

La implicación afectiva en el trabajo de investigación científica

Dario Hernán Arévalos

Resumen

En este capítulo me propongo delinear un recorrido sobre mi implicación en términos afectivos como investigador integrante del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para esto, focalizo en los condicionamientos de clase, sociales e institucionales que estructuraron mi trayectoria educativa.

Un supuesto de partida es la noción de *trayectoria* tal como lo postula Flavia Terigi (2009), en tanto recorrido que realizamos a partir de la construcción de sentidos no reductibles a determinismos externos o a un mero subjetivismo. Desde esta lectura pretendo explicitar los pliegues y despliegues de mi subjetividad en un trayecto particular e históricamente situado donde ha cobrado fuerza el entramado institucional a partir del cual he ido constituyendo un camino académico.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: A modo de introducción me refiero a la construcción del objeto de investigación a partir de mi inserción institucional en la

Universidad de Buenos Aires. En un segundo momento, recupero la noción de *implicación* desde las contribuciones de Ardoino y Barbier, con el objeto de analizar las expectativas, temores y fantasías, que recorrieron los hilos que componen las ligaduras hacia el mundo académico. Finalmente, explicito los distintos *soportes*¹ que favorecieron la producción de mi tesis doctoral.

Introducción

En nuestro país el acceso irrestricto a la universidad es un derecho fundamental que las personas deberían poder gozar con total plenitud. Sin embargo, las condiciones de vida que atraviesan a gran parte de la población hacen que esta empresa se convierta en un privilegio. La proclama política de acceso a la educación superior, en efecto, nos ubica más como objetos de un discurso igualitario que como sujetos con capacidad de ejercerlo.

En lo que a mí respecta, cuando ingresé a dicha institución solía a decirles a mis allegados que se trataba de un sueño cumplido. Recuperar de aquellos años el modo de referirme a esta experiencia supone, por lo pronto, dar cuenta de una serie de riesgos. En primer lugar, tal como se ha ido anticipando, este enunciado podría esconder la naturalización de la desigualdad educativa expresada en trayectorias escolares diferenciadas. ¿Por qué lo que para uno puede ser un acontecimiento natural en el curso de su vida académica debería ser un anhelo difícil de concretizar para otros? De este primer

1 Se recupera la noción de *soporte* (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran nuestra experiencia biográfica son los que permiten sostenernos frente al mundo.

riesgo se desprende el hecho de asumir en mi vida personal las tensiones entre la posición social objetiva definida a partir del lugar en el sistema económico social y la posición social subjetiva atravesada por el deseo de aprender y trascender el capital cultural heredado (Charlot, 2002). La variable económica, aun cuando pueda ser un efecto derivado de las transformaciones en mi posición social subjetiva, no estaban en mis preocupaciones iniciales. Sin embargo, durante el largo recorrido como estudiante universitario, las dificultades marcadas por mi situación laboral precaria me condujeron a formularme interrogantes sobre continuar con el sueño de seguir cursando. Un tercer riesgo que será analizado con mayor profundidad, es que debía asumir el desafío de ingresar a un nuevo mundo —“el mundo académico”— sin tener carta de invitación ni la preparación suficiente. Hacerme cargo de esta situación podría convertir el sueño en una pesadilla.

Antes de comenzar por abordar este último punto, es preciso señalar que la experiencia estudiantil se encuentra profundamente imbricada con las posibilidades económicas, sociales, culturales e institucionales que estructuran las biografías de los individuos (Bourdieu, 1978). Nuestras diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a dicha actividad (Bourdieu, 1978; Kaplan & Silva, 2016). La fragilidad de la existencia contemporánea, signada por la incertidumbre, ante la posibilidad de constituir un horizonte de futuro (Sennett, 2006, Bourdieu, 1999) se traduce en expectativas y frustraciones que muchas veces recaen sobre el sistema educativo. Ello es así debido a que las instituciones que lo conforman tal vez sean de los pocos espacios públicos, en un mundo social desigual e injusto, donde los individuos

construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan & Krotsch, 2018).

¿Cuáles fueron mis expectativas/frustraciones depositadas sobre el espacio institucional de la universidad que representaba el mundo académico al que anhelaba pertenecer? ¿Qué lugar ocupaban mis implicaciones en términos emocionales, sociales e institucionales en esta experiencia?

El camino hacia la construcción del objeto de investigación

A los dieciocho años tomé una decisión trascendental en mi biografía: abandoné el pueblo de la Provincia de Córdoba donde vivía con mi familia y me fui a vivir solo en la Ciudad de Buenos Aires. Allí me esperaba un contacto familiar, quien me ofrecía un trabajo para aprender el oficio que realizaba mi padre: reparar frenos de autos, camiones y ascensores.

Había una expectativa importante de quien en ese momento era mi contratante. Según sus propias palabras, para ese tipo de oficio era necesaria una persona con un alto nivel de precisión, característica que, seguramente, “siendo el hijo de Francisco” podría desarrollar. Sin embargo, estas proyecciones se vieron tensionadas con mis propias expectativas, deseos y condiciones. Yo no pretendía dedicarme a ese oficio toda la vida, para mí era solo un medio para sustentar mis gastos personales y poder realizar una carrera universitaria.

La decepción en mi entorno familiar, que me había cobijado en este proyecto de venir a la ciudad, no tardó en traslucirse. En los primeros meses de mi nueva experiencia, el cumpleaños de quince de mi prima fue el escenario elegido para manifestarme sus disconformidades. Algunas de ellas estaban relacionadas con la factibilidad de mi empresa “¿Vos creés que estudiar y trabajar al mismo tiempo es algo sencillo?”. Otras estaban más relacionadas con la traición a la

tradición familiar: “¿realmente no te interesa dedicarte a lo mismo que hacía tu padre?”

A pesar de que mantuve mi trabajo en el taller de frenos, la indiferencia de mi entorno familiar no se hizo esperar. Yo estaba convencido de “querer probar” con ir a la universidad y, en todo caso, si las cosas no salían como esperaba, reconsideraría el hecho de incursionar en el oficio por el cual había sido convocado a Buenos Aires. La decisión de anotarme en el Ciclo Básico Común (CBC), sin embargo, fue tomada un año y medio después de la escena familiar descrita anteriormente. Durante todo ese tiempo de moratoria constituí mi vida social con nuevos amigos, organicé mi vida económica y averigüé sobre cómo debía hacer para anotarme en una carrera que me llamaba la atención: Ciencias de la Educación. Ese interés tenía que ver con mi trayectoria educativa en la escuela secundaria donde había realizado un recorrido importante en el centro de estudiantes. En ese marco, la relación entre educación y política conformaba la principal preocupación que pretendía profundizar a lo largo de mi vida adulta.

Tras nueve años de carrera me recibí como Licenciado en Ciencias de la Educación. Durante el trayecto no solo disfruté de aquellos elementos que componen la vida académica tales como hacer amigos, leer, analizar y discutir lecturas con otros, participar en charlas y debates sobre las preocupaciones político-educativas de la época, entre otros; sino que también me sentí profundamente movilizado debido a la admiración que sentía por muchos docentes que se encontraban haciendo tareas de investigación. En el último tramo de la carrera tuve la oportunidad de sumarme al Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, bajo la dirección de la doctora Carina Kaplan y con sede en el IICE. En este espacio profundicé mis inquietudes académicas participando en trabajos de

campo que abordaban núcleos temáticos como la desigualdad educativa, la violencia en las escuelas y las experiencias emocionales de las y los estudiantes de escuelas secundarias. A su vez, transité otro ámbito significativo de formación mediante la adscripción a la cátedra de Teorías Sociológicas y luego a la de Sociología de la Educación. En el curso de esos años me fui formando en la investigación socioeducativa y me propuse concursar por una beca doctoral del Conicet.

El tema de investigación propuesto se centraba en las emotividades de jóvenes estudiantes de sectores populares y su relación con las experiencias de violencia que los ubican en una situación de proximidad con la muerte. Dicho proyecto se desprendía de una línea más amplia de investigación que aporta al estudio sociohistórico cultural de las emociones y los cuerpos en el ámbito educativo. La intención de trabajar en temáticas tan complejas como las emociones, la violencia y la muerte en la experiencia escolar estaba signada por la necesidad de profundizar en aspectos emergentes de trabajos de campo antecedentes realizados por nuestro equipo donde se constataba una relación entre la violencia contra el propio cuerpo y la pérdida del sentido de la vida por parte de jóvenes estudiantes.

El 14 de diciembre de 2015, día de mi cumpleaños, me llegó la notificación de haber obtenido la asignación para dedicarme plenamente a lo que siempre había aspirado: la investigación académica. Sin embargo, este recorrido no estuvo ajeno a reconsideraciones teóricas y metodológicas.

Si bien, en un principio buscaba indagar específicamente en la emoción de miedo en relación a la muerte propia, a la exclusión y a la violencia; la actualización del estado del arte y mis primeros acercamientos al campo me condujeron a visitar algunos supuestos en torno a la afectividad. El problema de investigación fue tomando densidad al examinar la existencia de otras experiencias emocionales que se vin-

culaban con la muerte tales como la vergüenza, la soledad y la culpa. Por otro lado, tenía varias asignaturas pendientes en cuanto a mi capacidad para producir textos académicos en un campo que asumía esta competencia como algo naturalmente dado. Frente a estas cuestiones que me producían una suerte de bloqueo emocional, pude constatar que era necesario un trabajo sobre mi implicación afectiva como gesto metodológico para el desarrollo de mi investigación.²

En la orilla de los mundos

La construcción de teoría de los estudios cualitativos supone la capacidad de poder producir “saltos interpretativos” entre el marco teórico y el material empírico mediante un proceso espiralado de abstracción creciente (Strauss & Corbin, 1990). Cuando el investigador va al campo por primera vez, todo lo que sabe desde su marco teórico de referencia debe “ponerlo en remojo”, asumiendo que no va a hacer de entrada una observación interpretativa, sino que realizará un ajuste a los datos que le proporciona el hecho social investigado. En otras palabras, es preciso dar lugar al surgimiento de la emoción de quien investiga con aquello “nuevo” que está sucediendo y, a su vez, evitar que las categorías teóricas obturen los registros de los datos.

En la investigación que me proponía desarrollar, el trabajo de campo es fundamental. Para el relevamiento de datos estaba previsto realizar entre treinta y cuarenta entrevistas en profundidad a partir de una guía semiestructurada (Yuni & Urbano, 2014) a estudiantes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal. De acuerdo con el muestreo teórico ini-

2 Una de las principales cuestiones que precisaba resolver se puede resumir en algunos interrogantes tales como ¿qué me movilizaba de dicha temática? ¿Por qué la muerte? ¿Por qué yo?

cial se entrevistarían a estudiantes de escuelas enclavadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires a las que concurren poblaciones con características socioeconómicas y culturales de vulnerabilidad. Para su selección se siguieron los criterios de *accesibilidad*, su participación debía ser voluntaria con previa autorización firmada por padres o tutores (gestionada por los directivos de la institución escolar) y anónima con el objeto de resguardar la identidad de los y las entrevistadas/os; *heterogeneidad*, se pretendía que las y los estudiantes sean de diferentes géneros, divisiones y turnos de cada escuela; y *saturación teórica* (Glaser & Strauss, 1967). Dada la experiencia acumulada en el marco del programa de investigación donde insertaba mi proyecto, es posible sostener que dicho instrumento resulta pertinente para el tipo de estudio y el problema propuesto en la medida que habilita un espacio propicio para la reflexión por parte de los sujetos entrevistados, del cual emergen los sentidos profundos que se esperaba identificar e interpretar.

Una de las características de la investigación cualitativa en lo referido al lugar del investigador es su implicación respecto de la realidad estudiada. Por lo cual, no existe una neutralidad valorativa sino que por el contrario, su participación en el campo incide en la empiria que construye, hecho por el cual resulta necesario la explicitación de sus implicancias ideológicas y emocionales. A este respecto, resulta interesante recuperar la noción de *reflexividad* desde las tres dimensiones propuestas por Guber (2011). La primera, consiste en reparar en la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos. La segunda, vinculada al *epistemocentrismo*, refiere a las determinaciones inherentes a la postura intelectual misma. Finalmente, es preciso tener en cuenta las reflexividades de la población que se estudia (Guber, 2011:45-46). A partir de estas aristas se puede explicitar cómo los datos de campo provienen de

una relación particular e históricamente situada que se establece entre el investigador y los sujetos de estudio. De este modo, para poder cumplir con los objetivos propuestos era necesario someterme a un continuo análisis o vigilancia con vistas a tramitar las perplejidades y las unilateralidades que conducen a abandonar, en el camino emprendido, “los sentidos propios o la reflexividad específica del mundo social” (Guber, 2011:49).

Luego de dos años de trabajo y habiendo realizado la primera parte del abordaje de campo, comencé a elaborar las primeras dimensiones de análisis. Me encontré, en ese momento, con dificultades para llevar a cabo ese necesario proceso creador y creativo de todo investigador cualitativo basado en la intersección entre la experiencia en el campo, el bagaje teórico y la habilidad para establecer relaciones (Sirvent, 2007; Strauss & Corbin, 1990).

Entre los distintos seminarios de doctorado que se ofertaban desde el instituto (IICE) se encontraba el de la profesora Diana Mazza “*El análisis cualitativo de la investigación*”, en el que decidí participar. En ese marco, la profesora a cargo me propuso como trabajo final realizar un escrito sobre mi implicación con el objeto de estudio que estaba construyendo. Uno de los textos que debía abordar para esta tarea era un libro titulado “*La cultura obrera en la sociedad de masas*” (Hoggart, 2013). De ese trabajo recuperé una cita que me resultó altamente significativa respecto a mi lugar como becario:

En primer lugar, conviene analizar la naturaleza del desarraigo que experimentan algunos alumnos becados. Me refiero a los jóvenes que durante algunos años, quizá muchos, tienen la sensación de no pertenecer a ningún grupo. Todos sabemos que muchos encuentran el equilibrio en su nueva situación. Están los expertos y los especialistas “desclasados”, que ingresan

en sus propios círculos después de que la larga escalera de las becas los eleva hasta el doctorado [...] pero esa clase de angustia muchas veces parece afligir más a los que se han alejado un trecho de su cultura original pero no han incorporado aún el soporte intelectual que los acerca al grupo de profesionales y especialistas “desclasados” [...] principalmente me interesan los que, a pesar de tener conciencia de sí, no se conocen lo suficiente y, por lo tanto, están insatisfechos, dudan de ellos mismos; los carcome la incertidumbre. A veces, siendo inteligentes, les falta voluntad, pues “se necesita voluntad para atravesar esta tierra baldía”. Quizá con mayor frecuencia, aunque tengan más voluntad que la mayoría, no les alcanza para aliviar las complejas tensiones que traen aparejadas el desarraigo, los problemas particulares del entorno familiar y la incertidumbre propia de la época. (Hoggart, 2013:297-298)

De este fragmento quisiera destacar la noción de angustia, que experimentamos todos aquellos que hemos dejado atrás el mundo de la socialización primaria³ aunque sin sentirnos parte del nuevo mundo al que se ha accedido. Siguiendo a Ardoino (1997) y a Barbier (1986) es importante prestar especial atención a este nivel de implicación, debido a que la pertenencia a una forma de socialización específica es algo con lo que cargamos toda la vida y de la que no nos podemos escapar. La inscripción a una determinada clase social puede inducirnos a ciertos modos de estructurar a los fenómenos que se investigan. En este sentido, reparar en mi implicación

3 Mi papá, que falleció cuando yo tenía ocho años, no había terminado la escuela secundaria y mi mamá no concluyó la escuela primaria. La trayectoria educativa de ambos tuvo mucha influencia en mi recorrido por el sistema educativo. Fundamentalmente, a partir del momento en que llegué a quinto grado y entendí que debía arreglármelas solo si quería aprender los contenidos educativos de la escuela porque mi mamá ya no me podía ayudar.

era fundamental para realizar la segunda parte de mi trabajo de campo que, tal como se lo comenté a la profesora del seminario, estaba signado por ciertos relatos estudiantiles cuyas experiencias de vida me resultaban similares a las que tenía yo cuando iba a la escuela secundaria.⁴

La contribución del seminario de doctorado se centró en tener en cuenta algunos reparos metodológicos para que la situación de entrevista en mi trabajo de campo no termine siendo afectada por mi impronta personal y por la sensación de frustración ante ciertos hechos narrados por quienes eran entrevistados. En particular, teniendo en cuenta que al indagar en sus emotividades respecto de la muerte, se habilitaba un espacio donde se entrecruzaban las experiencias de dolor social que los atravesaban. Narrativas que iban acompañadas por momentos de angustia y en ocasiones me conducían a cambiar el rumbo de la entrevista o bien, a ofrecerles la posibilidad de no continuar con ella.⁵

Barbier (1986) señala que las ciencias humanas están influidas por la acción subterránea de la subjetividad, aspecto que en ocasiones no suele ser reconocido por cierta tradición científica que sostiene la ilusión de que el investigador establece una relación de exterioridad con su objeto de estudio. Por su parte, Ardoino ubica a la noción de implicación en el marco de una constelación de conceptos interrelacionados que van a darle sentido. Desde un punto de vista psicológico, la implicación va a designar aquello por lo que estamos “asidos, sujetados, arraigados a algo” (Ardoino, 1997: 2). Es por

-
- 4 Me refiero específicamente a las percepciones de los y las entrevistadas/os sobre su futuro. Muchos de ellos manifestaban que no se sentían en condiciones (económicas y culturales) para cursar estudios superiores. Una sensación similar a la que tenía yo en los últimos años como estudiante de escuela secundaria.
 - 5 La mayoría de los entrevistados me pedía continuar con el diálogo. Tal vez, este hecho se explique en las devoluciones que hacían al finalizar la entrevista donde destacaban ese encuentro como un lugar donde se sentían cómodos para “hablar de lo que les pasaba”.

ello que advierte la importancia de considerar la afectividad que comporta aspectos inconscientes en el vínculo establecido entre el sujeto investigador con los entrevistados. En el marco de esta tarea ha sido fundamental la fidelidad de mi trabajo como oyente/entrevistador para que la historia evocada por el narrador/entrevistado no termine siendo alterada. Ello es así debido a que el narrador posee una autoridad en la comunicabilidad que debía ser protegida:

De la misma manera en que, con el transcurso de su vida, se ponen en movimiento una serie de imágenes en la interioridad del hombre, consistentes en sus nociones de la propia persona, y entre las cuales, sin percatarse de ello, se encuentra a sí mismo, así aflora de una vez en sus expresiones y miradas lo inolvidable, comunicando a todo lo que le concierne, esa autoridad que hasta un pobre diablo posee sobre los vivos que lo rodean. En el origen de lo narrado está esa autoridad. (Benjamin, 1991:8)

Reparar en las ligaduras que como investigador establecía con las experiencias emocionales sobre la muerte de las y los jóvenes estudiantes como tema de investigación, suponía establecer de manera consciente las conexiones de dos mundos que consideraba incompatibles. Por un lado, las influencias del mundo doméstico, donde la muerte temprana de mi padre había calado profundamente en mi trayectoria educativa. Y por el otro, en mi implicación en términos afectivos a raíz de ciertos aspectos de mi trabajo de investigación que estaban obturando la tarea de producir conocimiento. El análisis de mi implicación, reforzado con sesiones individuales de terapia, me condujo a constatar que en mi mundo doméstico, una de las emotividades vertebradoras había sido el sentimiento de culpa. La partida temprana del mundo de

los vivos de mi padre me llevó en innumerables momentos a culparlo “por haberme abandonado” y, en otros, a interiorizar el sentimiento haciéndome responsable de no haber podido ayudarlo con sus problemas debido a mi corta edad. De acuerdo con Cohen Agrest (2012) la culpa que me atravesaba probablemente se explica ante la imposibilidad de impedir la muerte de un ser querido, “de no haber hecho lo suficiente”. Emotividad que asumió en mi trayectoria educativa diferentes máscaras tales como sentirme culpable de haber “abandonado” la cultura familiar de origen, a lo que Bernard Charlot (2002) denomina como traición familiar. En palabras de Charlot:

Esta es una de las principales dificultades con la que chocamos en la escuela primaria y secundaria. ¿Qué importa aprender? ¿Qué significa aprender? Incluso, preguntarse si aprender es traicionar. Cuando soy hijo de analfabetos y termino la escuela secundaria tengo derecho a la enseñanza superior, y cuando entro a la universidad, ¿cómo se tornan mis relaciones con mis pares, con mis amigos de la infancia? ¿Aprender es traicionar? ¿Aprender es pasar al otro lado de la frontera social? Encontré estos problemas en las investigaciones. Y quien pertenece a los medios populares sabe de esta dificultad [...] del orgullo y del sufrimiento de padres e hijos. El orgullo de haber cumplido la misión familiar de tener éxito en la escuela y el sufrimiento de los dos lados por lo que la sociología francesa llama “tránsfugas”. La sociología francesa habla de los niños de medios populares que tienen éxito escolar como tránsfugas porque pasan de un mundo a otro. Van contra su origen. Esa es también la cuestión de la relación con el saber, de la relación con la escuela. (Charlot, 2014:20)

Como puede observarse, mi relación con el mundo académico trascendía mi adscripción de clase. Hacer una carrera universitaria y luego sumergirme en el campo de la investigación científica suponía no solo una ventana hacia el *por-venir* sino un refugio frente a un pasado que, en lugar de dejar atrás, debía tramitar.

Retomando las contribuciones de Barbier (1986) entre los diferentes niveles de implicación se encuentra la dimensión individual, el nivel psicoafectivo, donde el objeto de investigación pone en cuestión los fundamentos profundos de la personalidad del investigador. La identificación con los sujetos de la investigación ya sea por la historia personal que me atravesaban o bien, por el sentimiento de culpa e impotencia al sentir que los “abandonaba” luego de cada entrevista, pudo poner en riesgo los objetivos propuestos. En este sentido “la investigación-acción en sociopedagogía corre el riesgo de ser bloqueada o desviada por la implicación psicoafectiva del investigador si este no sabe circunscribir su economía libidinal y no controla su contratransferencia” (Barbier, 1986:2-3). El análisis sobre mi implicación, en suma, permitió establecer ciertos cruces entre el sentimiento de culpa que arrastraba en mi historia familiar en conexión con la impotencia que sentía frente las historias narradas por las y los estudiantes entrevistados/as.

De acuerdo con Bericat Alastuey (2012), el universo emocional de los seres humanos está íntimamente vinculado a una determinada pauta relacional, es decir, a su específica naturaleza social. Los sentimientos que se construyen a partir de los vínculos humanos dejan una marca indeleble que condiciona las futuras disposiciones del sujeto sentiente. La reflexividad en el camino emprendido hacia la construcción de un objeto de estudio me permitió encontrar detrás de mis preocupaciones académicas una serie de interrogantes latentes acerca de la muerte y del sentido de la vida. Indaga-

ciones que me llevaron a no claudicar en un mundo que, en ocasiones, sentía que no me pertenecía.

Consideraciones finales: Los soportes afectivos para la producción de la tesis

Uno de los principales aspectos que componen el oficio de investigar es publicar los avances y resultados del estudio llevado a cabo que, como se explicitó en el apartado anterior, estaba siendo obturado por mi propia implicación afectiva.

Aun cuando sean cuestionables los mecanismos expulsivos y meritocráticos que conforman el universo del mundo académico para dicho emprendimiento, lo cierto es que la producción de conocimiento no tendría sentido si no se comunicara a la comunidad. En palabras de Bourdieu:

Publicar es hacer público, es hacer pasar de lo oficioso a lo oficial. La publicación es la ruptura de una *censura*. La palabra censura es común a la política y al psicoanálisis, eso no es casual. El hecho de que una cosa que era oculta, secreta, íntima o simplemente indecible, ni siquiera rechazada, ignorada, impensada, impen-sable, el hecho de que esta cosa devenga dicha, y dicha por alguien que tiene autoridad [...] no solamente por un individuo singular, privado, tiene un efecto formidable. (Bourdieu, 2011:265)

Publicar mis avances de investigación en revistas científicas primero y, luego, producir mi tesis era una tarea con alta significación, tanto desde un punto de vista psicoafectivo (que ha sido explicitado en el desarrollo de este capítulo) como desde un punto de vista político. Respecto de esto último, recuperar las voces de los y las estudiantes de secto-

res populares, muchas veces silenciadas, era una forma de intervenir en la lucha simbólica del campo socioeducativo. Más aun teniendo en cuenta que este grupo social ha sido históricamente objeto de discursos estigmatizantes.

La posibilidad de integrar un grupo de investigación consolidado bajo el Programa sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, me brindó los soportes intelectuales, materiales y afectivos para tramitar la incertidumbre, los miedos y la soledad que se experimenta en la tarea de ser becario. Los vínculos laborales signados por la solidaridad, el compañerismo y el trabajo colaborativo coordinado por la doctora Carina Kaplan han sido un puntapié fundamental para el sinuoso camino de producción de la tesis. Otro espacio significativo a destacar me lo ofreció el IICE mediante un taller de escritura dirigido por la profesora Violeta Colombo. Ese dispositivo de producción de textos y lectura entre pares conformado por pequeños grupos de investigadores consistía básicamente en que los integrantes de cada agrupamiento coordinaban fechas para el envío de manuscritos (artículos, ponencias, proyectos de tesis, tesis, etcétera) para ser leído y trabajado por los propios pares. Los grupos de escritura estaban conformados por investigadores en formación de ciencias de la educación que provenían de distintos equipos, lo que habilitaba otro tipo de devoluciones y comentarios sobre mis textos. La escritura colaborativa en este espacio demandaba una mayor precisión por parte de los autores con el objeto de hacer comprensible un texto que iba a ser leído por personas que no tenían el mismo registro conceptual y metodológico que los compañeros de mi equipo. Antes de ingresar al dispositivo, la coordinadora brindaba una capacitación, fundamentalmente, para poder dar elementos sobre cómo realizar comentarios cuidados acompañados de sugerencias. La participación en estos grupos fue un complemento, que no quería dejar de mencionar, en

mi recorrido académico por todo el entramado institucional a partir de los cuales he ido constituyendo un trayecto académico.

Para finalizar, recuperando a Benjamin (1991) es preciso explicitar que toda narrativa supone una creación, un artefacto realizado por aquel que se propone transmitir. Las diferentes narraciones que se entrelazaban en el trabajo de campo interpelaban las preguntas existenciales que me habían llevado hasta allí, aunque sin ser del todo consciente de ello. Por lo tanto, reparar en mis implicaciones ha sido un gesto metodológico nodal para poder sostener un equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento (Elias, 1990) necesario en todo acto de investigar.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Barbier, R. ([1977] 1986). *La recherche. Action dans l'intuition éducative*. Ganthier Villars. Bordas.
- Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, pp. 1-13.
- Benjamin, W. (1991). *El Narrador*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1978). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5(2), 11-17. UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Charlot, B. (2002). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.

- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías – Revista de Educación*, 4, 15-35.
- Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Siglo Veintiuno.
- Kaplan, C. V. y Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica de las emociones. *Praxis Educativa*, 20(1), pp. 28-36.
- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 8, 119-134.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sirvent, T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Cuadernos de Cátedra. FFYL, UBA.
- Strauss, A y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.