



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Hernández Hernández, Fernando; Padilla Petry, Paulo  
La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes  
Educação Unisinos, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 233-240  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644456009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes<sup>1</sup>

### The relation with the Other in an educational research with young people

Fernando Hernández  
fdohernandez@ub.edu

Paulo Padilla Petry  
ppadillapetry@ub.edu

---

**Resumen:** El artículo discute las narrativas dominantes sobre el fracaso escolar, con base en dos estudios empíricos. A partir de la posición de Charlot (2000), que considera la noción de "saber" como alternativa a la de "fracaso" escolar, en el primer estudio se analizó historias biográficas sobre jóvenes que no habían cumplido con las expectativas de la escuela secundaria. En el segundo proyecto, fueron exploradas las relaciones de los jóvenes con el saber, mediante narrativas biográficas escritas con jóvenes que habían cumplido con estas expectativas junto a otros que no las habían cubierto. Con base en esos estudios, este artículo da cuenta de lo que ha significado para los investigadores este tránsito a la hora de situar nuestra posición en la relación con el Otro, en la investigación en torno a la relación de los jóvenes con el saber de sí mismo, del mundo y de los otros.

**Palabras clave:** investigación narrativa, investigación con jóvenes, investigación sobre jóvenes, éxito y fracaso escolar, saber.

**Abstract:** The article discusses the dominant narratives about school failure based on two empirical studies. Our position drew from Charlot's (2000) notion of *savoir* in order to use it as an alternative for rethinking the discourse surrounding school "failure". This inquiry led us to undertake a study based on the life stories of young people who did not complete the requirements of secondary school. In the second project, we explored the relationship young people have with *savior*, producing (collaboratively with the youth participants) biographical narratives of young people who either did or did not succeed in meeting the expectations of their secondary school. In light of these results, this paper discusses what this research experience has meant for the investigators who were involved. We consider what it has meant to position ourselves in relation to the Other in an investigation where we looked at how young people position themselves in relation to *savior*, the world, and to others.

**Key words:** narrative inquiry, researching with youth, youth research, school failure and success, *savior*.

---

---

<sup>1</sup> El contenido de este artículo se deriva de la investigación "Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber". Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. 2008-2011. En el trayecto de la investigación del que da cuenta este artículo también han participado José Contreras, Asunción López, Anna Nuri, Nuria Simó, Toni Tort, Oscar Moltó, Anderson Ferrari, Enrico Beccari, Paola Cinquina, Noemí Durán, Mercè Valls, Alfred Porres y Gloria Díaz.

## Investigar las relaciones de los jóvenes con el saber

En el año 2003 iniciamos un programa de investigación desde el que tratamos de comprender las experiencias de relación con el saber de niños, niñas y jóvenes. Entendemos saber como el vínculo entre lo que se aprende y el sentido de ser del aprendiz. Esto supone una implicación, una relación que no separa el deseo de ser y de aprender. Una relación que permite establecer vínculos y posiciones de sentido entre el sujeto (con su biografía, temores, expectativas, dudas, desafíos, etc.) y lo que está en disposición de aprender (dentro y fuera de la escuela).

El primer proyecto de investigación que realizamos en esta dirección giró en torno al aprendizaje de la subjetividad, en el cual se entrecruza la experiencia de saber con la de aprender maneras de ser en la vida diaria de tres escuelas primarias (Hernández, 2010). Este estudio nos llevó a explorar las relaciones de los jóvenes con la escuela secundaria desde sus relaciones con el saber, para así responder a la desafección que muchos chicos y chicas muestran por la escuela secundaria. Esta aproximación significaba cuestionar la noción de fracaso escolar en términos del porcentaje de estudiantes (sobre todo de chicos) que no obtienen la acreditación de la educación secundaria, o que dejan de estudiar, y desplazarla de las carencias de (interés, recursos) a las posibilidades de ser (a partir de su relación con diferentes experiencias de aprender dentro y fuera de la escuela que no son valoradas por los docentes). Esto último lo comenzamos a explorar construyendo historias biográficas con chicos y chicas que no habían cumplido con las expectativas de la escuela (Hernández *et al.*, 2008a), y lo

continuamos ahora con otra investigación en la que también hemos incluido a quienes han sido considerados por el profesorado y las familias como estudiantes de éxito (Hernández *et al.*, 2008b).

La premisa que nos ha guiado en este viaje debe mucho a la contribución de Bernard Charlot (2000), quien señala que aprender, más que un proceso cognitivo, es sobre todo un proceso relacional, en la medida en que, cuando aprendemos con sentido, aprendemos de nosotros, de los otros y no sólo de los conocimientos. Esta ampliación del sentido del aprender pone en cuestión la idea hegemónica de la escuela que se centra y valora el aprendizaje vinculado a la memorización y reproducción de información. Que separa lo que se aprende y el proceso de aprender de quien aprende. Que considera que es la “mente” – y su adiestramiento – el foco de atención del trabajo escolar, dejando al margen el cuerpo, – y lo que supone la corporeización de la experiencia de aprender –. De esta manera lo que interesa es la reproducción de la información y no la relación de lo que se aprende con quien de manera corporeizada aprende o está en disposición para aprender.

## Quién es el sujeto de la investigación en ciencias sociales y humanidades

Considerar la experiencia de aprender como corporeizada implica plantearse en la investigación educativa los efectos de la relación con el Otro. Es por ello que lo que vamos a explorar en este texto son algunas referentes y experiencias que nos han llevado de realizar una investigación “sobre” jóvenes a hacerlo “con” ellos. Este giro forma parte de un proceso que también nos ha replanteado nuestro sentido de ser como investigadores

y el lugar de las relaciones con el Otro en el proceso de realización de la investigación y la actividad narrativa desde la relación a la que nos coloca la investigación.

Cuando se lleva a cabo una investigación que, como sucede en este caso, trata de ser con jóvenes y no sobre jóvenes, se corre el peligro y se asume el riesgo de hablar en lugar de, al considerar como algo naturalizado la imposibilidad de que sean los sujetos los que se manifiesten sin mediaciones mostrando su sentido de narrar-se o cuestionando la propia versión de los investigadores.

Hablar en lugar del Otro es uno de los aspectos que la investigación en ciencias sociales y humanidades ha normalizado desde el momento que se les incluye – a los sujetos que colaboran con la investigación – en una teoría que no les pertenece. Bourdieu (1992, *in* Richardson, 1999, p. 70) señala que los investigadores sociales deben procurar imponer conceptos o categorías que son productos del mundo social al que ellos mismos pertenecen. Esta idea de “imponer” aparece como guía frecuente en la investigación con el Otro. Cuando hace unos años participamos en un proyecto de investigación internacional, en el que la realización de las historias de vida tenía un papel importante (Goodson y Lindblad, 2010), nos sorprendió que nuestros colegas, procedentes del campo de la sociología, definieran las categorías de análisis de las historias antes de realizarlas y entrar en relación con los sujetos. Desde esta posición se colocaba al Otro como alguien que ha de acomodar su experiencia a lo que el investigador persigue. Así desaparece todo espacio para la sorpresa y la intuición. Pero lo que es más relevante, lleva a indagar sobre lo que ya se sabe o se quiere saber.

Algo similar sucede con el marco que guía la investigación – la teoría –. Al realizar el estado de la cuestión para organizar los discursos sobre el fracaso escolar, percibimos que la mayoría de los estudios consultados lo situaban vinculado a la teoría de la reproducción social (Hernández y Tort, 2009). Esto significaba que al Otro, no sólo se le caracterizaba como carente, sino que esta carencia – de capital económico y cultural – es la que le coloca en ese lugar de no adecuarse al relato que la escuela ha construido sobre lo que debe ser un estudiante “integrado”. Esto le lleva a verse inmerso en una espiral determinista en la que no tiene capacidad de acción y de escape. Lo relevante es que, si se cambia la teoría en la que se le incluye al sujeto, por ejemplo desde la mencionada visión sobre el saber de Charlot, la posición de la mirada del investigador cambia, y el lugar en el que es colocado el Otro –aquí como portador de y no como carente – tiene un efecto inmediato sobre la investigación.

Tener en cuenta el lugar del Otro en relación a una teoría que no le es propia – desde la que no se piensa a sí mismo ni la cuestión objeto de estudio – o al definir el marco desde el cual se le coloca en la relación de la investigación son dos efectos que se derivan y destacan al poner en primer lugar el lugar del Otro en la investigación educativa. Esto supondría, en última instancia, “la aceptación del otro como un legítimo otro” (Maturana, 1990, p. 24). Posición que no es frecuente en la investigación en ciencias sociales.

### **Investigar “sobre” los jóvenes para cuestionar el discurso del fracaso escolar**

Situado el marco de la importancia del ámbito relacional en la investigación educativa, recuperemos el hilo del relato del estudio que aquí ejemplifica lo hasta ahora enunciado. En 2005, como continuación del trabajo ya mencionado en torno a la construcción de la subjetividad en la escuela primaria (Hernández, 2009), nos planteamos afrontar cómo los jóvenes que no cumplen con las expectativas de la escuela se relacionan con el saber. Esto significaba investigar el abandono y el fracaso escolar desde una perspectiva diferente a la habitual. En lugar de conceptualizar el rechazo de la escuela como una deficiencia, resultado de la adscripción a una clase social carente de capital cultural y económico, decidimos hacerlo desde una posición que iba más allá de la dicotomía inclusión/exclusión. Para ello partimos de un cuestionamiento de la noción de fracaso escolar (Hernández y Tort, 2009) y recogimos, mediante entrevistas, las experiencias de un grupo de jóvenes con la finalidad de, a partir de la construcción de historias biográficas, comprender los tránsitos y decisiones que les habían llevado a no terminar la escolaridad en la educación secundaria obligatoria.

En esta investigación, como en el siguiente proyecto del que daremos cuenta en la segunda parte de este artículo, una noción clave ha sido la de “relación con el saber” que opera como alternativa a la de “fracaso escolar”. Para Charlot (2000, p. 80), la relación con el saber es una relación de sentido, por tanto de valor, entre un individuo o un grupo y los procesos y productos del saber. Esto hace que la relación con

el saber sea la relación entre un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es una relación con un conjunto de significados que se inscriben en el tiempo (Charlot, 2000, p. 78). Explorar la relación con el saber supone estudiar al sujeto (el joven estudiante de secundaria) enfrentado a su obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros. Llevar a cabo una investigación sobre esta relación supone analizar la relación simbólica, activa y temporal de un sujeto singular que se encuentra inscrito en una relación social.

En este primer estudio realizamos 10 historias biográficas, a partir de 10 entrevistas en profundidad, con un grupo de jóvenes (3 chicas y 7 chicos). Esta diferencia es debida a que el porcentaje de chicos que en España abandona la escuela secundaria triplica al de las chicas, en una franja de edad entre 18 y 20 años. Sobre las transcripciones de la entrevista llevamos a cabo un análisis tematizado que permitía hacer emerger algunas respuestas a nuestra pregunta de partida: cómo los jóvenes que no han completado el sistema escolar dan cuenta de sus trayectorias y hacen evidente otras formas de saber que la escuela secundaria no valora ni tiene presente.

En este proceso también conseguimos ensayar una manera de hacer investigación sobre los jóvenes que no elude afrontar lo que no sabemos como adultos e investigadores. Esto hizo que tuviéramos que asumir el desafío de realizar una investigación desde la proximidad de la conversación, así como las dudas que se nos han planteado al relacionarnos con los jóvenes.

Desde el principio aceptamos que el material de las entrevistas no lo podíamos tomar como datos para construir unas historias biográficas, sino como una parte de la experiencia en la que confluye la necesidad de

construir una serie de historias que no son nuestras (queríamos que fueran de los jóvenes), pero en las que nosotros hemos estado presentes. Esta disposición, que fue casi un descubrimiento, fue importante en nuestro aprendizaje. Por eso, quienes escribimos esas historias biográficas tomamos en consideración las observaciones de otros miembros del grupo de investigación que desvelaban aspectos que no habían aparecido en la escritura de las primeras versiones de las historias.

También fueron importantes las aportaciones que realizaron los dos profesores de secundaria que formaban parte del grupo de investigación, en la medida en que nos sugerían otras lecturas e interpretaciones respecto a nuestros argumentos y posiciones iniciales. Alfred Porres, por ejemplo, nos mostró cómo, en los relatos, la relación con los jóvenes y nuestro proceso de indagación estaban envueltos por una niebla que era reflejo de la niebla que hoy se ha instalado en la escuela secundaria y en la mirada de los adultos respecto a los jóvenes que “fracasan”. Pero esta niebla no la representamos como una dificultad que proyectan los jóvenes. No es que ellos estén difuminados o que se encuentren perdidos; quizá sea que no sabemos cómo mirarlos y escucharlos. La metáfora de la niebla reflejaba así también la dificultad que teníamos nosotros con nuestras supuestas “buenas intenciones” sobre los jóvenes considerados como de fracaso por la escuela y que se canalizaban en nuestra voluntad de escucharlos. Por esta vía, de nuevo, fuimos ampliando nuestra relación con el Otro, como una relación que actúa de espejo y en la que nos descubrimos con nuestros prejuicios, expectativas y dudas.

Es por ello que somos conscientes que en las historias biográficas que hemos escrito hay muchos detalles

que se nos han escapado. Pero nunca hemos considerado que sea posible ofrecer un relato completo y sin fisuras de los jóvenes que nos han acompañado en la investigación. Por eso nuestra mirada ha sido impresionista y nuestros relatos tienen mucho de cinematográficos: hay elipsis, silencios, espacios oscuros, escenas inexplicadas y, sobre todo, fueros de campo. Ha sido la única manera que hemos encontrado para hablar de los jóvenes a partir de sus relatos sin hablar en su lugar. Además, hemos afrontado las limitaciones inherentes a cualquier investigación narrativa, pues no olvidábamos el peso de la diferencia insalvable entre investigadores de la universidad y unos jóvenes cuya salida de la escuela se había dado por el abandono o por la repetición de curso.

Al realizar las entrevistas y leer las transcripciones, en más de una ocasión hemos sentido cierta vergüenza de nuestras preguntas. Porque hemos tenido la impresión de que lo que preguntábamos no era relevante para los jóvenes, ni nos ayudaba a descubrir lo que no sabíamos. Nos limitábamos, en buena medida, a reafirmar lo que ya sabíamos. Por eso, en el proceso de análisis nos hemos mirado también a nosotros mismos, y al leer las transcripciones hemos descubierto aspectos y preguntas que no nos habíamos hecho y que nos mostraban caminos que debían ser explorados.

El final del proyecto nos llevó a reivindicar la necesidad de otro tipo de educación secundaria que dé respuestas a la pregunta: ¿qué posibilidad tienen los jóvenes de elaborar una vida con sentido y el sentido de sus vidas en la escuela? Mediante el diálogo con las historias biográficas y lo que pasa en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hemos visto que

los jóvenes, en algunos casos, han podido construir su vida y su sentido más allá de la escuela, mientras que ella se preocupa de otros aspectos que poco tienen que ver con lo que son los jóvenes y sus saberes. Esta diferencia genera problemas y refleja disfunciones.

Si algún lector nos preguntara que hemos aprendido con esta primera investigación, le diríamos que nos hemos dado cuenta de que no tenemos demasiada idea de los jóvenes y que hablamos de ellos por inercia y desde lugares comunes; que los jóvenes dan tumbos y que no resulta sencillo atraparlos y situarlos para saber lo que les está pasando; que los jóvenes, cuando se les escucha, se escapan de las respuestas previstas por el sistema de representación de quien pregunta. De aquí que un interrogante que ha surgido de nuestro diálogo con las entrevistas y las historias biográficas ha sido: ¿qué significa vitalmente que los jóvenes considerados como “fracasados” por la escuela no se acomoden a lo que se espera de ellos?

Responder a esta pregunta supone – nos ha supuesto – desvelar las relaciones de los jóvenes con la escuela, el profesorado, los amigos, las matemáticas, las TIC, el paro, el futuro, etc. No se trata, por tanto, de obtener una enumeración de relaciones y sentidos, sino de comprender cómo estas relaciones se perfilan (no de manera definitiva) en figuras de aprender (que son relaciones con el saber).

El papel del investigador es analizar estas figuras a partir de evidencias derivadas, como en nuestro caso, de las entrevistas con los jóvenes, las aportaciones del profesorado de secundaria que ha participado en la investigación y del contenido de las reuniones del grupo (recogidas en las actas) para construir historias biográficas y articular tematizaciones que permitan iden-



tificar los procesos que caracterizan estas figuras que constituyen las relaciones con el saber de los jóvenes.

Relaciones que se pueden vincular a las representaciones de lo que es un buen alumno, un buen profesor, el aprendizaje con sentido, la relación con la información, los conocimientos, el mundo, consigo mismo y los otros. Representaciones que permiten comprender y explicar los comportamientos de los jóvenes, los docentes, los familiares. Esto nos lleva a darnos cuenta de que necesitamos acercarnos a los jóvenes desde otra posición. En lugar de tomar sus narraciones para construir historias, de lo que se trataba era de invitarlos a participar en el proceso de construir los relatos biográficos. De esta manera pasamos de investigar sobre los jóvenes y su relación con el saber, a hacerlo con ellos, compartiendo los pasos del recorrido, haciéndonos visibles en el diálogo con ellos y posibilitando que construyan sus propios relatos. Así, en un proceso que nos permite aprender, el lugar del Otro pasó a ocupar otra forma de centralidad en la relación investigadora.

### **Investigar “con” los jóvenes para cuestionar el discurso del fracaso escolar**

La experiencia de esta primera investigación estuvo, como se ha podido comprobar en la primera parte, repleta de múltiples aprendizajes. Que nos llevó a plantear un segundo proyecto en el que nos propusimos estudiar de nuevo el “fracaso escolar” no desde los resultados de algunos alumnos, que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino desde la experiencia del “fracaso escolar” (de la escuela secundaria) para todos los alumnos. También

para aquellos que se considera que tienen éxito, que no fracasan ante el profesorado y las estadísticas, pero que muchas veces se sienten “fracasados” ante lo que la escuela secundaria les ofrece.

Lo que pretendimos fue realizar una puesta en relación de las experiencias escolares de un grupo de jóvenes, según se encuentren en posición de éxito o fracaso. Lo que estudiamos no sería la diferencia entre estos alumnos sino *sus diferencias en las relaciones con el saber*. Una investigación, por tanto, centrada en las situaciones, historias, comportamientos y discursos que dan cuenta de la experiencia de relación con los saberes de la escuela secundaria.

En este proyecto hemos indagado cómo una muestra intencional formada por un grupo de 18 jóvenes (entre 17 y 23 años) da cuenta en otras tantas narrativas biográficas de su relación con la escuela secundaria y las experiencias de ser-saber que construyen (en la escuela y en la investigación).

Son 9 hombres y 9 mujeres; 9 que se considera que han cumplido las expectativas de la escuela y el profesorado y la mayoría está en la universidad; 9 que no han seguido el camino que se les había trazado de antemano (han abandonado la escuela secundaria sin terminar los estudios o han seguido, por razones diferentes, una trayectoria escolar inusual).

En este sentido se asume que los individuos que “fracasan” lo hacen porque no se adaptan a un sistema que les excluye, no les considera y les marca unos objetivos que no tienen relación con su sentido de aprender y de saber. Que no les permite establecer puentes con su sentido de ser dentro y fuera de la escuela. Mientras que los individuos considerados de éxito son los que se adaptan –entienden las reglas

y las asumen – y entran en lo que María, una de las personas que ha participado en la investigación, denomina la “carrera del éxito”: sacar buenas notas, escoger una carrera difícil y encontrar un trabajo bien remunerado (con reconocimiento social añadido).

Yo sabía que se esperaba de mí que hiciera lo más difícil. Y eso era prepararme para el éxito: notas excelentes, carrera universitaria y trabajo cualificado.

El problema es que esa empresa de éxito deja por el camino la posibilidad de escoger y, con frecuencia, de encontrar alternativas para buscar el propio sentido de ser.

Es años más tarde cuando me doy cuenta de que nadie de mi entorno se planteó otra posibilidad para mí, nadie hurgó para descubrir o para que yo descubriera mis intereses reales. Todo el mundo (incluso yo misma) daba por supuesto cuál sería mi camino, a dónde debía llegar y qué es lo que me haría feliz (Hernández, 2010, p. 4).

Establecido el perfil de la muestra, podría parecer que los jóvenes nos estaban esperando para responder a nuestra llamada. Pero el proceso de construir la relación y realizar la investigación fue lento y, en ocasiones, tortuoso. Algunos contactos no cuajaron porque los jóvenes no se veían en el momento para participar en una investigación que les invitaba a revisar un pasado del que todavía no estaban separados; otra joven inició el proceso y lo abandonó al no poder responder a lo que se le planteaba; en otro caso, el acuerdo previo no se terminó de concretar tras un primer encuentro; y así, cada uno de los jóvenes planteó su forma de relación como parte de la investigación. Esto nos hizo aprender a

ser pacientes; comprender lo que significa su demora en responder a nuestros mensajes, y comenzar a intuir lo que podía significar investigar “con” jóvenes. Y, sobre todo, darnos cuenta de cómo tendemos a idealizar a los jóvenes, pensando que van a ser esos sujetos que se implicarán en la propuesta que les planteamos; que les interesará tanto como a nosotros; que nos darán su tiempo con generosidad desmedida; que devolverán los textos con anotaciones interesantes que ampliarán los sentidos y nos descubrirán lo que no esperábamos; que al final nos dirán lo importante que ha sido participar en la investigación. Pero casi nada de esto sucede y hemos de aprender que ellos nos dan su tiempo y experiencia, pero que, a pesar de que tratamos de construir la narración biográfica juntos, lo hacemos a modo de “como si”, en la medida en que somos nosotros los que queremos saber y ellos de manera amable nos responden, aunque también guarden y esconden parte de su experiencia. Como no puede ser de otra manera.

### **Una metodología que se construye no que se adopta y aplica**

Antes de entrar en contacto con los jóvenes aprendimos a construir la posición metodológica desde la experiencia de uno de nosotros con una estudiante de la universidad. Con ella negociamos que nos permitiera elaborar una forma de relación (la metodología como forma de relación) que partiera de lo que los jóvenes son y nos ofrecen para seguir un proceso en el que la relación en torno a la narrativa biográfica se fuera construyendo de manera conjunta. Lo que buscamos era una forma de relación que les incluyera, para no hablar en su nombre. Pero nos dimos cuenta que

queríamos afrontar un imposible: investigamos para comprender lo que significa la experiencia de los jóvenes como si ésta fuera transparente. Como si ellos tuvieran todas las respuestas a sus preguntas y a las nuestras. Considerábamos que comprender es una manera de captar la experiencia narrada por el otro. Pero toda experiencia es reconstrucción de una ficción de sí mismo. Ficción verdadera, pero que al relatarla con el filtro del tiempo y en el marco de la investigación oculta más que muestra. En este espacio aprendimos a movernos, sabiendo que lo que los jóvenes nos contaban nos situaba ante una imposibilidad: la de conocer aquello que no puede ser dicho, porque en realidad no ha sido preguntado por el propio sujeto (al menos en los términos que nosotros lo hacíamos).

De esta manera, la finalidad de esta fase fue aprender a ir tejiendo una conversación creativa pero sin perder de vista de qué trata la investigación: la relación de los jóvenes con el saber. En esta conversación, el investigador se abre a la escucha, vierte experiencias dentro de la conversación y no va con una lista de preguntas que han de ser respondidas. Depende de lo que la persona – el joven – le ofrezca. Lo que se pretende es propiciar que el joven tenga un encuentro con su saber, no que se le imponga el del investigador. Esto supone asumir las siguientes consideraciones que, en buena medida, proceden de Kincheloe y Berry (2004) y que incorporamos en el proceso de relación con los jóvenes.

- Cuestionar la noción de determinismo social como explicación de la relación de los jóvenes con el saber.
- Asumir que los seres humanos tienen un papel activo en lo que hacen, que no son víctimas pasivas.

- Rechazar modos estandarizados de producción del conocimiento.
- Tratar de desarrollar metodologías negociadoras y lo que esta posición implica.
- Tener en cuenta que se trata de una investigación que pretende construir significados, no encontrarlos.
- Lo que investigamos es la relación con el mundo, no el mundo.
- La relación con el sujeto es mercurial, impredecible y compleja, y los relatos construidos durante todo el proceso serán construcciones y reconstrucciones, resultado de negociaciones y discusiones.
- La posición del bricoleur, la investigación como bricolaje, supone que la forma de construir una relación es desde los fragmentos; como un ensamblaje que realiza un artesano, en el que unas partes encajan y otras no.

Con esta base, intuíamos, después de compartir el proceso de construcción de la metodología como forma de relación, cómo podíamos aproximarnos a los jóvenes. La dificultad que se hacía presente era que, aunque el marco lo hubiéramos construido de manera conjunta entre los investigadores, al negociar con cada uno de los jóvenes, al poner en marcha la conversación que permitiría construir el relato, iba a estar filtrado por la biografía y el bagaje de cada uno de los investigadores. Hacerlo compatible con trenzar un proyecto compartido fue tema de debate entre los investigadores.

A medida que íbamos teniendo las entrevistas, comenzábamos a construir la narrativa biográfica. El proceso de escritura fue otro de los focos de nuestro trabajo en grupo, porque necesitábamos reflexionar sobre lo que implicaba pasar de escribir “sobre” el otro a hacerlo “con” el otro.

Es importante también resaltar el cambio de posición que expe-

rimentan algunos de los jóvenes cuando reciben el primer texto: se reconocen e introducen cambios para que suene mejor, o se adapte no tanto a lo que dijo sino a lo que quiso decir; esto les permite entrar en la narración de forma directa y no mediada por los investigadores.

Y es que, con la posición de lectores de su relato, adquieren un nuevo papel que metodológicamente es un reflejo de lo que produce la lectura del relato sobre sí mismo. De esta manera, las narrativas biográficas comienzan a articular la construcción de la relación que tiene lugar cuando se pasa a la posición de investigar “con” y que se proyecta en, al menos, los siguientes cuatro focos:

- (i) Lo que se nos dice de la relación entre investigador adulto y joven.
- (ii) El lugar del “yo” del investigador y del joven en la narración. De entrada se constatan al menos tres posiciones: el autor omnisciente; el autor que cuenta en tercera persona; el autor que cuenta en primera persona.
- (iii) La mirada sobre lo que dice el joven y cómo se refleja en el relato.
- (iv) La importancia del grupo de investigadores como factor de validación de lo que se ha escrito en cada relato.

Resaltar lo anterior, en relación al proceso de escritura, es importante porque en una investigación como la que hemos realizado, cuando se construye el relato biográfico, la interpretación que de lo dicho por el joven lleva a cabo el investigador es un elemento fundamental, pues refleja la posición que se adopta.

En nuestra reflexión sobre los modos de interpretación que se

reflejan en los relatos, hemos observado las siguientes posturas: la del investigador que ofrece como un cambio de sentido, respecto a lo que ha dicho la persona colaboradora; lo que dice lo plantea en términos de hipótesis o posibilidad; la reflexión puede derivar en una psicologización del sujeto y de lo que dice (esta última habría que evitarla, pues no es el marco en el que nos movemos). Pero quizá lo más relevante de nuestra reflexión sobre cómo se refleja la posición del investigador en el relato –sus interpretaciones– se proyecta en las preguntas que nos hemos planteado:

- ¿Qué implica estar en una relación de investigación con el Otro?
  - ¿Por qué fases y señalizaciones pasa esta relación desde el primer encuentro?
  - ¿Cómo se manifiestan las diferencias entre chico y chicas?
  - ¿Cuáles son y qué papel juegan los tiempos y los lugares de los encuentros y del proceso de construcción del relato?
  - ¿Cómo poner en diálogo los relatos de los diferentes investigadores?
  - ¿Para qué les sirven a los jóvenes los relatos?
  - ¿Cómo hemos de afrontar la lectura de los relatos para quebrar y cuestionar la polaridad éxito/fracaso?
  - ¿Qué nos dicen los relatos de la relación de los jóvenes con el saber?
- A partir de estas preguntas, de la relación con los relatos biográficos que se habían derivado de la relación con los jóvenes, el grupo se planteó que hacer con ellos. Esto significaba enfrentarse con el análisis, con la puesta en relación de lo que decían los diferentes relatos. Cinco fueron los ejes que orientaron el camino que nos permitiría poner los relatos biográficos en relación:
- ¿Qué relaciones muestran los jóvenes con el saber?

• ¿En qué medida lo que hemos escrito da cuenta de la relación que hemos tenido con el joven?

• ¿Qué relación con el saber se ha construido en la experiencia relacional que ha propiciado la investigación?

• ¿Cómo los jóvenes dan cuenta del saber de sí?

• ¿Qué podemos aprender nosotros, los investigadores, de nuestras relaciones con los jóvenes?

Estas y otras preguntas que surgieron después han abierto la puerta hacia el proceso de análisis en el que estamos inmersos y que esperamos poder compartir en futuros trabajos.

## Un balance: Aprender de nuestros tránsitos en la investigación con los jóvenes

Cuando iniciamos nuestra trayectoria en lo que ha sido un recorrido de aprendizaje sobre cómo investigar sobre y con los jóvenes, pretendíamos, sobre todo, cuestionar los discursos dominantes sobre el fracaso escolar y ofrecer alternativas a la situación actual de la escuela secundaria.

Pero en este camino hemos tenido experiencias que nos han sorprendido, porque no las esperábamos, y de las que hemos aprendido. Aunque nuestro cuestionamiento de los discursos dominantes sobre el fracaso escolar nos llevase a una mirada distinta, nuestros contactos con los jóvenes fueron cambiando nuestra perspectiva hacia un posible trabajo de investigación conjunta. Sin embargo, aprendimos con nuestra segunda investigación que nuestros intentos de investigar y escribir con los jóvenes también aportaban problemas. Si, por un lado, investigar “sobre” jóvenes dejó de tener sentido –pues producía una incoherencia que limitaba el propósito de la in-



vestigación—, realizar una investigación “con” los jóvenes no garantiza llegar a una complementaridad o a una colaboración plena. Las diferencias entre nosotros y los jóvenes (incluso los de éxito) indican que tenemos que aceptar movernos entre las incertidumbres y las dudas. En este sentido, nunca hemos salido de la niebla, más bien hemos aprendido a movernos en ella.

Quizá la situación de puente que refleja mejor por qué pasamos de investigar sobre jóvenes a hacerlo con ellos, quedó reflejada en una intervención de Mercè Valls, una profesora de secundaria que participa en el grupo, cuando terminábamos el primer proyecto.

El cambio que necesita la secundaria se sintetiza en dos ideas: tener capacidad de escuchar a los jóvenes y estimarlos de manera educativa. Lo que significa actuar como un espejo en el que se puedan sentir reflejados. Pero no devolviéndoles imágenes de autocomplacencia, sino de exigencia de responsabilidad, desde la certeza de que nunca van a caminar solos”.

Esta reflexión, y todo el proceso del primer proyecto, nos llevaron a cambiar la forma de relación en la investigación.

Pero además, cualquier reflexión sobre el cambio en nuestra posición de investigadores debe tomar en consideración el papel de un grupo de investigadores muy heterogéneo en edad, con gente de países, posicionalidades y formaciones diversas.

Por otra parte, así como pasamos progresivamente de investigar sobre jóvenes a investigar con jóvenes, el grupo también pasó de especulaciones más o menos especulativas sobre la realidad del fracaso escolar, de la escuela y de la vida de los jóvenes a reflexiones sobre las relaciones establecidas entre nosotros y los jóvenes y entre nosotros mismos. Este cambio

fue a la vez causa y consecuencia del cambio en nuestra posición frente a los jóvenes.

Finalmente, y centrándose sobre las relaciones que permeaban la investigación, el grupo pasó a ocupar el lugar del “tercero” en las relaciones entre investigadores y jóvenes. Un “tercero” que escucha lo que se pasa pero que también aporta nuevas experiencias y situaciones. Por más que a veces el grupo se quedase en un supuesto lugar de ideal (los otros sabrían lo que hacer), las reuniones sirvieron para reflexionar sobre nuestras experiencias (presentes en los textos que compartíamos), reconstruir sentidos y posibilitar nuevos cambios en nuestras relaciones con los jóvenes.

Al final, transitar en las posibilidades y cuestionamientos que se derivan de cómo se construyen las relaciones con el Otro de la investigación nos lleva a repensar no sólo la metodología del proceso de indagación, sino los modos de análisis. Lo que supone un cuestionamiento a las narrativas dominantes en la investigación en humanidades y ciencias sociales.

## Referencias

- CHARLOT, B. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 93 p.
- GOODSON, I.; LINDBLAD, S. (Eds.). 2010. *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam/ Boston/Taipei, Sense Publishers, 124 p.
- HERNANDEZ, F. (coord.). 2008a. Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. (2006ARIE10044). Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15963/6/Cap%20a%20una%20escola%20secund%20a%20inclusiva.%20ARIE2006.pdf> Acceso en: 25/07/2011.
- HERNANDEZ, F. (coord.) 2008b. *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Madrid, Ministerio de Ciencia e Innovación, 21 p. (Proyecto. EDU2008-03287).
- HERNANDEZ, F. (coord.) 2009. *Aprender a ser en la escuela primera*. Barcelona, Octaedro, 143 p.
- HERNANDEZ, F.; TORT, A. 2009. Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde a relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8):1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>. Acceso en: 10/07/2010.
- HERNANDEZ, F. 2010. La historia de María: “yo me considero una víctima del éxito académico”. Disponible en: [http://xiram.doc.d5.ub.es/moodle/file.php/28/La\\_historia\\_de\\_Maria\\_Fernando\\_.pdf](http://xiram.doc.d5.ub.es/moodle/file.php/28/La_historia_de_Maria_Fernando_.pdf) Acceso en: 25/07/2011.
- KINCHELOE, J.L.; BERRY K.S. 2004. *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the Bricolage*. Maidenhead, Open University Press, 189 p.
- MATURANA, H. 1990. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Ediciones Dolmen, 117 p.
- RICHARDSON, J. 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1):53-82.

Submetido: 11/04/2011

Aceito: 04/07/2011

Fernando Hernández Hernández  
Universidad de Barcelona  
Sección de Pedagogías Culturales  
Facultad de Bellas Artes. Pau Gargallo  
4. 08028  
Barcelona, España

Paulo Padilla Petry  
Universidad de Barcelona  
Facultad de Pedagogía  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Campus Mundet - Edifici Llevant Pg.  
Vall d'Hebron 171. 08035  
Despacho 269, Barcelona, España