

TRABAJAR SU HISTORIA DE VIDA A TRAVÉS DE LOS ESCRITOS ESCOLARES UN ACERCAMIENTO ANTROPO-FENOMENOLÓGICO DE LA RELACIÓN AL SABER

*Work history of life through the writing school.
Anthropological phenomenological approach to the relationship to know*

Bruno HUBERT
Université Paris 8 et Université de Nantes

RESUMEN: A través de la reinención de su historia escolar y a partir de escritos escolares conservados (trazas), un sujeto puede trabajar su relación con el saber y desarrollar nuevos conocimientos sobre la experiencia del pasado. Las elecciones teóricas y metodológicas enmarcan esta investigación en la tradición de las historias de vida, en un cuadro antro-po-fenomenológico y en una multi-referencialidad relativa. A través del “objeto traza” y de la mediación del relato, el individuo accede a una “meta-traza”, espacio de invención entre lo que queda y lo que ha sido olvidado fundamentalmente. La población sobre la que se basa el estudio está constituida por profesores en formación inicial. Estos desarrollan así nuevas formas de pertenencia en los mundos de la infancia, de la familia, de la escuela, y de sus pares. Más allá de los profesores, un modelo de la antro-po-fenomenología de las trazas de una educación a lo largo de toda la vida es propuesto. Los escritos escolares aparecen como un espacio y un campo de investigación pertinente, donde la resonancia de temporalidades múltiples impulsa un trabajo de conciliación que permite la transformación de una simple vivencia en una experiencia que puede ser movilizad

PALABRAS CLAVE: historia de vida, historia escolar, relación al saber, escritos escolares, educación a lo largo de toda la vida.

SUMMARY: Through reinventing one's school experience with the writings he or she has kept, an individual can work upon learning and develop new knowledge on previous experience. Making choices upon some theories and methodologies enabled this research to be rooted into life stories, the relative subject of anthropophenomenology and multireferentiality. Arbitrating the personal item and the story enables the individual to have access to a meta-writing and a place of invention between what is left and what has been inherently forgotten. The population concerns teachers in a training session who develop new forms of belonging revisiting the world of children, families, school and the world of peers. Apart from teachers, a pattern for an anthropophenomenology concerning school writings all life long is proposed. School writings appear as a relevant period and a scientific field; numerous temporalities echo and activate on the work upon conciliation which enables the change from a simple life to an experience made mobilized.

KEY WORDS: Life story, school story, relation to knowledge, written traces, lifelong learning

Introducción¹

¿Cuál es la impronta del pasado escolar sobre la relación con el saber construida por el sujeto? ¿Cuáles son las relaciones entre historia escolar e historia de vida? ¿Cómo volver a la vivencia escolar desde una perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida? Estas preguntas atraviesan la presente investigación, la cuál ha sido iniciada en un programa de formación de profesores franceses a partir de la constatación de que éstos demostraban una gran dificultad para superar su propia vida escolar. Las trazas "concretas" de la escuela conservados por el adulto (los cuadernos de poesía, de matemáticas, los álbumes de la escuela maternal, los cuadernos de clase transplantados...) han sido utilizados para explorar los cimientos de la historia del sujeto y de su relación con el saber, anclando la posibilidad de nuevos conocimientos sobre la experiencia de mundos anteriores. Este trabajo se acerca al método de las historias de vida, tal como éste ha sido definido por Gaston Pineau, Pierre Dominicé y Guy de Villiers: "el lugar de una exploración del recorrido personal de formación, el cuál debe llegar al establecimiento de una nueva relación con el saber" (Le Grand y Pineau, 1993). Empleo por mi parte el concepto de relación con el saber en la acepción amplia y antropológica de Bernard Charlot (1997): las relaciones de un sujeto singular y social con las formas de aprender, incluso eligiendo trabajar a través de escritos soy sensible a los reproches

¹ Nota del traductor: Hemos escogido traducir la palabra francesa "trace" como "traza", la cuál debe ser entendida en el contexto de un escrito escolar que deja una "huella" en la persona.

que le han sido hechos en el sentido de minimizar el trabajo que requiere el estudio y la apropiación de la cultura escrita para pensar y aprender (Rochex, 2004, Crinon, 2006, Bautier, 2008), mi trabajo se apoya también en el trabajo de inspiración clínica psicoanalítica del equipo CREF (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 2000).

Luego de presentar el marco teórico y metodológico, nos detendremos sobre el caso de Laure para aprehender mejor como el volver sobre las trazas de la escuela permite un reajuste de la historia escolar que ha tenido repercusiones tanto sobre la identidad personal como sobre la identidad profesional del profesor. Más allá de este ejemplo, los resultados de esta investigación nos conducirán a considerar los tipos de saber construidos por los profesores sobre las trazas de sus pasados escolares y el interés de una práctica como ésta en su formación, práctica que propondremos extender a otras profesiones, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida.

Los profesores interrogan las trazas de la escuela: ¿cuál marco metodológico y teórico?

Se pidió principalmente a profesores que realizaban su práctica profesional que trajeran un escrito preservado y presentarlo delante un grupo de pares re-contextualizándolo y justificando su elección: “cada uno explicará por qué ha escogido este escrito, contará –si lo recuerda– el contexto de su producción, hablará eventualmente de personajes o encuentros que podrían haber ejercido un influencia sobre esta producción (alguien que participó en la clase, profesor, padres, compañeros...). La persona dirá si ella ha vuelto a consultar este documento y en cuál(es) situación(es). A propósito, los que no han conservado nada tendrán tal vez ganas de expresarse sobre este vacío”. Es el grupo y no cada persona quién ha decidido si se aceptará o no la manera de trabajar; sobre este punto, no respeto completamente el acuerdo de la Asociación Internacional de las Historias de Vida en Formación, ya que la construcción de un proyecto de investigación-formación-intervención a través de la narración no ha sido completamente explicitado por el formador desde un comienzo. Defiendo la idea que los profesores construyen respuestas por ellos mismos como un recurso para trabajar con las trazas escolares a lo largo del proceso, y que demasiadas explicaciones y justificaciones previas “romperían” una cierta forma de auto-conocimiento. Si la consigna de partida es precisa, el entrevistador dejará a ciertos profesores de escuela salir del marco definido (algunos traerán por ejemplo varios escritos, otros partirán de un cuaderno pero se alejarán de éste para hablar de un año en particular...), lo esencial es más bien el acceso a los mundos internos que la exploración de la traza propiamente dicha. Los entrevistadores se relacionan así con las entrevistas no directivas en la tradición de Carl Rogers (1968), a pesar de que

las preguntas del entrevistador apuntarán a ayudar al sujeto en su empresa de verbalización. Luego de un primer tiempo (después de quince días) y para percibir mejor lo que ocurre más allá de la sesión de intercambios colectivos, se pidió a cada uno escribir “sinceramente” lo que les había aportado el trabajo efectuado precedentemente a través de las trazas; Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002) notan el entretreído oral/escrito característico de las prácticas de lenguaje utilizadas como instrumento socio-cognitivo. A pesar de que algunos no trajeran nada, ya sea por elección, o porque efectivamente no tenían nada; o que se hayan involucrado probablemente de manera distinta, nadie puso en duda, a la salida de este momento de formación, su legitimidad y su interés, ni tampoco se lamentaron por haber sido arrastrados a esta aventura. Para trabajar sobre un corpus significativo realizado en condiciones similares, sesenta entrevistas y escritos reflexivos asociados han sido así transcritos y analizados.

Las elecciones teóricas y metodológicas se sitúan en la tradición fenomenológica y hermenéutica, particularmente de Paul Ricoeur (1986) quien conjuga la intuición con una interpretación aplicada a los signos, con los símbolos y con los textos que mediatizan nuestra relación con el mundo; hay en efecto una cierta analogía entre el camino del sujeto delante de sus trazas y el del investigador delante del conjunto de las transcripciones. Así, la palabra frente a las trazas no apunta a encontrar exactamente lo que ocurrió en el pasado, sino que desarrolla una ficción que permite una referencia más profunda, una proyección del mundo de la vida. Sin embargo, para designar la práctica de formación, prefiero el término “antropo-fenomenología” utilizado por Régis Malet quien propone un cuadro teórico muy pertinente para nuestro estudio: “existe una complicidad formal entre la experiencia sensible, perceptiva, y la experiencia narrativa” (Malet, 1998). Es la construcción y la cohesión del sujeto nuestro problema y no la conciencia; una parte de lo que ocurre escapa a nuestros intercambios orales, especialmente cuando cada uno se encuentra en posición de escucha de los otros y reflexiona al mismo tiempo. A pesar de haber utilizado el programa de frecuencias Alceste, nuestra investigación se inscribe entonces en un cuadro disciplinario antropo-fenomenológico y en una multi-referencialidad relativa, a la cuál contribuyeron los instrumentos de la antropología, de la filosofía, del psicoanálisis, de la psicología, de la clínica y de la sociología. El proceso se parece a una clínica, que de una parte “estudia en profundidad un número pequeño de casos de los cuales intenta comprender la dinámica y a partir de los cuales se construye la teorización” (Hatchuel, 2005), por otra parte conduce al profesor a restablecer problemáticas que no han sido resueltas nunca, aparecidas a partir de situaciones de infancia que vienen a perturbar la relación con el saber que él busca instaurar con sus estudiantes.

El objeto mediador en el conocimiento de sí

La originalidad de la empresa reside en el recurso a un objeto como “dador de impulso” (Alheit, 2008). Pedir traer un escrito escolar es de partida proponer al sujeto elegir un objeto material que le es personal, objeto que a veces ha olvidado, o que ha guardado con precaución, pero que va a volver a descubrir, a menudo con emoción, ya que éste le lleva al tiempo pasado de la infancia: “con los objetos y las fotografías se muestra la parte visible del iceberg de la memoria. A través de éstos la memoria familiar se transforma en concreta, comprensible, se puede compartir. Debido a su materialidad, estos objetos ofrecen la posibilidad de una mediación directa con el pasado” (Muxel, 1996, p.149). Algunas personas se vieron verdaderamente perturbadas cuando sacaron sus objetos y los presentaron frente a los demás. Desde que comenzaron a hojear el objeto, a considerarlo, a hablar, eran aún el adulto en formación, pero vuelven a sumergirse en el mundo de la infancia al mismo tiempo que en el de la escuela: “las redacciones, las cosas como esas, no me decían mucho salvo esa de CM1 porque era una visita al “Correo del Oeste” y me acordaba bien de eso. De hecho era una visita donde fuimos al “Correo del Oeste” y entonces era súper interesante ver como funcionaba un periódico, era una salida que salía de lo ordinario y que yo encontraba bien. Y ayer encontré la redacción y estaba todo, todas las etapas, era entretenido ver eso con mis ojos de niño... sobre mis recuerdos y eso pues” (Sandrine). La memoria vuelve a descubrir con delicia o dolor la vivencia del niño, y a través del objeto se hace posible para el sujeto revivir –o al menos volver a ver– ese pasado de la infancia que vuelve a subir a la superficie: “el discurso de la reviviscencia, es el pasado puesto en imágenes” explica Anne Muxel (1996). Escuchando a Claire volver a recorrer delante de su grupo sus cuadernos de la escuela maternal, uno de sus colegas dirá a propósito: “ella revive la situación”...”, como si el objeto fuera suficiente para volver atrás en el tiempo. Se percibe la magia de esta reviviscencia en las palabras de Marie que recuerda luego de la sesión: “me entretuve hartito ya que me vi escuchando a ciertas chicas. Frente a nuestros cuadernos, teníamos la impresión de estar maravilladas”. Para los profesores esto ofrece la oportunidad de reconocer la infancia; en un artículo de 1934, Gertrud Behn-Eschenburg resumía ya la formación de los educadores en dos tareas esenciales: volver a sumergirse en la infancia y tomar conciencia que su comportamiento como educador está ligado a su evolución personal.

Para algunos, la elección del objeto se impone como una evidencia; ellos saben desde que se plantea la situación qué objetos van a traer, ya que el tiempo ya ha hecho su obra y el sujeto sabe lo que ha contado para él; sin titubear el objeto elegido será exhibido, porque ese escrito escogido acompaña a la persona en su camino de vida: “eso, yo lo había metido en el fondo de una

caja, no lo sé, se quedó no muy lejos. A menudo lo sacaba porque ordenaba otras cosas, y lo encontraba de nuevo. Siempre ha estado presente en mi memoria" (Priscilla). La sesión no ha influenciado la selección, ésta va incluso a ofrecer al sujeto la ocasión de interrogar más el sentido adjudicado a esta traza del pasado. En general la elección se revela muy subjetiva, por lo que hacerla explícita va a ilustrar fuertemente esta implicación del sujeto en la selección del objeto. Por lo demás, se percibe esta misma impresión al escuchar el testimonio de ciertas personas que no han conservado nada o casi, como Sandra quien expresa perfectamente la razón: "no traje nada porque encontré un cuaderno de CP² que no me evocó nada. ¡Ningún interés en verdad!" En la continuación de la entrevista, Sandra dirá que en la escuela elemental ella se sentía "exterior" a lo que ocurría; ¿por qué entonces habría guardado trazas de ese pasado que parecía no haberle importado? Sin embargo, ella desea transformarse en profesora de escuela. Al mismo tiempo, la traza no se limita a su declinación material, y como lo ha mostrado Freud, ciertos sucesos dejan trazas psíquicas permanentes: "una ofensa vivida hace treinta años desde que ella se ha abierto paso a las fuentes efectivas, continúa actuando como si fuera actual" (Freud, 1900). Incluso si el sujeto no tiene siempre conciencia de esto, la elección del objeto refleja bien la vida de quien lo ha elegido. Concordamos aquí con el trabajo efectuado por José González Monteagudo en el marco de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: "a) elegir cinco objetos importantes o significativos de su vida pasada o actual, en función de criterios personales, en total libertad; b) escribir, sabiendo que después se compartirán oralmente los relatos" (González Monteagudo, 2007). José González Monteagudo presenta un análisis de los escritos que demuestra que los objetos se afirman como buenos "mediadores que permiten evocar recuerdos o experiencias que han marcado". De la misma manera, los escritos diferidos de profesores practicantes en las escuelas ponen a menudo en evidencia la conciencia que un camino hacia sí mismo, hacia el auto-conocimiento, ha sido recorrido a través de objetos que cada uno ha exhumando y comentado: "Siempre existe una parte de nosotros al interior de estos cuadernos; si no uno no los guarda. Una traza tiene importancia si se puso de su persona, si se ha pasado tiempo en ello, si se ha hecho con alguien importante para nosotros" (Sylvie). La fuerza del objeto suscita la palabra que se despliega a partir del recuerdo. La traza representa el pasado en diferido (Derrida, 1967; 1968) y los eventuales diferidos causados por la distancia temporal que incitan a la "refiguración" (Ricoeur, 1985) legitimada por los pares y la persona que acompaña el proceso.

² Nota del traductor: primer nivel de primaria (preparatorio). Corresponde a una edad de entre 6 y 7 años.

El ejemplo de Laure o la historia de vida como meta-traza

A través del giro reflexivo sobre los escritos escolares, el sujeto se entrega a una interpretación de su relación con la escuela, a una investigación de su primera experiencia con el saber. Es a través del juego de distancia/proximidad instaurado por el lenguaje que la vivencia escolar puede transformarse en experiencia. Tomemos un extracto de la entrevista efectuada a Laure: "Traje un asunto que había hecho, estaba en la carpeta de expresión escrita porque le puse también nombres a las carpetas. (...) Traje algo: la reconstitución de un texto. No me acordaba de hecho como se hacía eso. Veo un texto con algunos espacios. No sé si aprendía el texto antes y después había que reconstituirlo así, como una especie de auto-dictado... o si ella lo leía y uno tenía que poner las palabras. No me acuerdo como hacíamos eso... Y eso era la expresión escrita. Me dije a mi misma: "es raro que todo eso esté ahí adentro"... y después hay que elegir los elementos que convienen para completar una frase... "para ir a Nice", es "Camille toma el avión". Luego al final completa las frases siguientes. Ahí pienso que debíamos inventar de todas maneras... "Rompo huevos para... Leo un libro de historietas para..." Había puesto sin dormir para dormirse... Entonces mi carpeta de expresión escrita, era eso, en todo el año! ... me dije a mi misma "ohhh!". Y después están las otras carpetas al lado del francés: ortografía, vocabulario, si, había lectura (tengo que mirar eso, no lo he hecho mucho), conjugación, gramática, eso... pienso en mis alumnos y todo; me digo: "hoy en día se hace tanto también? Ha habido una evolución al menos en la producción de los escritos. Cuando miro lo que hacen, hacen muchas más cosas (...) Ahí esta el "Príncipe de las palabras torcidas", me gusta la "Sirenita", de eso no tengo ningún recuerdo. Volver a ordenar. Cada vez hay que ordenar ese tipo de cosas... eso sí que yo sé ordenar.

- Entrevistador: *¿Te sorprendió el número de cosas en cada carpeta? ¿Tenías ese recuerdo?*

Cuando fui a ver eso no tenía para nada ese recuerdo... Si, en CM1³, me acuerdo que hacía muchas conjugaciones, tenía que aprender los cuadros de conjugación... todas las noches... eso me faltó. Trabajaba dos horas por la noche, cada noche, eso me marcó. Pero no me acordaba mucho tampoco... era... si no terminábamos las matemáticas, francés, en la noche no teníamos tiempo para hacer el resto. Deportes no hacíamos jamás, era así, eso siempre lo evitábamos.

- Entrevistador: *¿piensas que esa vivencia ha influenciado tu visión de las disciplinas?*

³ Nota del traductor: en el sistema francés, corresponde al nivel medio de la enseñanza primaria. Se divide en CM1 (9 a 10 años de edad) y CM2 (10 a 11 años de edad).

Pienso que eso ha influenciado mi visión del francés... ¡Mis recuerdos del francés son verdaderamente eso! A parte en CM, donde me acuerdo que me involucré en esa producción, un poco como Sandrine... eso me había verdaderamente gustado, era... Ahora que todo eso finalmente, a parte de los cuadros de conjugación de las noches de los que me acuerdo porque eso probablemente me cargaba, todo eso está olvidado... las palabras torcidas... eso me dice algo”.

Cuando fue su turno, Laure estaba muy entusiasmada con sus carpetas delante de ella, pero progresivamente la profesora en formación miró las producciones, las situaciones propuestas, con un juicio profesional, una mirada más crítica y menos afectiva. En el transcurso del testimonio el tono cambia y el sujeto puede superar la nostalgia o la amargura. Pierre Vermersch organiza en tres grupos las diferentes áreas de las verbalizaciones posibles según si su orientación es descriptiva, conceptual o imaginaria; en nuestro caso lo que importa es apoyar la actividad cognitiva a través del referente concreto que es la traza escrita. Vermersch habla « de actividad de reflexión, en el sentido de la elaboración de un reflejo » (Vermersch, 1994, p. 35). Pedir a los profesores que cuenten la totalidad de sus vidas escolares se muestra poco operativo: la carpeta traída por Laure muestra la ventaja de apuntar a un territorio de investigación preciso. Remi Hess y Gabriele Weigand notan ese lado restrictivo de la transcripción de la vivencia en relación a la escritura de un diario o de la correspondencia: « la escritura de la vivencia está siempre limitada a fragmentos: no se da cuenta nunca de lo cotidiano de forma exhaustiva. La escritura de un diario se acepta como fragmentaria: el diario explora una o dos dimensiones de la vivencia por día ». Inversamente, los fragmentos portan la vivencia, y como la lectura de un diario, da la posibilidad al lector de revivir el pasado en el presente. El descubrimiento de las trazas escolares lleva al individuo del tiempo presente al tiempo de su inscripción; éste se ubica concomitantemente en el pasado y en el presente en que se encuentran. Este pasado y presente se hayan así relacionados, lo que podemos percibir bien con Laure para quien el recuerdo del « Príncipe de las palabras torcidas » se revela siempre como vivaz y presente: « me gusta », ahora que es la profesora adulta la que juzga severamente las producciones escritas realizadas: « ¡me dije ohhh ! », lo que ella sin embargo no había vivido mal y que parecía haber totalmente olvidado: « no tenía para nada ese recuerdo ». Pero ¿podemos verdaderamente hablar de un relato en relación a la entrevista de Laure? Todo el enunciado no constituye un relato construido sino que en ciertos momentos el sujeto se transforma en el personaje de su propia historia, como lo muestra la utilización del imperfecto: « en CM1, me acuerdo que hacía muchas conjugaciones, tenía que aprender los cuadros de conjugación... todas las noches... eso me ha marcado. Yo trabajaba dos horas en la noche, cada noche ». Estos fragmentos del relato se muestran en el centro del trabajo formativo. En su intento de de-

finición de las historias de vida, Jean Louis Le Grand (2000) pone en duda la diferenciación entre « relato de vida » (*récit de vie*) e « historia de vida » (*histoire de vie*). El proceso se inicia para él desde el establecimiento de un relato, la historia comenzaría así con la disposición narrativa (*agencement narratif*). Estoy de acuerdo con ese punto de vista que insiste sobre la dimensión de la construcción interactiva que caracteriza las historias de vida, a la vez una mirada de un presente sobre un pasado, representación de una memoria frente a un interlocutor, adaptación oral o escrita en función de los destinatarios, que no pueden fijarse en una verdad establecida definitivamente. Mi investigación se apoya sobre esta perspectiva científica de la historia de vida. En el caso de Laure es una postura de alejamiento reflexivo la que se instala paralelamente a los trozos de relato que suscita la presencia del escrito pasado; sería ilusorio esperar que el sujeto produzca un relato total, terminado, que responda a las normas establecidas por la narratología. Una colega que se expresó luego de la intervención de Laure, Sandra, muy marcada por ésta, la interpela directamente, lo que le permitirá a cada una seguir su propia reflexión: “Intentar hacer vivir las cosas, yo pienso que eso es lo importante. Como la poesía también, si ellos guardaron el cuaderno es porque vivieron verdaderamente algo. Precisamente me planteaba la cuestión sobre Laure que guardó todo... no sé como has podido vivir... porque eso parecía bastante jorobado también... me pregunto como le puede gustar a uno. Porque es verdad que a algunos niños les gustaba... es la pregunta que siempre me he planteado...”

Laure: yo hacía lo que el adulto me pedía... yo competía harto también... Es eso que... Para ti la relación con el adulto, con la profesora, era tal vez más de conflicto; para mí nunca ha sido conflictivo, tú no esperabas las mismas cosas, tal vez no encontrabas tu lugar..., una madurez que tú tenías... ».

La historia de vida aparece aquí como un procedimiento de conocimiento de ese pasado opaco y sin embargo bien real. Laure, en un comienzo en la excitación de encontrar sus carpetas, comienza, a través de las trazas, a detenerse sobre actividades que nunca había cuestionado, ella va incluso a poner en duda el fundamento de la enseñanza que recibió en la disciplina de francés, y a través de la mirada de los otros, llega a interrogar su propia relación con el saber. El relato elaborado a partir de las trazas exhumadas trae eventos que han ocurrido al sujeto en sus orígenes y para los cuales él se sitúa en su mundo; como el mito, devela el lazo entre el hombre y lo que para él es sagrado. Por este proceso de sumergirse en la profundidad de su pasado el relato revela todo su alcance exploratorio, y gracias a su segunda inteligencia el lenguaje entrega las llaves para descifrar, descubrir, pero también inventar su identidad personal y profesional. Así lo confirma el escrito de Laure: « En relación a la investigación de mis trazas, yo sabía precisamente donde se situaban y estaba verdaderamente contenta de poder volver a verlos y a traer-

los a esta sesión. Estaba también curiosa por saber cómo esta sesión iba a ser abordada, organizada y de lo que me podía entregar. Pero desde las primeras palabras de Sandrine, sentí inmediatamente que traer trazas, una memoria, un recuerdo no es anodino y que esta situación era muy emotiva (...) El hecho de hablar de estas trazas me ha hecho reflexionar sobre mí misma, sobre mi evolución como ser humano y en relación a mis decisiones. Esta reflexión, la he puesto sobre el eje, después de la sesión, en mi caso, de mi práctica profesional hoy en día. Me di cuenta haciendo el balance de este primer año en el mundo de los profesores que mis elecciones, mi práctica, mis actitudes, estaban aún muy ligadas a esos años de primaria sobre todo. Sin que yo me diera necesariamente cuenta, hacía vivir a mis alumnos ciertas cosas que yo había apreciado durante esos años. (...) hacer ese regreso sobre sí mismo permite la evolución ».

Alex Lainé (2001) se apoya sobre el prefijo griego meta (lo que viene después, y por extensión, lo que está en el fundamento, al principio mismo de las cosas; quizás también lo que va más allá), para determinar el proceso de las historias de vida; los entrevistadores y los escritos reflexivos constituyen en nuestra investigación una meta-traza que porta en sí un trabajo de formación, un espacio de invención entre lo que queda y lo que ha sido fundamentalmente olvidado; la repetición que hace Laure del término « evolución » es a este respecto significativa de la misma manera que la palabra « elección » las cuales ilustran bien la implicación del sujeto.

La necesidad de tomar en cuenta la historia escolar singular.

El ejemplo de Laure muestra como la exploración de las trazas del pasado escolar establece un lazo esencial entre el polo "identitario" y la actividad profesional. Por una parte: "yo mismo", "ser humano"; por otra: "mi práctica profesional hoy en día". El objetivo de una formación profesional es evidentemente adquirir los conocimientos profesionales, pero su aprendizaje necesita una cierta distancia a ratos en relación a la propia práctica. Instaurar un acercamiento antro-po-fenomenológico de la relación con el saber supone escaparse de lo cotidiano de la clase para poder volver a ella en mejor forma, para ocuparse del sujeto que esconde el profesor de una mejor manera. En la formación de profesores se trata de pasar progresivamente de la relación con la traza a la relación con el saber, relación que concierne tanto a la persona como al profesional de la transmisión. Tomar en cuenta la complejidad que agita esta esfera dinámica de una antro-po-fenomenología de la relación con el saber da un poder al sujeto sobre su propia trayectoria y en ese sentido lo ayuda a abordar más serenamente las problemáticas de la profesión. De la misma manera, en Canadá, Jean Clandinin (1987), utiliza las historias de los profesores, de los niños y de los padres para comprender lo que ocurre efec-

tivamente en la sala de clases. Otros trabajos canadienses (Butt y Raymond, 1989; Raymond, 1993) van en el mismo sentido y según una perspectiva fenomenológica e interpretativa revelan el carácter práctico, personal y biográfico del saber de los profesores, específicamente en el transcurso de su propia escolarización: “se trata de considerar el proceso de aprendizaje para enseñar según el punto de vista de las personas, en lo que constituye la integración de los saberes” (Raymond, 1993). Andy Hargreaves y Ivor Goodson (1996) consideran también el relato biográfico como el medio de aprender realmente de lo que se trata la profesión de profesor. En el mismo espíritu, Jacques Crinon y Michèle Guigue (2003) señalan las prácticas australianas de escritura narrativa asociadas al dibujo y a la producción de metáforas (A. L. Black et G. Haliwell, 2000) de la misma manera que la práctica brasileña del « memorial » de formación, « fragmento autobiográfico comentado o analizado, combinado a un desarrollo teórico » (Prado & Soligo, 2005 o Passegi, 2003). En Francia, en un artículo titulado « Las venturosas historias de vida » escrito en 1999, Gilles Ferry insiste sobre la necesidad de integrar a la formación de los profesores la dimensión personal: « una formación personalizada, ajustada a la personalidad del novicio, a sus experiencias y a su bagaje y que privilegie la afirmación de sí ». Ferry se detiene específicamente sobre las contradicciones inherentes a toda formación profesional que debe a la vez enseñar a conformarse a ciertos códigos, procedimientos, modelos, pero también permitir transformarse, trabajar sobre sí, operar rupturas, enriquecer y movilizar recursos, construir su propia interpretación del ejercicio de la profesión. Apoyándose en Freud y Ricoeur, el autor nos invita a hacer revivir en los relatos « las figuras que circulan en los recuerdos y en los sueños, en los discursos y los proyectos, imágenes de profesores atractivos, fascinantes o repulsivos, aburridos o sádicos » (Ferry, 1999). El trabajo sobre los escritos escolares considerado en esta investigación se inscribe en esta perspectiva de jugar con el tiempo, de hacer presente un pasado ya ido, de volver a inventar la leyenda de sí, perspectiva que se hace más y más difícil de lograr en un contexto de formación donde los recodos y la toma de distancia sobre la actividad profesional inmediata son a menudo considerados como ineficientes, pero perspectiva que favorece la reflexividad crítica y un aprendizaje de la profesión de profesor que pone en juego a la persona completa, ella misma portadora de su visión social.

Algunos elementos de resultados. ¿Cuáles son los saberes que construyen los profesores sobre las trazas de su pasado escolar?

El análisis de los textos muestra que el trabajo realizado a partir de las trazas conservadas permite la activación de saberes arraigados, resaltando nuevas formas de pertenencia en respuesta al concepto de des-pertenencia (*désappartenance*), sentimiento de desarraigo frente a un mundo caracterizado

por el debilitamiento de los arraigos anteriores (Lévine et Develay, 2003). Tres tipos de arraigamiento pueden así contribuir a asentar la formación profesional de los profesores sobre la historia de las personas: un re-anclaje en el mundo de la infancia y de la familia, un re-anclaje en el mundo de la infancia y de la escuela, y un anclaje en el mundo de los pares.

La historia escolar se ancla en la historia familiar

Una de las constantes es la referencia a la familia aunque las entrevistas parten de una traza de la clase: “la familia es el lugar privilegiado de la transmisión” (De Gaulejac, 1999). En las 60 entrevistas y escritos, la noción de la « familia » está presente 176 veces justo detrás de la noción de escolaridad: « yo guardé todo y mi madre había guardado todo también, porque ella sufrió por no haber guardado sus cosas. Y es cierto que la escuela era una cosa importante para ella, era también importante para mi abuela porque a ella le habría gustado ser institutriz también. No, en verdad, la escuela tenía un valor. Al comienzo era mi madre la que guardaba, después yo » (Lucie). Incluso al interior de la escuela, la familia parece jugar un rol fundamental en la transmisión del saber, lo que los profesores olvidan quizás demasiado a menudo. Aparece entonces como esencial para los profesores en formación re-ancorar sus identidades profesionales sobre sus historias familiares, sobre el mundo de su propia infancia y de su propia familia. Ciertos profesores de escuela reprochan por otra parte muy claramente a sus padres el haber fracasado, el no haber respetado la tradición, el no haber jugado su rol como garantes de la transmisión: « me acordaba muy bien que varios cuadernos habían sido tirados, eso me molestaba mucho, porque tengo el sentimiento, creo que es mi madre que me había pedido que los botara o los había botado ella misma. No lo sé. Le odié mucho por eso ». Perrine va en el sentido de Martine Lani-Bayle quien dice: “que es fundamental el haber tenido y el mantener, en su ambiente cercano, relevos fiables (humanos y materiales) a disposición para poder reconstituir, sin muchas discordancias, el relato de los primeros momentos de su existencia” (Lani-Bayle, 2007, p. 56). Para Martine Lani-Bayle, de hecho, el saber comienza por el ver, y el ver nutre lo intergeneracional gracias a los elementos que surgen suscitados por éste, de donde el lugar otorgado a elementos materiales como las fotografías... o las trazas escolares. El verbo “ver” aparece 124 veces en los 60 casos analizados con el programa computacional para determinar frecuencias. Por ejemplo, la traza traída por Lucie asocia a la escuela el calor del capullo familiar: “porque ahí escribí el texto... me acuerdo que mi mamá me puso un pijama después de haberme duchado”; la permanencia de esta traza hace en cierta manera perdurar el sentimiento de bienestar, la perpetuación de la presencia de los padres ausentes ayuda así a afrontar lo desconocido y la angustia, incluso en el centro mismo de las

actividades escolares. Sin ese lazo, la impresión de pérdida de conocimiento no permite imaginar la vida entre los otros e inscribirla en una temporalidad. Para construir nuestra identidad como nuestra relación con el saber, todos nosotros necesitamos de ese saber anterior, aspiramos a identificar las vías ancestrales a las cuales nos ligamos, ya que éstas nos sirven para vivir el presente y nos dan seguridad para el porvenir. Los escritos escolares, situándose entre el mundo escolar y el mundo íntimo, permiten volver a anclarse en el mundo de la infancia y se muestran como un espacio de investigación válido sobre las relaciones entre la escuela y la familia.

El trayecto de alumno puede transformarse en experiencia

Cuando el profesor de escuela empieza su formación profesional, ha pasado unos veinte años como alumno en el sistema escolar; parece bastante lógico para alguien que se dedica a la enseñanza que se plantee preguntas sobre esa vivencia de alumno, sobre la representación de la escuela que él poco a poco ha edificado, y sobre la relación con el saber que ha privilegiado en esta representación. Sacar los cuadernos y expresarse sobre nuestras percepciones de ciertos aprendizajes, nuestra relación con los profesores, con la institución, es de una cierta manera volver a trabajar la situación para que ésta se transforme en una experiencia. Hacer del trayecto de alumno un itinerario (Bergier y Francequin, 2005), es inevitable para alguien que empieza como profesor el interrogarse sobre sus motivaciones, sobre lo que en su pasado como alumno pudo conducirlo a ejercer esta profesión: “este proceso es verdaderamente interesante. Era divertido, serio, emotivo... Aprendí mucho sobre las motivaciones de cada uno para transformarse en profesor. Pude iniciar un comienzo de reflexión sobre el lugar de las distintas trazas (sean escolares o no) en nuestra vida (por qué uno quiere conservar ciertas trazas y otros no). También me interrogué sobre la visión que tenía de la escuela antes y de la que tengo ahora” (Gwénaël). Las oposiciones “antes”, “ahora”, el imperfecto: “había” y presente: “tengo” sugieren el trabajo (“un comienzo de reflexión”, “interrogar la visión”) que se comenzó. Para Gwénaël, la cronología de la experiencia se implementa y la postura profesional parece construirse no en adecuación al pasado de alumno sino que en base a una mirada distanciada basada en el saber. Se trata de tomar distancia sobre el recorrido escolar para darse los medios de develar lo que está preconstruido en su forma de ver las cosas, ya sea que el pasado escolar haya sido vivido positiva o dolorosamente: “La escuela es siempre un recuerdo muy marcador ya que nos conecta directamente con nuestra infancia, a un momento crucial de nuestra construcción como adultos pero también, yo pienso, como futuro profesor. Encontré miradas sobre la escuela, relaciones con el saber verdaderamente distintas. El hecho de volverse a sumergir en esto no me ha permitido responder mis preguntas pero me

permitirá quizás comprender más de lo que sobre todo no deseo hacer” (Sandra). Romper con las deudas que tenemos con la escuela significa tomar en las manos su propio pasado escolar sin importar lo que éste sea, es hacerlo suyo, dejar de sufrir por éste y reivindicarlo como experiencia. Raphaël no conservó nada porque su pasado escolar constituye más bien un mal recuerdo: “no tengo nada que presentar porque no tengo nada desde que me mudé a París. De hecho pienso que incluso sin mudarme habría botado todo, particularmente el francés. Cuando pasé el bachillerato rompí todas mis notas de francés ya que realmente me horrorizaba todo eso”. Trabajo de rememoración contra la obligación de la repetición, es precisamente la oposición que examina Paul Ricoeur (Ricoeur, 2000) apoyándose en dos artículos de Freud: “Rememoración, Repetición y Elaboración” y “Duelo y Melancolía”; Freud aclara así esta memoria herida, que él denomina la “memoria impedida”: “en lugar del recuerdo, el pasaje al acto –en lugar del duelo–, la melancolía”. Expresando su herida frente a sus pares, Raphaël da lugar al trabajo de rememoración y hace de alguna manera prueba de realidad; quiebra así la espiral de la repetición. Que esta historia sea dicha en el espacio de la formación parece fundamental a fin de que el profesor no se lance en su profesión sin haber verbalizado sin vergüenza la difícil relación que tiene con la escuela. Esto no resolverá todo pero permitirá asumir quién uno es, de dónde viene uno, para poder aprehender mejor el futuro:

“Entrevistador: ¿Y ahora qué mirada tienes sobre el francés como disciplina?”

Por el momento he trabajado solo en la escuela maternal, es difícil decir. Voy a ver eso... pero no tengo ganas de reproducir lo que yo tuve en la escuela... tengo un poco de aprehensión pero me voy a lanzar, no hay problema...” (Raphaël).

Lo que aparece en todo caso muy fuertemente en todos los testimonios recogidos en esta investigación, es que la vivencia de alumno de cada uno va a influenciar fuertemente la relación con el saber que el profesor intenta instaurar en clase con sus alumnos, lo cual ya estaba indicado por Marta Anadon, Yvon Bouchard, Christiane Gohier y Jacques Chevrier (2001) con profesores de Québec. Romper con las deudas (el “pasivo”) que tenemos con la escuela, significa también para un profesor romper con un pasivo pedagógico: “si tengo la tendencia de ser muy directivo en mi forma de enseñar es ciertamente porque reproduzco el modelo que funcionó conmigo. Pero este año en PE2 me ha mostrado que cada uno era diferente y que hay que encontrar entonces métodos que toquen a los alumnos”. Sandrine no sufrió personalmente de ese modelo que parece haberle convenido cuando era niña, pero siente bien que está el peligro tanto para ella como para sus alumnos de no tener una distancia crítica en relación a su vivencia de alumno y de no cuestionar su “tendencia”

principal. Las trazas recuerdan el alumno que uno era, con sus angustias, sus dificultades, sus facilidades... ellas conducen inevitablemente al profesional a comparar, a poner sobre el mismo plano, ese alumno que recuerda haber sido y aquellos a los cuáles son confrontados hoy en día, ellos incitan al profesor a proceder por empatía para anticipar así los obstáculos de los estudiantes y acompañarlos en su superación.

Cuidar de las historias singulares para instituir una historia escolar colectiva

En formación profesional, el problema del compartir experiencias se revela como de una gran importancia: ¿cómo hacer suya la experiencia de otros? ¿Cómo acoger la experiencia de otros y transformarla en experiencia para la propia persona? El relato permite la apropiación ya que éste deja a aquél que lo recibe establecer sus propios lazos con la situación y sus reflexiones, no se impone una lectura sino que un conjunto de posibilidades de las cuáles cada uno puede apropiarse o no. Hélène Bézille ha examinado la función de la confianza (*reliance*) del testimonio que tiene “el poder de clasificar las situaciones críticas de la condición humana” (Bézille, 2006, p. 132). Se establece así una resonancia con un imaginario colectivo vehiculado en los relatos y constituye un resorte eficaz a las identificaciones colectivas. Hélène Bézille se apoya sobre lo que Jerome Bruner llama los « significados negociados » generados por los testimonios que se adaptan a una triple lógica de la relación, de la justificación y de la convención. La confrontación de las experiencias singulares va a alimentar el debate colectivo pero también las interrogaciones más íntimas de cada uno, pudiendo el testigo adaptar lo que él escucha a su propio cuadro de referencia imaginario. Esta re-escritura del relato del otro, ese re-trabajo de las palabras empleadas por los otros va a participar fuertemente del anclaje en el mundo de los pares: “Siendo escuchado por el grupo, ciertas situaciones me hicieron sentido (Marie, Sylvie). Sentí realmente en ese momento que la traza tomaba todo su sentido y que la relación que podíamos tener con ello estaba muy ligada a lo que podíamos ser hoy en día, particularmente en nuestro rol de profesor” (Laure). La situación actual de la formación de los profesores, específicamente en Francia, no permite la mayoría del tiempo la expresión de ese pasivo escolar evocado anteriormente; la exploración de los escritos escolares, ya que da la palabra a los sujetos, a su experiencia, a su saber, cuida de esta experiencia y de ese saber. Laura Formenti insiste sobre “la co-construcción de los lazos explícitos (e implícitos) entre los procesos autobiográficos y la relación de ayuda” (Formenti, 2008, p. 182-183) y considera que aprender a cuidar de sí es un pasaje obligado para cuidar de los otros. Ella considera que el sistema universitario y formativo deja de lado, específicamente para los profesionales de la salud, de la educación, y del trabajo social, estas dimensiones epistemológicas del conocimiento y del cuidado de sí (Niewiadomski, C., De Villers, G., 2002).

Puede parecer paradójal querer asentar la historia del sujeto sobre una cultura común, como si la historia del sujeto no fuera estrictamente individual y portara en ella sus fundamentos colectivos. No obstante, cada uno en este trabajo de reactivación de los recuerdos a partir de los de otros se constituye en una especie de “memoria compartida”, designación que evoca tanto el lado disperso de la memoria sobre la que el individuo aspira a apoyarse, como la puesta en común de las piezas de un puzzle y la reconstitución que efectúa cada persona. Como lo hemos visto, las decisiones operadas por los profesores encuentran a veces su sentido en la historia familiar o en el pasado del alumno; hacerlas evolucionar necesita de esta toma de conciencia, sin la cuál toda evolución será a menudo imposible. Los impulsos institucionales de todo tipo a las cuáles hemos podido asistir no muestran tener grandes efectos sobre las prácticas de los profesores y las razones pueden quizás buscarse en los modos de transmisión de la profesión. Philippe Meirieu, seis años después de la ley de orientación francesa de 1989, hacía ya la misma constatación: “aún más profundamente, necesitamos comprender por qué la reflexión pedagógica parece fracasar hoy en día y por qué este fenómeno no es tan sólo debido a causas extrínsecas, como el peso de la institución y su funcionamiento tecnocrático, la agresividad de los adversarios a toda reflexión pedagógica o la indecisión de los tomadores de decisiones políticas ... sino que también debido a causas que tocan el estatus de las convicciones pedagógicas y, muy precisamente, a la posibilidad de ponerlas en obra hoy en día” (Meirieu, 1995, p. 216-217). Ciertamente, hay que desconfiar de las desviaciones posibles ligadas a la intimidación que se produce a la hora de decir las cosas, desviaciones que Christian Salmon describe con las prácticas de utilización del relato de personas con fines de manipulación. Pero incluso si las implicaciones en la esfera profesional se relacionan por una parte al sujeto y sólo a él, lo que domina la porción íntima que desea o no compartir con los otros, la emergencia de esta “memoria compartida” podría contribuir a la transmisión a través de la institución escolar de las prácticas predicadas por los pedagogos históricos.

La activación de una lógica del sentido

El recuerdo de relaciones humanas

Trabajar sobre las propias trazas escolares recuerda de partida a los profesores la dimensión humana de la profesión que abordan: “este acercamiento fue particularmente rico desde el punto de vista de tomar en cuenta lo humano”. (Estelle). En todo caso, considerar al profesor y al alumno como dos seres humanos plantea el problema del encuentro con el otro donde nada puede darse por sentado, donde todo deberá ser construido: “porque no se puede conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su

determinación a aprender se inscribe primero en una relación, ésta honra una confianza y la justifica todo a la vez, ella es el gesto que devuelve al otro el saludo por el cual lo hemos reconocido en su humanidad” (Meirieu, 1991, p. 39). La palabra “reconocimiento” es bastante significativa ya que lo humano ¿no es acaso lo que admitimos como de valor en el otro? Para Meirieu, “lo humano, es aquello que constituye la humanidad como otra cosa que como una colectividad de individuos” (Meirieu, 1991, p. 30). Sin embargo, cuando los profesores se detienen sobre la toma en cuenta del ser humano, acentúan la atención a los individuos, a las personas: “lo que retengo, es que en conjunto la persona del profesor parece contar más que el resto” (Mathieu). Ciertamente, es evidentemente fundamental para un profesor trabajar su preparación, sus métodos, sus objetivos, pero todo esto aparece como un poco vano si el profesor no “promueve lo humano”. Uno se acuerda de los profesores que nos han entregado el deseo de aprender, es a éstos que los profesores en formación tienen ganas de parecerse, lo que contradice un poco el discurso convenido sobre el laxismo y la falta de exigencia. Las imágenes positivas de los profesores que atraviesan la prueba del tiempo son aquellas de individuos comprometidos con fuerza, con pasión, en lo que constituye la razón de ser de su profesión, es decir, hacer que otros individuos aprendan: “lo que se debe recalcar es también el compromiso del profesor, era verdaderamente alguien apasionado y nos transmitía algo... Salíamos, íbamos al museo, al cine y luego discutíamos... ¡había una vida pues! Mientras que en la escuela elemental, no sentía algo humano...” (Sandra). La sonrisa, la alegría, una alegría de vivir comunicada a los otros participan en la transmisión, es lo que le faltó según toda evidencia a Chen: “mis institutoras tenían todas una cierta edad, no había una dinámica ...” Luego esta dimensión relacional, esencial para la profesión, se ve a menudo desatendida por los profesores que comienzan, preocupados de respetar la preparación que han previsto, inquietos también por no ser sobrepasados por las situaciones.

Las trazas de sucesos fundadores

Los escritos traídos recuerdan a menudo momentos fuertes, donde los adultos tuvieron la impresión de vivir experiencias singulares. Las palabras de las personas entrevistadas confirman las visiones de los pedagogos históricos (Dewey, Makarenko, Freinet,...) sobre la necesidad de hacer vivir a los alumnos proyectos o situaciones-problema, dejándoles un margen de iniciativa. El hecho de haber estado confrontado a desafíos, a obstáculos, el hecho de haber experimentado, ha constituido para los alumnos de nuestra investigación una experiencia que en el largo plazo se separa de otras actividades escolares: “lo que me marcó de esa época es todo lo que se implementaba por los profesores para dar sentido a nuestros aprendizajes, y ya hace un momento que analizo

eso en mis recuerdos, la mía era una clase activa donde hacíamos muchas cosas, era raro que estuviéramos sentados y de hecho todo el tiempo... en fin ... como decirlo... se nos daba la responsabilidad, en fin, es decir que a los profesores no les molestaba el hacernos partir de a dos, ir un día a medir la temperatura porque había que hacerlo... en fin, teníamos misiones como esa donde se buscaba verdaderamente darnos autonomía en la clase" (Alice). Una lógica de sentido emerge del lenguaje suscitado por el conjunto de las trazas; así los resultados de nuestra investigación plantean una vía posible para inscribir la escuela en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida que se apoya sobre el tríptico deleuziano de sentido declinado por Michel Fabre (1994) en expresión, referencia y significado. Esto se muestra particularmente perceptible para la problemática del escrito donde cuesta hacer avanzar las prácticas, el lugar de la expresión no teniendo en la mayor parte de las clases un lugar privilegiado. Ahora bien, las entrevistas y los escritos valorizan la escritura que pone en movimiento a la persona, tanto en relación a su vivencia cotidiana como de lo que se vive colectivamente en la clase; el tiempo pasado, la exigencia de la producción, su capacidad de transcribir una situación de vida sugieren el carácter experimental de este escrito que es rehabilitado en el largo plazo: "de otro modo, esto me motiva a organizar momentos con mis futuros alumnos donde ellos podrán crear trazas como recuerdo de un suceso que los haya marcado" (Mathieu). La elección del verbo "crear" es notable ya que se focaliza sobre la realización de algo que no existe aún, como si el acto de la escritura diera existencia, fuera sacado de la nada; Mathieu insiste aquí sobre el poder de la invención de sí que es susceptible de esconder la traza por poco que ésta se inscriba en la prolongación de un "suceso que marca". Esto requiere aceptar que la primera idea quizá no sea necesariamente la buena, que se deba eventualmente ponerla en duda –retomar nuestro borrador–, que ella nos lleve donde no se pensaba ir, lo que de hecho constituirá una experiencia. En estas condiciones la escritura se alza a la dimensión de experimentación en el sentido de Bachelard: "el sentido común se encuentra bajo la influencia del principio del placer. Éste quiere todo enseguida. (...) Éste quiere todo enseguida cuando ciencia rima con paciencia" (Fabre, 1995, p.98). El aprendizaje de esta paciencia, en relación al escrito pero más ampliamente en relación al saber, está al centro de lo que aparece como un posible trabajo volviendo sobre las trazas escolares, las que los profesores van necesariamente a interrogar con una mirada profesional.

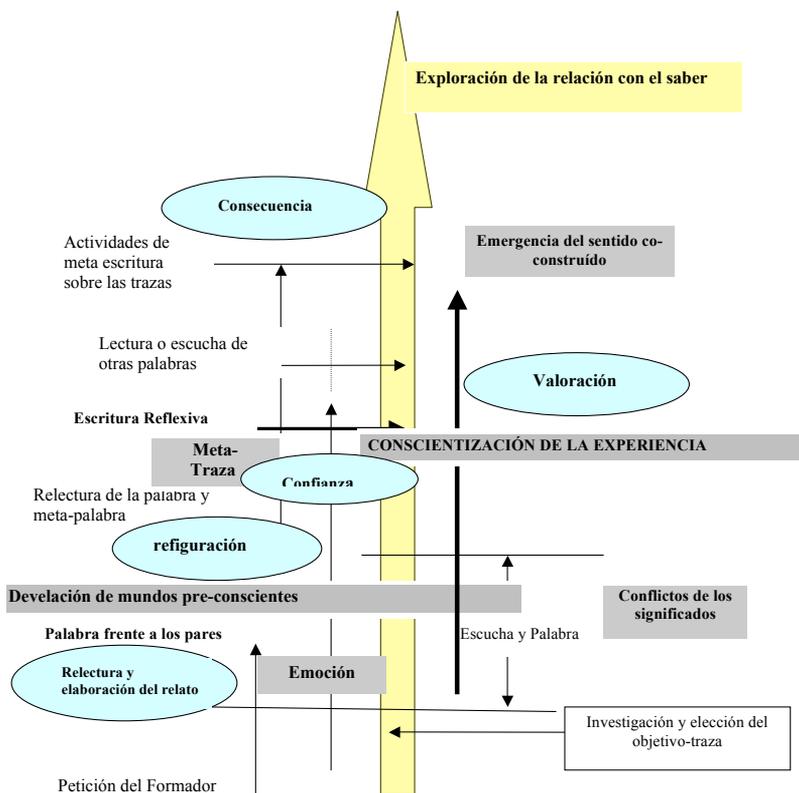
Más allá de los profesores, un modelo de formación en una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida

Más allá de la población de los profesores de escuela sobre los que se enfoca esta investigación, el proceso de formación a partir de las trazas esco-

lares, verdadera clínica de anclaje, ofrece a todo sujeto caminos de exploración de su experiencia primera, considerada como una trayectoria dinámica marcada por encuentros y rupturas que construyen a la persona. Un trabajo del mismo tipo ha sido conducido con alumnos de colegio⁴ de un collège experimental y con un grupo de estudiantes de liceo. Puede ser incluso necesario ahora continuar con adultos que no estén implicados en el sistema escolar, para confirmar o validar los resultados evocados precedentemente. En estos casos los escritos de la escuela parecen susceptibles de suscitar interrogaciones sobre lo que funda la relación con el saber, a participar de la toma de conciencia de juegos complejos de tiempo y a revelar un pasado que ya está ahí, sobre el cuál apoyarse a riesgo de distanciarlo. Incluso las vivencias más difíciles son portadoras de experiencia, a condición de que ellas sean reconocidas como tales. A este nivel se trata de la línea de la corriente de las historias de vida, de examinar su pasado para orientar mejor el futuro: "Historias de Vida: (...) Un movimiento de investigación-acción-formación desde los años ochenta, considera al individuo como un actor, "quien es el producto de una historia de la cual busca transformarse un sujeto" (V. de Gaulejac, 1987). Prácticas de investigación y de construcción de sentido (antropogenética y auto-poietica) parecen propulsadas por las necesidades de formación y de orientación permanente de sujetos inacabados en búsqueda de sentido en todos los sentidos del término: de sensibilidad, de dirección y de significación" (Pineau, 1998). Para quienes llevan los estigmas de un pasado escolar vivido como algo penoso: "no miro los recuerdos de la escuela porque eso me trae mala suerte y malos recuerdos, y eso no sirve de nada, toma mucho lugar" (Dorian, alumno de colegio), transformarse en el sujeto de su historia escolar pasa por la inscripción de esta historia en su historia de vida, a riesgo de que este trabajo lleve a una deconstrucción de la escuela como forma dominante de su educación. En nuestra educación, la confusión entre escolarización y educación es tan apremiante que aquellos que han tenido problemas con la escuela tienen a menudo muchas dificultades para superarlas, de dónde el interés de detenerse sobre las huellas dejadas por la escuela. Importa que el sujeto no quede en un estado de rechazo casi pulsional de la escuela, y ayudarlo a distanciarse para que pueda construir un espacio de posibilidades, un espacio de donde pueda sacar otros significados sobre sí mismo de lo que ha vivido, un espacio donde pueda transformar en nuevos saberes un destino escolar que ha soportado y del cual porta sin duda la marca: "la teoría del trauma apunta más precisamente a que no es tanto la experiencia la que debe ser retocada posteriormente, sino lo que de la experiencia no ha sido elaborado, puesto en una perspectiva de sentido, puesto en forma" (Colin, 2006). Los mecanismos

⁴ Nota del traductor. Se trata aquí del collège francés: grupo de cuatro grados entre la escuela preparatoria y el liceo (lycée).

extraños de re-figuraciones perpetuas suscitadas por los escritos escolares facilitan la confianza (*reliance*) con otros sucesos y la emergencia de momentos esenciales (Hess, 2006). La resonancia de las temporalidades múltiples (Le-sourd, 2006) impulsa el trabajo de conciliar, el cuál de una parte permite la transformación de una simple vivencia en experiencia concientizada y que puede ser transformada en móvil, y de otra contribuye a la edificación de otra coherencia, de una re-escritura como consecuencia, hecha posible por un efecto de repercusión que confiere un sentido a las heridas del pasado. Esta inscripción de la historia escolar en la historia de vida y de la historia de vida en la historia escolar permite repensar el pasado y el futuro del sujeto en el presente, ella ancla la búsqueda de identidad en las profundidades singulares, pero también, a través del otro, en la línea de un patrimonio humano colectivo. El esquema siguiente propone una representación de un modelo antropofenomenológico de trazas de una educación a lo largo de toda la vida que apunta a dar sentido trabajando la relación con el saber, en las dos acepciones del término, al trayecto de la formación vivida por el sujeto.



Este modelo de formación abre posibilidades tanto en el medio escolar como en el caso de cualquier sujeto adulto que desee volver a dar un sentido a su trayectoria interrogando los escritos escolares que han fundado su persona. Este modelo se muestra particularmente adaptado para abordar las rupturas o confrontaciones con nuevos grupos sociales que necesitan repensar su relación con el saber cuestionando sus anclajes familiares, escolares y de formación en un sentido amplio. He mostrado que esta vuelta a las trazas escolares puede encontrar su lugar en la formación de los profesores, pero es susceptible de importar en la historia de vida de todo sujeto.

Conclusión

Las entrevistas y escritos de los profesores de escuela analizados muestran bien como la relación con el saber y con la escuela se ancla profundamente en la historia personal del sujeto. La contribución de esta investigación reside en la utilización de las trazas escolares como campo de investigación de esta primera vivencia de transmisión, con el fin de sentir y de concienciar lo que constituye una base fundadora de la experiencia. Ya que éstos portan en sí elementos de vida que están a nuestra disposición, porque nos recuerdan figuras familiares, porque reflejan a su autor, los escritos escolares participan en la transmisión intergeneracional; en ese ámbito, éstos representan un lugar ideal para interrogar el concepto mismo de la transmisión y cómo ésta ha sido vivida en la escuela. A través de los cuadernos traídos, el sujeto puede sumergirse en las profundidades de sí mismo y trabajar con problemáticas que no han sido jamás resueltas a partir de sucesos de infancia y que vienen a perturbar su relación con el saber. Este acercamiento clínico no tiene ciertamente como objetivo la resolución de conflictos traumáticos sino que trabaja, por una parte, en su posible superación, y de otra al reconocimiento por el adulto del saber producto de la experiencia ligado a la vivencia de su infancia y de su pasado como alumno. Así nuestra antro-po-fenomenología de las trazas apunta a anclar la identidad, incluyendo la identidad profesional, sobre los mundos vividos por el sujeto y sobre las redes de significados que éste pone en obra sin darse siempre cuenta. La toma de conciencia de la opacidad de las tensiones que rigen su propia relación con el saber deja entrever la complejidad con la cual el sujeto estará siempre confrontado – y particularmente el profesor frente a sus alumnos los cuáles portan también historias singulares - complejidad extraña, la del otro, la cual cada persona deberá aprender a incluir. La necesidad de trabajar su primera relación con el saber distanciándose de su vivencia escolar contrasta con un recurso a los recuerdos de escuela sobre los cuáles no se reflexiona, lo que priva a menudo al sujeto de la emergencia de un sentido cuya reelaboración será vuelta a representar en la formación.

Esta investigación examina así las relaciones que se enlazan, a través de las trazas escolares, entre la historia escolar y la historia de vida, una alimentando a la otra. La historia escolar demanda ser inscrita en una historia de vida, la historia de vida requiere ser tomada en cuenta en la historia escolar. Es en esta reciprocidad historia de vida/historia escolar que se constituye para cada sujeto el sentido de su experiencia escolar pero también, por extensión, el sentido de su relación con el saber. La escuela no es de forma evidente el único espacio de transmisión, pero es un lugar privilegiado, el primero, donde esta necesidad está instaurada. Las investigaciones anteriores han interrogado algunas veces la historia escolar en una perspectiva de historia de vida, sin embargo, se ha interrogado poco sobre la historia de vida en una perspectiva de historia escolar. Ahora bien, este ir y venir parece esencial para una sociedad a fin de no perder de vista sus fundamentos, los valores que difunde y el sentido que ella asigna a su escuela. Los resultados de esta investigación nos conducen a considerar los escritos escolares como intermediarios eficientes entre historia escolar e historia de vida, como vectores operatorios de los que Jean-Louis Le Grand (2008) denomina una antropología existencial crítica de la educación.

Referencias

- Alheit, P. (2008). La recherche biographique dans la formation d'adultes en Allemagne. *Pratiques de formation-analyse* n°55.
- Anadon, M., Bouchard, Y., Gohier, C. y Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation* 26.
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon: Chronique sociale.
- Behn-Eschenburg, G. (2003). Pour une autre formation des éducateurs. En M. Cifali y J. Moll (Coords.), *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Bergier, B., Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire, des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Erès.
- Bézille, H. y Courtois B. (Coords.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon: Chronique sociale.
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

- Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1987). Teacher's personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, 19, n°6.
- (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Colin, L. (2006). La notion freudienne de l'après-coup (nachträglich): un sale coup en matière éducative ? *Pratiques de formation-analyses*, n°51.
- Colin, L., Le Grand, J-L. (Coords.) (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos.
- Crinon, J. (2002). Ecrire le journal de ses apprentissages. En Chabanne J.-C. y Bucheton D. (Coords.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris: PUF.
- Crinon, J. y Guigue, M. (2003). Les modalités de présence des élèves dans des mémoires professionnels. En Crinon, J. (Coord.) *Le mémoire professionnel des enseignants observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris: L'Harmattan, pp. 113-132.
- Crinon, J. y Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation (note de synthèse). En *Revue Française de Pédagogie*, 156.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris: Les Editions de minuit.
- Derrida, J. (juillet-septembre 1968). La Différance. En *Bulletin de la société française de philosophie*, julio-septiembre 1968.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- (1995). *Bachelard éducateur*. Paris: PUF.
- (1996). Freinet et les didactiques. En Peyronie, H. (Coord.). *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace. Actes du colloque de Caen*. Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Ferry, G. (1999). Aventureuses histoires de vie. *Spirale*, n°24. Lille.
- Formenti, L. (2008). La com-position dans/de l'autobiographie. *Pratiques de formation-analyses* n°55. Paris.
- Freud, S. (2005, p.e. 1914). Remémoration, répétition et perlaboration. En *Œuvres complètes XII*. (2005). Paris: PUF.
- (2005, p.e. 1917). Deuil et mélancolie. En *Œuvres complètes XIII*. (2005). Paris: PUF.
- (1967, p.e. 1900). *L'Interprétation des rêves*. Paris: PUF.
- Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Goodson, F. I. y Hargreaves A. (1996). *Teacher's Professionnal Lives*. Falmer Press.

- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Hess, R. (2006). Rythmanalyse et théorie des moments. *Pratiques de formation-analyses*, n°51.
- Hess, R. y Weigand, G. (2008). L'écriture du journal et de la correspondance, une éducation tout au long de la vie. En Colin, L. y Le Grand, J.-L. (Coords.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos.
- Hubert, B. (2010). La pédagogie comme alternative. Vers une redéfinition du champ pédagogique. *Spirale* n°45. Lille.
- (2010). Travailler le rapport au savoir du sujet à travers ses écrits scolaires. D'une formation d'enseignants à une pratique de formation: les traces d'une éducation tout au long de la vie. Tesis Doctoral, Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis (no publicada).
- Lainé A. (2001). L'histoire de vie, un processus de "métaformation". *Education permanente*, n°142. Paris.
- Lani-Bayle, M. (2007). *Les Secrets de famille, La transmission de génération en génération*. Paris: Odile Jacob.
- Le Grand, J.-L. y Pineau, G. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, n°14.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives. Note de synthèse. *Pratiques de formation-analyses*, n°51. Paris.
- Levine, J. y Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, de la désappartenance à la réappartenance*. Paris: ESF.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Meirieu P. (1991). *Le Choix d'éduquer - Ethique et pédagogie*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- González Monteagudo, J. (2007). Approche biographique en formation à travers des objets. Colloque Le Biographique, la réflexivité et les temporalités, Tours.
- Mosconi, N.; Beillerot, J. y Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Niewiadomski, C. y De Villers G. (Coords.) (2002). *Soin et souci de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.19, n°1.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III, Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.

- (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil (reedición de Points Essais)
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: PUF.
- (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10 (2), 93-106.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris:Dunod.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling. La Machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.