiones que se les presentan.

La categoría de “trayectoria afectiva” (Kaplan, 2023), entendida como el recorrido emocional que una persona transita a lo largo de su vida, favorece la comprensión del modo en que las experiencias biográficas influyen en los procesos educativos. Destaca la importancia de reconocer y abordar las emociones en el ámbito educativo, bajo la premisa de que son fundamentales tanto para el aprendizaje, como para la construcción de proyectos de vida. Asimismo, abre la posibilidad a reflexionar en torno a aquellas trayectorias dolorosas caracterizadas por la constitución de una red emotiva en las que predominan sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, excusión, tristeza, ira, falta de reconocimiento y soledad.

LEER LAS TRAYECTORIAS EN CLAVE AFECTIVA

La desigualdad estructural que caracteriza a las sociedades contemporáneas atraviesa y moldea las trayectorias educativas, configurando experiencias marcadas por la falta de oportunidades, la exclusión y la estigmatización. Estas dinámicas no solo producen efectos en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también en las subjetividades de las y los estudiantes, generando lo que se denomina una experiencia socio-psíquica de dolor social (Kaplan, 2016). Las trayectorias dolorosas se constituyen a partir de vivencias desubjetivantes en torno a una red emotiva que demanda a las y los jóvenes la necesidad de desplegar estrategias de tramitación que les permitan procesar y, en algunos casos, superar estas experiencias.

Sin embargo, esta demanda no recae exclusivamente en el ámbito individual, sino que interpela directamente a la institución escolar. A lo largo del proceso de escolarización, la escuela se presenta como un espacio clave para intervenir en las trayectorias afectivas colaborando activamente en la reparación simbólica del sufrimiento social. Desde esta perspectiva, garantizar el derecho a la educación no implica únicamente asegurar el acceso y la permanencia, sino también trabajar en

la reparación de las heridas emocionales y simbólicas que las desigualdades estructurales y las prácticas escolares excluyentes puedan haber generado.

La escuela, como espacio público de sociabilidad, desempeña un papel fundamental en la construcción de la representación que las y los estudiantes desarrollan acerca de su propia valía social. Las configuraciones escolares basadas en el respeto, el reconocimiento mutuo y el trato digno conllevan una sensación de protección y seguridad que resulta esencial para el desarrollo de la autoconfianza, así como de la confianza hacia sus pares, los adultos y la institución misma (Southwell, 2018). Estas dinámicas contribuyen a crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el fortalecimiento de los lazos comunitarios.

En este sentido, la condición y la experiencia estudiantil pueden ser interpretadas a partir de la estructuración de una trama afectiva en el tejido escolar, tal como sostienen Dubet (2020) y Jackson (2009). Las culturas afectivas, tanto institucionales como de aula, facilitan la construcción de vínculos emocionales basados en la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco. Estos vínculos no solo mitigan las experiencias de dolor social, sino que también potencian procesos de identificación y pertenencia, fortaleciendo la cohesión escolar y contribuyendo al bienestar integral de las y los estudiantes.

Repensar las trayectorias educativas desde una perspectiva afectiva implica reconocer que las emociones no son solo reacciones individuales, sino también construcciones sociales influenciadas por el contexto institucional y cultural. La escuela tiene la oportunidad y la responsabilidad de configurar entornos que no solo promuevan aprendizajes académicos, sino también relaciones humanas significativas que permitan a las y los estudiantes reconstruir su sentido de pertenencia, dignidad y agencia frente a las desigualdades que atraviesan sus experiencias escolares.

Siguiendo a Le Breton (2022), afirmamos que leer en clave afectiva las trayectorias repone el carácter inherentemente político de los procesos educativos y su contextualización en las sociedades en las que vivimos. Refiere a la necesidad de que la escuela se constituya en soporte emocional; es decir, que pueda funcionar como amarra simbólica. El sentido de la escuela gira en torno al ejercicio cotidiano del derecho al cuidado y la protección para que nadie vivencie en su interior el desamparo.

Pensar las trayectorias educativas en clave afectiva implica incorporar en los análisis dimensiones inherentes de la experiencia escolar que son la socialización y la subjetivación. Requiere preguntarse acerca de cómo viven y sienten las y los estudiantes su condición. Los recorridos por el sistema escolar involucran experiencias

emocionales que posibilitan dar cuenta del modo (inter)subjetivo en que se construyen las identidades. Las imágenes y expectativas acerca de sí mismos y de su futuro, los vínculos generacionales y la sociabilidad representan límites y posibilidades simbólicas que marcan el camino.

En efecto, Bourdieu (2000) entrelaza en sus análisis sobre las trayectorias y estrategias los mecanismos objetivos de inclusión, de orientación y eliminación con las disposiciones subjetivas que enmarcan el campo de los posibles. Significa que para comprender las trayectorias es necesario recurrir a un modo de abordaje relacional donde se imbrican las condiciones de la materialidad social con las experiencias biográficas, la temporalidad objetiva con la narración subjetiva del tiempo escolar.

Al respecto, Dubar (1998) plantea la necesidad de considerar la imbricación entre la “trayectoria objetiva”, vinculada a las posiciones sociales del sujeto y medidas a través de categorías estadísticas, y la “trayectoria subjetiva”, expresada en relatos biográficos e historias personales diversas, que remiten a las visiones del mundo y de sí mismo. Ello abre la posibilidad a una articulación de lo biográfico singular con un marco estructural sin dejar de remarcar que, al recuperar las trayectorias subjetivas, es preciso tener en cuenta las experiencias emocionales, las cuales determinarán el modo de leer, interpretar y expresar los relatos e historias personales.

En cada trayectoria se entreteje una trama narrativa del yo que implica una reflexión sobre el tiempo como organizador del orden de lo simbólico. La experiencia del tiempo o el tiempo social no se mide como establece la física, con fórmulas matemáticas desde una representación naturalista. La construcción del relato personal remite a una percepción subjetiva del tiempo, donde la cronología objetiva (calendarios, relojes, ciclos académicos) involucra un modo singular de transitar cada una de las vivencias subjetivas, ancladas en un macrocosmos social. Las huellas de la memoria simbolizan una relación dialéctica entre un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo.

La categoría de trayectorias “alude a tiempos históricos y biográficos, donde huella y memoria son componentes inherentes. La dimensión temporal se despliega como la posibilidad de inscribir lo nuevo en una experiencia biográfica donde se verifican puntos de inflexión que marcan cambios y transiciones” (Kaplan, 2023, p. 140). Ello implica que las trayectorias dolorosas necesitan ser interpretadas por las condiciones objetivas de vida estudiantil (desigualdad, precariedad, pobreza) pero también por los puntos de inflexión del cotidiano escolar (los actos reparatorios, la mirada y acompañamiento de los adultos, las experiencias subjetivas).

Volvemos a la metáfora de la trayectoria como viaje. Afirmamos que la vida en la escuela es como un camino susceptible de ser recorrido a pie, con todas las implicaciones literales o imaginarias que ello tiene (Kaplan, 2023). Los caminantes estudiantes son una suerte de artistas de las circunstancias que buscan creativamente la forma de salvar los obstáculos y continuar su marcha. Hay trayectos mejor señalizados que otros, caminos que tienen espacios para reponerse del pesado viaje y otros que no. Los estudiantes, como viajeros, buscan su lugar en el mundo y a menudo lo encuentran en la escuela. Con su andar, a veces firme y seguro y otras un poco errático, se sostienen en el camino.

ACOMPañAR PARA LA REPARACIÓN DE TRAYECTORIAS DOLOROSAS

En el contexto de las sociedades contemporáneas, marcadas por el menosprecio y las desigualdades, la experiencia escolar tiene el potencial de interrumpir los procesos de invisibilización que afectan a las infancias y juventudes. La escuela, entendida como un espacio público de sociabilidad y formación democrática, puede traspasar los muros simbólicos que perpetúan divisiones y exclusiones, constituyéndose en un ámbito privilegiado para la construcción de vínculos de confianza y reconocimiento mutuo. Esta capacidad de la escuela para educar en la convivencia democrática radica en su promesa de igualdad, orientada por un horizonte de justicia social, escolar y afectiva. Cabe entonces formular una serie de interrogantes en torno a la relación de la experiencia escolar y las trayectorias dolorosas: ¿De qué manera las experiencias subjetivas de la desigualdad pueden interrumpir u obstaculizar las trayectorias educativas? ¿Cuál es el rol de la escuela ante las experiencias del dolor social que signan las trayectorias de ciertos estudiantes? ¿Cómo puede la escuela colaborar en los procesos de tramitación del sufrimiento para fortalecer las trayectorias de las y los estudiantes?

La confianza hacia el semejante, sin distinciones, es un elemento estructurante del tejido social. A través del reconocimiento mutuo, se genera una red emocional que favorece el fortalecimiento de la autoestima. Para conformarse subjetivamente todo individuo precisa de la mirada del otro, su identidad se va construyendo a partir del reconocimiento que recibe de quienes lo rodean. En otras palabras, “el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006, p. 241). Honneth (2011) subraya que los vínculos de solidaridad, respeto y confianza son fundamentales para el desarrollo de la autovalía, la autoconfianza y el autorrespeto. Estas relaciones de reconocimiento permiten que

cada sujeto se sienta valioso dentro de la praxis común, estableciendo las bases para una experiencia escolar que enaltezca y fortalezca las trayectorias educativas.

En tanto microcosmos de lo social, en las dinámicas escolares se reproducen formas de violencia, como la humillación, el desprecio y la estigmatización, que dejan marcas profundas en las trayectorias socioeducativas. Estas expresiones de violencia, en tanto negaciones del otro, pueden conducir a experiencias desubjetivantes de “dolor social” (Kaplan, 2016). En este sentido, la red emocional que se erige en torno a las trayectorias educativas puede operar como un mecanismo de exclusión y autoexclusión reforzando la desigualdad.

La escuela, como productora de juicios y clasificaciones, desempeña un papel crucial en la interiorización del “sentido de los límites” (Bourdieu, 1988) por parte de las y los estudiantes. Este “cálculo simbólico” (Kaplan, 2008) que es interpretado como una autoatribución inconsciente de límites, puede restringir las posibilidades subjetivas y perpetuar dinámicas de exclusión impactando en el recorrido que tomen las trayectorias educativas. Las violencias físicas y simbólicas en el ámbito escolar no solo son expresiones de este cálculo, sino también intentos de las y los jóvenes por ser vistos y reconocidos. En este sentido, la mirada del otro, cargada de significados valorativos, puede generar sentimientos de reconocimiento o, en su ausencia, una sensación de invisibilidad que los impulsa a manifestarse a través de la violencia como forma de llamar la atención.

Del relato de las y los estudiantes es posible recuperar experiencias emocionales que remiten a sentimientos de miedo, vergüenza, humillación, excusión, tristeza, ira, falta de reconocimiento y soledad. Ya sea tengan lugar en el ámbito escolar o en el familiar, estas emotividades precisan de una elaboración por parte del sujeto. Ante la ausencia de un otro en quien confiar para poner en palabras y simbolizar lo que se siente, la mirada que las y los jóvenes arrojan sobre sí mismos va produciendo identidades deterioradas. Estas vivencias y el modo en que afectan la autoestima pueden resultar en comportamientos autodestructivos, como las autolesiones o incluso intentos de suicidio, que representan una búsqueda desesperada de reconocimiento y restitución del valor social perdido (Szapu y Kaplan, 2021; Szapu, 2021).

Ante estas situaciones, que representan baches, barreras u obstáculos para el desarrollo de las trayectorias educativas, es imperativo que la escuela fortalezca su papel como agente de reparación simbólica y tramitación del dolor social. Esto requiere una comprensión profunda del orden afectivo que atraviesa a los actores de la comunidad educativa, para lo cual el estudio de las trayectorias afectivas

resulta un elemento esencial. A partir de allí será posible promover vínculos intra e intergeneracionales en la escuela que permitan transformar las experiencias de sufrimiento en oportunidades de bienestar (Kaplan, 2022). La sensibilidad al dolor social, concebida como expresión de una educación democrática y humanizante, se erige como un objetivo clave en este proceso.

En línea con lo planteado por Nussbaum (2005), la educación puede y debe ser una herramienta cultural que fomente la autoestima, el entendimiento mutuo y la participación social. Una educación al servicio de la humanidad implica construir una red sentimental intersubjetiva de amparo, que propicie una justicia afectiva basada en el reconocimiento, el cuidado y el amor hacia las infancias y juventudes, sin distinciones. Así, la escuela se transforma en un espacio donde la obstinada búsqueda de la felicidad colectiva cobra sentido, reafirmando su compromiso con la igualdad y la dignidad de cada uno de sus integrantes. Una educación justa no solo debe atender las desigualdades materiales y simbólicas, sino que además debe abordarlas en clave afectiva dado que tienen un fuerte impacto en el aprendizaje y la constitución subjetiva de las y los estudiantes.

PALABRAS DE CIERRE

Los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1997). Y cuanto más vulnerable es el estudiante que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido (Kaplan, 2008). En este punto, la categoría de “trayectoria afectiva” (Kaplan, 2023) puede funcionar como una herramienta conceptual para analizar las experiencias emocionales en el contexto educativo y social. Esta noción resulta clave ya que permite vincular las emotividades de las y los jóvenes con las desigualdades sociales en los procesos de constitución subjetiva.

Leer las trayectorias en clave afectiva implica un reconocimiento por el derecho de las y los estudiantes a la justicia afectiva. La afirmación de la escuela como posibilidad para la plena inclusión social y, por lo tanto, como concreción del Derecho a la Educación demanda la convicción de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por los condicionamientos materiales y simbólicos que están distribuidos en nuestras

sociedades y en nuestras escuelas (Kaplan, 2008). Pero junto con esta premisa resulta fundamental sostener la idea que, incluso en escenarios de segregación, selectividad, violencia y discriminación, la escuela mantiene su valor primordial ya que sigue siendo un espacio que puede devolver la voz a los excluidos. Frente a contextos desafilatorios la escuela puede promover caminos que conduzcan a otros destinos.



Imagen 2: Estudiantes recorriendo juntos su camino hacia la escuela

Fuente: imagen diseñada a través de IA

Cerramos este texto tal como lo iniciamos, retomando la metáfora de las trayectorias como viajes por caminos que se entrecruzan. Representamos así la diversidad de recorridos que los y las estudiantes transitan en su paso por el sistema educativo. Hay caminos despejados, que conducen rápidamente al destino sin mayores complicaciones. Otros, en cambio, están plagados de obstáculos, de idas y vueltas que hacen más arduo el trayecto. Algunos caminos presentan bifurcaciones que exigen decisiones cruciales, mientras que otros obligan a tomar desvíos inesperados. También hay recorridos que, al entrelazarse con otros, ofrecen nuevas oportunidades para avanzar más lejos, aunque no podemos ignorar aquellos caminos que

quedan a medio trazar, al desamparo. En este andar, las señales se convierten en guías fundamentales: advertencias de peligros, indicios de nuevas posibilidades y promesas de horizontes por explorar. Visualizamos a las y los estudiantes como caminantes, viajeros que transitan estas rutas. A veces, el cansancio del largo viaje o los obstáculos que encuentran los agobian, y otras veces encuentran alegría y satisfacción al compartir el trayecto con otros, al ser animados por sus pares y al descubrir en la compañía mutua una fuente de motivación para seguir caminando. Así, estas trayectorias no solo reflejan desafíos individuales, sino también oportunidades colectivas para crecer, aprender y transformar el recorrido.

REFERENCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Nilda Alves: praticantepensantede cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 133-152.
- ALVES Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docentes: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida**. Una perspectiva etnosociológica. Trad. Ibetty Jourdan. París, Éditions Nathan, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. La ilusión biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**. Madrid: Anagrama, 1977. p. 74-83.
- BOURDIEU, Pierre. Espacio social y génesis de las clases. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 1990, p. 205-228.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción**. Madrid: Taurus, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Cosas Dichas**. Gedisa: Barcelona, 2000.
- DUBAR, Claude. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. **Sociétés contemporaines**, (29), 1998, p. 73-85.
- DUBET, François. **La época de las pasiones tristes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2020.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1998.
- FRASSA, Juliana; MUÑIZ TERRA, Leticia. **Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico**. CD de Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mimeo, 2004.

- GARCÍA, Pablo Daniel. **Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica**. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contexto de desigualdad y exclusión. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2020.
- HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.
- JACKSON, Philip W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 2009.
- KAPLAN, Carina V. **La inteligencia escolarizada**. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- KAPLAN, Carina V. **Talentos, dones e inteligencias**. El fracaso escolar no es un destino. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2008.
- KAPLAN, Carina V. El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.). **Género es más que una palabra**. Educar sin etiquetas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016. p. 211-233.
- KAPLAN, Carina V. **La afectividad en la escuela**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2022.
- KAPLAN, Carina V. Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional). Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. In: BERNATENÉ, Silvia; STEINMAN, Jorge (Comp.). **Tomar la palabra**. Educación en disputa. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2023. p. 85-102.
- LE BRETON, David. **Caminar la vida**. La interminable geografía del caminante. Madrid: Siruela, 2022.
- NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. **Entre trayectorias**: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Horno Sapiens Ediciones, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós Básica, 2005.
- SOUTHWELL, Myriam. Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. **Revista Ensambles**, v. 4, n. 8, p. 69-85, 2018. Disponible en: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91>. Acceso en: 21 nov. 2024.
- SZAPU, Ezequiel. Autolesiones y lazo social. La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar. In: KAPLAN, Carina V. (Dir.). **Los sentimientos en la escena educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2021, p. 127-155.
- SZAPU, Ezequiel; KAPLAN, Carina V. La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. **Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad**, Universidad Marcelino Champagnat, v. 17, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponible en: <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/148/130>. Acceso en: 21 nov. 2024.
- TOSCANO, Ana Gracia; BRISCIOLI, Bárbara; MORRONE, Aldana. Trayectorias escolares: estrategias teórico metodológicas para su abordaje. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 11, 2015, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2015.
- WIEVIORKA, Michel. La violencia: destrucción y constitución del sujeto. **Espacio Abierto**, 15 (1y2), p. 239-248, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215214>. Acceso en: 21 nov. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Carina Viviana Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina; con posdoctorado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora Titular Regular a cargo de las cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: kaplancarina@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>.

Pablo Daniel García es Doctor en Educación por el Programa Interuniversitario de Doctorado de Educación (UNSAM-UNLA-UNTREF), Argentina. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor-investigador en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Coordinador Académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior y del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: pgarcia@untref.edu.ar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8572-7684>.

Ezequiel Szapu es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; con posdoctorado en la Universidade Estadual de Londrina

(UEL), Brasil. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Ayudante de primera de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA) y de la Rede de Laboratórios e Grupo de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA).

E-mail: soysapu@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>.

Recebido em 03 de dezembro de 2024 e aprovado em 01 de março de 2025.