

En relación con los sujetos en investigación biográfica en educación



Anne Dizerbo

Sorbonne, Paris-Nord Université.

Traducción: Alba Delia Fede Requejo

Fecha de recepción: 30 de abril de 2022

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2022

Resumen

Esta contribución se propone interrogar la relación del investigador con los actores-sujetos de la investigación, en lo relativo a las especificidades de la investigación biográfica en educación y los efectos de los dispositivos que pone en funcionamiento. Para esto se apoyará en una investigación llevada a cabo junto a diversos grupos de estudiantes secundarios, a partir de entrevistas biográficas colectivas e individuales y de relatos escritos sobre sus recorridos escolares. Esta investigación tuvo dos finalidades: comprender los modos de subjetivación de dichos recorridos escolares y de orientación, y transformar una situación en la que los alumnos tenían dificultades para apropiarse de ese recorrido de orientación y cooperar. Se presentará el dispositivo puesto en práctica y su marco epistemológico y metodológico luego de analizar sus efectos para comprender las encrucijadas de la relación del investigador con los actores-sujetos en investigación biográfica. Se pondrá en evidencia que las especificidades de este campo de investigación invitan, por una parte, a inscribir la investigación en un espacio de encuentro simétrico, espacio de *autor-ización*,¹ propicio al desarrollo del poder de actuar de los actores y, por otra, a desarrollar una postura empática garante del respeto de los actores y de su proceso de autonomía.

Palabras clave: investigación biográfica en educación; postura; sujeto; poder de actuar.

Nota de la autora: El presente artículo ha sido traducido por Alba Delia Fede Requejo con la autorización de la autora. El artículo aparece en su lengua original en *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2): 244-260. Disponible en <http://doi.org/10.21814/rpe.19731>

¹ En francés la palabra *auteurisation* es una clara derivación de la palabra "autor" (*auteur*), mientras que autorización en el sentido de permiso se escribe *autorisation*. Para que pueda entenderse sin ambigüedades en castellano optamos por separar la raíz de un posible sufijo.

Abstract

This contribution intends to interrogate the researcher's relationship with the actors-subjects of the research, in relation to the specificities of biographical research in education and the effects of the devices that it puts into operation. For this, it will be supported by research carried out with various groups of high school students, based on collective and individual biographical interviews and written accounts of their school journeys. This research had two purposes: to understand the modes of subjectivation of these school and orientation routes, and to transform a situation in which the students had difficulties in appropriating that orientation route and cooperating. The device put into practice and its epistemological and methodological framework will be presented after analyzing its effects to understand the crossroads of the researcher's relationship with the actors-subjects in biographical research. It will be shown that the specificities of this field of research invite, on the one hand, to inscribe the research in a symmetrical meeting space, a space of authorization, conducive to the development of the actors' power to act and, on the other, to develop an empathetic posture that guarantees the respect of the actors and their autonomy process.

Keywords: biographical research in education; position; subject; power to act.

Introducción

La investigación biográfica en educación confronta al investigador con cuestionamientos éticos específicos en la medida en que, además de estudiar “los modos de constitución del individuo en tanto ser social singular” (Delory-Momberger, 2014: 74), invita a los hombres a rehabilitar lo que construye la humanidad del individuo: la experiencia, la historicidad y la búsqueda de sentido (M³Biatong, 2019: 144).

En efecto, dado que se inscribe en una perspectiva de transformación y emancipación que altera² tanto a los participantes como al investigador, la investigación biográfica cuestiona las interacciones entre la investigación y el proceso de formación del investigador. Mi contribución en este marco general cuestionará particularmente la relación del investigador con las personas (con las) que (se)³ encuentra cuando pone en práctica una investigación inscrita en la RBE⁴ en función de la especificidad de los saberes producidos en este campo.

Para esto me apoyaré en la investigación llevada a cabo en el marco de mi doctorado en Ciencias de la Educación, entre 2009 y 2012. Se trataba sobre los modos de subjetivación del recorrido escolar y de orientación de alumnos inscritos en 4to año, de entre 13 y 15 años, y apuntaba a la vez a producir conocimientos sobre estos modos y a transformar una situación no satisfactoria tanto para los alumnos como para la enseñante e investigadora.

En un primer momento, presentaré la investigación en sí misma (la situación que la generó, sus actores, sus objetivos). Expondré luego mis opciones epistemológicas y metodológicas. Después de haber propuesto ya no los resultados completos de la

² En este trabajo se considera “alterar” como “el proceso a partir del cual un sujeto cambia (se vuelve otro) sin perder, sin embargo, su identidad en función de influencias (que evidentemente pueden ser percibidas como positivas y negativas a la vez) ejercidas por otro (o por otros)” (Ardoino, 2000: 195-198).

³ Los paréntesis son nuestros.

⁴ En castellano correspondería la sigla IBE (Investigación Biográfica en Educación), la que adoptaremos de aquí en adelante.

investigación sino más bien los que conciernen a sus efectos sobre los actores, los pondré finalmente en discusión con referencia a la relación establecida con los alumnos en el marco de esta investigación y de sus finalidades, cuestionando mi postura de investigadora.

Presentación de la investigación

Empecé esta investigación en 2009 como profesora de francés en un colegio en ZEP (Zona de Educación Prioritaria). Acababa de retomar mis estudios en Ciencias de la Educación con idea de comprender mejor el sistema educativo y mejorar mi práctica.

Me preguntaba sobre todo acerca de mi enseñanza en una clase experimental de la que era responsable como profesora titular. Acompañaba a alumnos de 4to, nivel problemático porque invitaba —incluso entonces— a una primera reflexión sobre la orientación, y podía conducir a dejar la filial general en vista de una profesionalización.

En esta clase conformada por alumnos en situación de dificultad, con frecuencia en conflicto con la institución escolar y sus actores, se trataba de prevenir la deserción instaurando un mejor clima de la clase y luchando contra el desinterés manifiesto de los alumnos por su orientación. Con frecuencia lo justificaban por el sentimiento de no haber verdaderamente podido elegir esta orientación, decisión que le pertenecía a los adultos (equipo educativo y padres).

Temía su desescolarización a corto plazo antes de que obtuvieran las calificaciones y certificaciones que les permitieran inscribirse en el mercado de empleo, fenómeno que he frecuentemente constatado a lo largo de mi experiencia como profesora. Me parecía importante a largo plazo el riesgo de que la relación conflictiva en la que habían inscripto su escolaridad se prolongara en las situaciones de formación, y que la baja estima desarrollada en la escuela los condujera a comportamientos de “autocensura”. Particularmente Dominicé (1999) con su equipo de la universidad de Ginebra demostró que la relación con la formación y la competencia de aprender a lo largo de la vida está ligada con la primera experiencia de escolarización.

En mí crecía el sentimiento de no atender adecuadamente mis funciones y me preguntaba acerca del sentido de mi oficio y, en una dimensión más amplia, sobre el sentido de la educación. A semejanza de mis alumnos experimentaba el sentimiento de no poder actuar, que volvía frágil mi identidad como docente.

Tap considera la identidad como “el conjunto de representaciones y sentimientos que una persona desarrolla a propósito de sí misma, como lo que permite seguir siendo uno mismo, realizarse y llegar a ser uno mismo, en una sociedad y una cultura dada, y en relación con los otros” (1980: 57). La situación que compartíamos mis alumnos y yo ponía manifiestamente a prueba nuestro sentimiento de identidad.

Rechazaba la idea de reducirme a una forma de fatalidad yendo al encuentro de los principios igualitarios que defendía en el momento de mi ingreso a la educación nacional. Retomar los estudios y entrar a la investigación respondía entonces al doble objetivo de comprender mejor las encrucijadas identitarias ligadas a nuestras respectivas experiencias de alumnos y docente, y de transformar la situación para permitirnos salir de este sentimiento nuestro de no poder actuar, concerniente tanto a la subjetivación del trayecto escolar y de orientación de mis alumnos como a la subjetivación de mi propio trayecto profesional.

Para tenerla mejor en cuenta, esto implicaba volver visible la experiencia de los alumnos. Fue entonces que inscribí naturalmente mi investigación en el campo de la IBE.

Marco epistemológico y metodológico

La investigación biográfica en educación

En la base de la IBE, el paradigma de lo biográfico —que se inscribe en la perspectiva de la *Bildung* alemana— apunta al surgimiento de un sujeto reflexivo, lúcido y responsable de sus elecciones y, en ese sentido, “autor” de su recorrido. Adopto aquí el sentido de “autor” propuesto por Ardoino, quien considera al agente como las “piezas en la mecánica”, al actor como un “portador de sentido” que elige la manera de interpretar su rol, y al autor como el “creador de su rol” cuyo sentido produce (Ardoino, 2000: 205-215).

En el paradigma de la IBE el rol no se encuentra disociado de la persona que lo ejerce. Esto me invitaba entonces a inscribir nuestros trayectos de alumnos y docente en nuestros recorridos globales, y a salir de la relación jerárquica que introduce la situación de enseñanza para constituir en la situación de investigación un espacio horizontal de encuentro y de construcción compartida de conocimientos. Para acompañar a los alumnos en el desarrollo de su poder para actuar y transformar la situación problemática en la que estábamos implicados era necesario no construir un dispositivo de investigación en el que se encontraran en posición de simples informadores. Se trataba más bien de proponerles una posición de sujetos-actores empezando por sugerirles ser autores de un relato de sus trayectos.

Ricoeur (1990) considera que es mediante la narración que se construye el sentimiento de identidad de la persona. Para el autor, la vida no tiene forma y no alcanza la unidad de una “totalidad singular” sino cuando es relatada. Es lo que asimismo afirma Larrosa: “Esto significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato” (Larrosa, 1998: 95). Y aun subraya: “la autocomprensión narrativa se produce en esa gigantesca efervescencia de historias que es la cultura, con la que organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos sucede) y nuestra propia identidad (el sentido de lo que somos)” (ibíd.).

Es entonces que —apoyándose en modelos narrativos— el hombre da forma a sus experiencias y construye una interpretación de lo vivido que constituye uno de los objetos de la IBE: “los modelos narrativos sirven de patrones biográficos a las construcciones individuales. Ofrecen a los individuos esquemas y modalidades de relación con ellos mismos y de inserción en la colectividad, y acompañan las evoluciones de la sociedad en este dominio” (Delory Momberger, 2009: 33).

Pero, más allá de estas funciones formativas e interpretativas, el relato posee igualmente una función generativa:

La construcción de la personalidad parece no poder realizarse sin esta capacidad de relatar. Pero en cuanto somos dotados de esta capacidad podemos entonces construir una personalidad que nos relaciona con otros, que nos permite volver sobre nuestro pasado, preparándonos a afrontar un futuro que imaginamos. (Bruner, 2010: 77-78)

La imaginación narrativa permite producir muchas ficciones para interpretar el pasado pero también para encarar el futuro, versiones múltiples y abiertas cuyas potencialidades pone a prueba el sujeto antes de elegir una que responda a las necesidades de la situación, teniendo en cuenta las interacciones sociales que tales versiones comprometen (nuestro relato se hace también en función de lo que pensamos de lo que pensarán los otros). Gracias a la performatividad del relato el narrador inscribe su existencia en un contexto social y cultural, en la continuidad de su historia, en una relación con los otros.

Cuando se inscribe en un proceso tanto más poderoso cuanto concierne a un grupo de individuos, la mediación narrativa vuelve posible la comprensión y la interpretación de sus propias experiencias y las de los otros, y multiplica las posibilidades de interpretación de las experiencias por venir. El objeto construido de un relato permite proyectarse y, por el envío o el compartir que se realiza, acceder a formas renovadas de socialización y de reconocimiento que autorizan la transformación de los *actos*.

Los dispositivos y los actores

Por eso opté en un primer momento por proponer a los alumnos una narración socializada de su recorrido escolar.

Es importante mencionar que el dispositivo inicial no ha sido construido con anterioridad a su puesta en marcha, sino en el transcurso de la misma. Por otro lado, aun si las grandes líneas han sido reproducidas de inmediato con los diferentes grupos de alumnos, fueron objeto de varias adaptaciones en función de sus especificidades y también de la situación.

La investigación se desarrolló a lo largo de tres años y se apoyó en las entrevistas realizadas con alumnos inscriptos en 4to año en cinco establecimientos diferentes (Cuadro 1).

Cuadro 1. Grupos de alumnos involucrados

Año 1	Año 2	Año 2	Año 3
Una clase experimental de 16 alumnos con dificultades y de la que yo era la profesora titular.	Una clase de 16 alumnos —de un establecimiento en el que yo no enseñaba— inscriptos en un dispositivo de doble alternancia (empresas e Institutos de Formación Profesional).	Una clase heterogénea de 26 alumnos de 4to año a los que les enseñaba francés.	8 alumnos escolarizados en dos colegios (A y B) de una ciudad de un suburbio del norte de Francia, —una en REP (Red de Educación prioritaria) y la otra no— que en la primaria habían ido a la misma escuela Freinet.

La recolección de datos

El primer año, con mi clase experimental, reuní en principio a los alumnos y les propuse participar en mi investigación; más aun: les propuse asociarse. Quince de ellos aceptaron. El alumno número dieciséis eligió finalmente reunirse con nosotros a partir de la segunda etapa. Los invité a tomar la palabra, cada cual a su turno, durante una mañana especialmente destinada para contar sus trayectos escolares y la manera como vislumbraban su continuación.

En un segundo momento, los invité a escuchar la grabación de sus relatos y a producir —a partir de los mismos— una versión escrita. Esperaba que este pasaje por la escritura, que apuntaba a constituir una recopilación destinada al conjunto de alumnos de la clase, los inscribiera en el estatus de autores.

Finalmente, a los alumnos que así lo deseaban les propuse entrevistas individuales. Se trataba de solicitar una vez más el relato de su recorrido escolar, pero esta vez sin someterlo a las miradas de sus pares y en un tiempo más largo que permitía más fácilmente una toma de distancia y/o un enriquecimiento interpretativo de la experiencia escolar. Se trataba de obrar por la construcción de una historicidad (una articulación de las tres

dimensiones temporales de la existencia: pasado, presente y porvenir), que permite introducir sin un proceso de construcción la elaboración de un proyecto de vida.

El cuadro de la producción de datos fue coelaborado con los alumnos. Las reglas que le daban forma definían sus expectativas y derechos en términos de:

- Confidencialidad (carácter anónimo de los relatos).
- Propiedad de los datos (transmisión de las bandas sonoras únicamente al alumno en cuestión).
- Respeto y escucha (no era posible comentar la experiencia de otro alumno, pero era posible expresar un eco producido en la propia experiencia).
- Derecho de acceso a las interpretaciones y los resultados (todos los datos brutos, las interpretaciones y los resultados podían ser transmitidos a los alumnos que así lo requiriesen a fin de que pudieran rectificarlos, enriquecerlos o comentarlos).

El segundo año, con la clase heterogénea de 28 alumnos del colegio de ZEP a quien yo les enseñaba francés, encontré una dificultad al pretender verificar que los resultados obtenidos no eran contextuales. Quise conducir el dispositivo en forma idéntica, pero por una parte no los invité a asociarse a la investigación y, por otra, omití la etapa de construcción del cuadro con los alumnos. Como consecuencia, los alumnos que tomaron la palabra fueron pocos, contestaron globalmente al dispositivo y cuestionaron su sentido. Volví a cuestionarme ante este revés y comprendí que me había mostrado poco respetuosa de sus personas. Convencida de los efectos positivos del dispositivo había ocultado que estaban íntimamente ligados a la elaboración de un espacio simétrico de coconstrucción de conocimientos en el que compartíamos los mismos objetivos. Pedí disculpas a la clase y les expliqué a los alumnos mi proyecto, invitándolos esta vez a asociarnos para producir, juntos, conocimientos. A partir de allí se involucraron de la misma manera que en la clase anterior, y el dispositivo pudo ser retomado. Lo completé con numerosos momentos y discusiones referidas a la vivencia de la escolarización y a las limitaciones que imponen, la relación con los docentes, la orientación. El tercer año, con los dos pequeños grupos de estudiantes secundarios que habían frecuentado en la Primaria la misma escuela Freinet, reproduje las dos primeras etapas del dispositivo proponiéndoles de nuevo una posición de coinvestigadores.

Pusimos en marcha el momento de la narración socializada y de escritura. Pero me fue imposible proponerles entrevistas individuales, costosas en tiempo y en organización en razón del distanciamiento geográfico entre este terreno de investigación y mi lugar de enseñanza: limitaba las posibilidades de encuentro con los alumnos. Por otra parte, mis objetivos no eran los mismos a la luz de los resultados de los dos primeros años de investigación. En efecto, mi fin no era solamente el de producir conocimiento sobre las modalidades de subjetivación del recorrido escolar y de orientación, sino también el de comprender cuáles eran los lazos entre competencias narrativas y aquellas para orientarse que habían aparecido con el análisis de los primeros datos. Los alumnos que manifestaban dificultades para construir un relato se encontraban también en dificultad para la elaboración de un proyecto de orientación. Para comprender este fenómeno, había deseado encontrar alumnos a los que se les hubiera dispensado otro tipo de educación narrativa distinto del que estaba en vigor en la enseñanza tradicional, basado esencialmente en la ficción literaria. Me volví hacia los alumnos que se habían beneficiado con una pedagogía más centrada en la expresión de la experiencia personal. Planteé la hipótesis de que este tipo de educación narrativa podía permitir el desarrollo de competencias narrativas sobre las que apoyarse para ponerse en proyecto. Pude constatar que no era forzosamente el caso. En apariencia los alumnos escolarizados en el colegio en REP (Red de Educación Prioritaria) presentaban dificultades para ponerse a

relatar y para protegerse, mientras que los que estaban escolarizados en un establecimiento sin especificidad se mostraban más a gusto. Entonces, la educación narrativa recibida en la escuela primaria no tenía efecto sobre sus competencias.

Quería comprender lo que había construido las diferencias entre los dos grupos de alumnos y los confronté con mi pregunta, de la que se apropiaron. Me propusieron reunirlos para una entrevista de respuesta colectiva. Los invité entonces a coanalizar conmigo los primeros datos constituidos por la transcripción de la narración de sus escritos. Más precisamente, se trataba de comprender por qué aunque todos habían sido escolarizados en la misma escuela (una escuela que se identificaba como “Freinet”) constituían figuras de alumnos diferentes. Para los alumnos de uno de los grupos, que conseguían proyectarse hacia el porvenir, sus figuras se inscribían en conformidad con las expectativas de la institución escolar, y para los alumnos del segundo grupo, a quienes les costaba elaborar un proyecto de orientación, en relaciones conflictivas con dicha institución.

Lugar y rol de los actores de la investigación

Para llevar adelante la investigación —el incidente que se produjo con el segundo grupo da cuenta de ello— fue importante que los alumnos se implicaran en la investigación, más que ser implicados en ella. Ardoino (1992) opera una distinción interesante entre “implicarse” y “ser implicado”. Recuerda que en una aceptación de orden jurídico el carácter de implicación es establecido por un tercero y excluye una referencia a una voluntad consciente. A esto se opone entonces la noción de “compromiso”, que responde a una voluntad y que aparece en el hecho de implicarse. Si todos los actores que participan de una situación se encuentran implicados en ella, ya sea que tengan conciencia o que no la tengan, que se comprometan o no, el hecho de implicarse da cuenta de un compromiso voluntario. Pero aun así la situación de investigación induce roles diferentes, asociados a posturas y tareas diferentes.

En cuanto a mí, mi rol y mi postura (*cf.* Cuadro 2) no fueron los mismos en las entrevistas colectivas que en las entrevistas individuales. Ambos pidieron ser concientizados y teorizados para responder a la exigencia ética ligada a mi compromiso con mis alumnos, que me obligaban a salir de la relación pedagógica ordinaria en el marco del dispositivo. En efecto, al llevar a cabo con mis alumnos entrevistas biográficas en el marco de mi investigación, salía del marco estricto de mis obligaciones profesionales y dejaba mis posturas educativas contractuales o de autoridad —tal como son definidas por Le Bouëdec (en Boutinet, 2007: 175-178)— para adoptar en los momentos de entrevistas colectivas una postura de animadora ligada a mi postura de investigadora: me puse al servicio de los alumnos, que producen su relato poniéndome a la escucha de su necesidad de ser escuchados y reconocidos, sin participar directamente, pero haciéndome cargo de la organización y la regulación del grupo, sin perder de vista el objetivo que había también de constituir una comunidad de trabajo. Pero, al permitir trabajar mucho más con los alumnos en la construcción de su historicidad en ocasión de las entrevistas individuales, adopté una postura de acompañante. Boutinet (2007: 5-16) define la figura contemporánea del acompañante como la del individuo que se pone al servicio de otro para estar a su lado en transformaciones. Este fue mi objetivo al acoger y escuchar los relatos de mis alumnos mientras los ayudaba a discernir los puentes levadizos de la historia escolar que producían en el transcurso de las entrevistas, animándolos a desarrollar el contexto. Estaban ligados a momentos de ruptura en la progresión escolar, asociados la mayoría de las veces a pruebas biográficas (mudanzas, divorcios, fallecimientos) y a relaciones difíciles con ciertos docentes, a la influencia negativa de ciertos compañeros, o a períodos de éxito asociados a encuentros con ciertos docentes, adultos o compañeros.

En las dos situaciones de entrevista no se trataba de obtener respuestas a preguntas que me planteaba en función de conocimientos acerca de un contexto del que ya disponía y

al que ilustrarían. Los alumnos habrían ocupado entonces una posición de entrevistados y producido un relato prefabricado por mis preguntas. Mi cuestionario no precedía así la narración de los alumnos sino que la sucedía. Tenía el encargo de seguirlos, puesto que ellos mismos se convirtieron en productores de la pregunta.

Recogía las pruebas de su cuestionamiento y me ocupaba de percibir los temas y los arreglos presentes en su narración para comprender las modalidades singulares de subjetivación de su recorrido que ahí se desplegaban.

Por su parte, los alumnos tenían a su cargo realizar el trabajo de dar sentido y forma a sus experiencias que los colocaban en posición “de indagar” sobre ellos mismos (Cuadro 2).

Cuadro 2. Roles de los actores de la investigación

	Rol de los alumnos	Rol del investigador
Etapas 1 y 2 de los años 1 y 2.	Explorar sus experiencias y dotarlas de sentido.	Organizar el tiempo de recogida de datos y de interpretación. Animar al grupo, garantizar el marco de expresión de lo vivido. Producir y proponer interpretaciones.
Etapa 3 de los años 1 y 2.	Explorar sus experiencias y dotarlas de sentido.	Acompañar a los alumnos en la construcción de una historicidad.
Etapa 3 del año 3.	Coconstruir el dispositivo permitiendo responder a las preguntas de la investigación. Co-interpretar los datos.	Coconstruir el dispositivo permitiendo responder a las preguntas de la investigación. Cointerpretar los datos. Organizar los conocimientos y difundirlos.

Las herramientas de análisis

Los datos recogidos en el transcurso de los tres años de investigación fueron analizados en una perspectiva doblemente comparativa. Comparé las diferentes versiones del relato de cada alumno y todos los relatos de los alumnos entre sí. Interpreté los relatos recogidos utilizando la grilla de Heinz (adaptada por Delory-Momberger, 2014: 89-92) (Cuadro 3) que sitúa las interpretaciones en el cruce de teorías de la experiencia y teorías de la acción. Integré allí el tríptico multirreferencial “agente-actor-autor” propuesto por Ardoino (1992).

Cuadro 3. Grilla de interpretación

Formas del discurso.	Grado de reflexión del narrador.
Esquemas de acción y sistemas de actantes.	Manera en la que el narrador se posiciona y posiciona a los otros actantes (activo, pasivo, agente, actor, autor, recurso, obstáculo).
Topoï, temas recurrentes.	Organización de la acción y la vivencia del narrador, claves de interpretación de lo vivido.
Gestión biográfica de los topoï.	Manera en la que los narradores interpretan, evalúan y ajustan sus acciones.

Asociados en lo que a esquemas de acción y sistemas de actantes respecta al tríptico multirreferencial, los cuatro ejes de análisis de la grilla de Heinz me permitieron tener acceso a una visión global de la manera en que los alumnos evaluaban y ajustaban sus acciones a la forma escolar, a partir de la que configuraban en consecuencia sus figuras de alumnos para producir conocimientos sobre sus modalidades de subjetivación del trayecto escolar y de orientación.

Entrevistas complementarias llevadas a cabo con los participantes —a la distancia de uno o dos años de la puesta en marcha del dispositivo y en relación con su participación en la investigación— permitieron medir sus efectos a largo plazo e interrogar sobre la naturaleza de la relación establecida con los alumnos en vista de producir conocimientos y transformar una situación insatisfactoria.

Efectos del dispositivo y discusión

Para los alumnos

El primer señalamiento concierne a los efectos de la investigación sobre las dos clases en las que yo tenía el estatus de docente.

Allí pude observar un claro cambio del clima. Los alumnos tenían la tendencia al principio de año a reagruparse por un juego de afinidades variables (barrio de residencia, país de origen, género, categorías socioprofesionales de los padres, pasatiempos practicados), y algunos permanecían aislados. En general, al colocarse los alumnos o los microgrupos en competencia los unos con los otros la convivencia entre ellos se hacía entre tensiones importantes.

El trabajo de narración socializada les permitió conocerse mejor y tomar conciencia de que compartían ciertos sufrimientos sin saberlo, tal como dan testimonio estos extractos de la entrevista, grabados al final de la sesión en el momento de balance del trabajo:

Vuong: bueno, tenemos... historias diferentes, pero un poco se parecen.

Rafael: y además, hay cosas que no sabíamos; ahora sabemos, vamos...: para comprendernos mejor.

Sebastián: sí... Y vi que no solo yo era como yo. Había otros alumnos también.

Alicia: bueno, de hecho somos todos un poco parecidos, no nos dábamos cuenta de eso.

Linda: me parece que eso permite ver que los otros también tienen problemas.

Pero es también el descubrimiento y la comprensión de las singularidades, de las diferencias, su conocimiento y reconocimiento lo que permitió a los alumnos aceptar y comenzar a cooperar los unos con los otros.

Cambiaron progresivamente de actitud y me fue cada vez más fácil proponer actividades autogestionadas. Los alumnos lograban comunicarse cada vez mejor en un respeto muy grande de los unos hacia los otros. Se constituyeron en comunidad de trabajo y de objetivos, mostrándose recíprocamente solidarios para que cada uno pudiera progresar.

Debido a que se comprometieron activamente en una reflexión sobre su orientación dieron además prueba de solidaridad al momento de las investigaciones de pasantía.

Eso no fue posible sino porque previamente se habían descubierto y reconocido como miembros de un grupo con intereses comunes. Por supuesto, no se transformaron en “alumnos modelo” y siguieron viviendo conflictos identitarios. Pero, en general, la postura reflexiva adoptada permitió la instauración de un ambiente propicio al trabajo y a la elaboración de proyectos individuales y colectivos.

La segunda cuestión a destacar concierne esta vez a los tres primeros grupos que participaron de la investigación. Los alumnos se comprometieron globalmente cuanto antes y de manera más activa en una reflexión sobre su porvenir. Ganaron en autonomía dirigiéndose en mayor número que las cohortes precedentes a las puertas abiertas de los institutos de formación profesional, buscando y encontrando por sí mismos las pasantías en empresas.

Los balances escolares realizados con los equipos educativos pusieron en evidencia que la mayoría había adoptado una actitud más positiva y confiada respecto de su escolaridad, y que habían entrado en una postura más estratégica al buscar que sus resultados y sus proyectos se adecuaran.

Por otro lado, y esto concierne esta vez a todos los grupos que se implicaron en la investigación, los alumnos pudieron tomar conciencia de ciertos determinismos familiares o sociales en los que se inscribían sus trayectos, y ponerlos a distancia.

Por ejemplo, dan cuenta de ello estos propósitos de Melina recogidos más de un año después de la puesta en marcha del dispositivo en la clase “experimental”:

Bueno, de hecho, lo que esto me aportó también es que antes creía que era yo la que no valía nada. Pero al escuchar a todos y reflexionar y todo eso, lo que comprendí es que en realidad no era yo solamente la que creía eso. En la clase estaba también Adriana, que venía de Angola y como a mí le resultaba duro porque de hecho ella no hablaba francés. Y también otros: Ketí y Rima, que eran chechenos, y además otros que habían estado en hogares de guarda donde no creo que hayan tenido tampoco oportunidades... De hecho, cuando comprendí que no se trataba solo de mí, de hecho, cuando me di cuenta de que no era yo, me dije que podía, aunque no era fácil, que no era más tonta [que los demás] y aunque es difícil e incluso será largo, bueno, voy a conseguirlo. Ahora lo sé.

E incluso los propósitos de Camila, recogidos durante la entrevista coanalítica realizada en el 3er año, que ponen en relación las dificultades encontradas con el establecimiento de la escolarización y su barrio de implantación:

[esta escuela secundaria] tiene siempre una reputación... un poco de... hay gente que la llama escuela basura, de hecho es recuperar... destruir los..., los desechos de... O de hecho también lo contrario, cuando pedimos el pase [de otra escuela], bueno, allá vamos. De hecho, es raro. De hecho entre los dos colegios, en el último tienen, en el último tienen más suerte, se diría. En realidad, no sé, es raro.

La participación en la investigación llevó manifiestamente a los alumnos a desarrollar una distancia crítica en relación con su experiencia y un poder más grande de actuar sobre sus trayectos. Pudieron afirmar su subjetividad al posicionarse mucho más como autores, desde que tomaron conciencia sobre las influencias sociales que obraban sobre ellos para elegir escribir su historia en continuidad o en ruptura con esas influencias.

Para el docente e investigador

Comencé mi investigación como docente que quería a la vez comprender un fenómeno y transformar una situación. Uno de los primeros efectos de mi trabajo fue la construcción de una identidad como investigadora dissociada de mi identidad como docente, pero de alguna manera respaldándose ambas mutuamente. Esa identidad se inscribía en una continuidad con mi recorrido de vida orientado por valores y en un proyecto que me han llevado sucesivamente a enseñar, luego a especializarme en tener en cuenta la dificultad escolar y, finalmente, a retomar los estudios y entrar en la investigación. Para mí se trataba de contribuir, a lo largo de ese recorrido, con una educación emancipadora e igualitaria.

Los conocimientos construidos me permitieron comprender mejor las encrucijadas de la orientación para los alumnos y la construcción de figuras estudiantiles. Pude luego acompañar de manera más eficiente a los alumnos en su orientación, pero también en los aprendizajes narrativos que permitían interpretar su experiencia y proyectarse al porvenir. Eso me llevó, por ejemplo, a introducir nuevas actividades para permitir a los alumnos hacer mutuas las herramientas narrativas, y a modificar las modalidades de evaluación en materia de expresión de sí para valorarlos mejor.

Globalmente, pude reconstruir un sentimiento de poder actuar en interés de mis alumnos y en el sentido de mis ideales.

Condiciones del desarrollo de una postura de autor

Me parece importante deslindar qué elementos del dispositivo puesto en marcha en el marco de la IBE (que apunta —lo reitero— a la emergencia de un sujeto reflexivo, lúcido y responsable de sus elecciones) permitieron desarrollar una postura de autor.

El primero corresponde a la manera de enfocar a los participantes de mi investigación. De entrada fueron considerados como sujetos en el sentido ético del término, es decir, como poseedores de una inteligencia de la situación que vivían y como sujetos del discurso que sostenían. Eso implicaba que su palabra fuera escuchada y respetada incondicionalmente. Fueron asimismo considerados como sujetos políticos en construcción, responsables que aprenden de su orientación y en consecuencia invitados a hacer elecciones lúcidas para interactuar con su contexto.

El encuentro de la persona-investigadora-docente con las personas-participantes de la investigación-alumnos abarcó a la vez la situación de investigación y las situaciones de enseñanza para sobrepasar las asimetrías de relación presentes en estas últimas a partir del momento en que los saberes coconstruidos no fueron sometidos a una jerarquización. La construcción del saber teórico acompañó la producción de conocimientos empíricos sin dominarla.

En efecto, los métodos puestos en juego —destinados a constituir el espacio de investigación en un espacio de “autor-ización”⁵— permitieron que el encuentro no quedara atrapado en un dispositivo protocolar concebido con anterioridad. Eso se tradujo concretamente en la posibilidad para los alumnos de retirarse de la investigación en todo momento, pedir que sus producciones no fueran utilizadas, elegir modificar los datos, e incluso hacer propuestas en materia de recolección o interpretación de los datos. En estas condiciones, la investigación podía alterar positivamente al conjunto de actores. Rhéaume (2019) pone en evidencia que el desarrollo del poder de actuar se despliega en cuatro dimensiones: la propia estima, el reconocimiento de las competencias, un

⁵ La separación de la palabra en raíz y sufijo de derivación es nuestra.

marco relacional marcado por relaciones igualitarias o que apuntan a la igualdad, y el desarrollo de una conciencia social crítica (Rhéaume, 2019: 127). Los resultados del dispositivo (Dizerbo, 2019) ponen en evidencia que la presencia de estas dimensiones en la investigación permitieron desarrollar el poder de acción de todos los actores y, en consecuencia, transformar las situaciones.

Conclusión

En la investigación relatada los alumnos estaban invitados a interpretar o reinterpretar su recorrido para vislumbrar su continuación en posición de autores. Los resultados han demostrado que la performatividad del relato contribuyó a transformarlos al modificar su postura y su relación con el saber, y al hacerlos entrar en una relación muy lúcida y estratégica respecto de su escolaridad. Pero todo esto no fue posible sino porque se había acordado una atención particular a la construcción de un verdadero encuentro relacional entre el investigador y los actores-sujetos de la investigación.

En las situaciones de investigación que se inscriben en la IBE, que apuntan a la transformación de una situación y al desarrollo del poder de actuar de los participantes, la finalidad y la calidad de la relación establecida aparece, en efecto, como fundamental.

Se trata en todo momento de asegurar que el dispositivo garantice las posibilidades de una emancipación del participante y que su tránsito favorezca el desarrollo de su poder de acción. Esto es solo posible si se presta atención a la calidad de la relación establecida.

Puesto que el investigador pone en práctica un dispositivo cuyo resultado no controla se debe realizar un trabajo importante sobre sus implicaciones tomando conciencia de sus *aprioris*, a fin de suspender en el encuentro todo juicio y entrar en una escucha empática que invita a “descentrarse de sí y, en consecuencia, aceptar el cambio y ser transformado” (Janner Raimondi, 2019: 74-75).

Referencias

- » Ardoino, J. (1992). *L'implication*. Lyon, Voies Livres.
- » ----- (2000). *Les avatars de l'éducation*. París, Presses Universitaires de France.
- » Boutinet, J. P. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. París, Presses Universitaires de France.
- » Bruner, J. (2010). *Pourquoi racontons-nous des histoires?* París, Retz.
- » Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. París, Téraèdre.
- » ----- (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. París, Téraèdre.
- » Dizerbo, A. (2019). *Paroles d'élèves et bonheur à l'école*. Tréma [en línea], 52. Disponible en <https://doi.org/10.4000/trema.5504>
- » Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: Lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 87: 1-21.
- » Janner Raimondi, M. (2019). Empathie. En Delory-Momberger, C. (coord.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 72-75. Toulouse, Érès.
- » Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être*. París, ESF.
- » M'Biatong, J. (2019). La recherche biographique en éducation pour l'éthique. En Dizerbo, A. y M'Biatong, J. (coords.). *Pour une éthique de l'accompagnement biographique*, pp. 129-152. París, Téraèdre.
- » Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. Empowerment. En Delory-Momberger, C. (coord.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 127-129. Toulouse, Érès.
- » Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París, Seuil.
- » Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, Privat.

Anne Dizerbo

Doctora en Ciencias de la Educación y la Formación. Investigadora asociada del laboratorio EXPERICE EA-3971, es responsable del Polo de Formación del Polo de Iniciativas de Investigación Biográfica del GIS "Le Sujet dans la Cité", Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet. Sus intereses de investigación se centran en cuestiones de inclusión y orientación en el sistema educativo, la construcción del sujeto, vulnerabilidades y prácticas digitales.

