

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”

Narrative reflexivity: “life, lived experience and science”

María Passeggi*

Recibido: 1 de junio de 2020 Aceptado: 8 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es contribuir a los estudios sobre la reflexividad narrativa que se traduce en los procesos de producción y recepción de narrativas autobiográficas. Cuestiono la vacilante entrada de la subjetividad en la investigación cualitativa, adoptando la perspectiva propuesta por Dilthey (2010), que considera inseparables los vínculos entre “la vida, la experiencia vivida y la ciencia”. Pretendo problematizar la reflexividad narrativa como una capacidad humana para comprender y dar sentido a lo que pasa y a lo que nos pasa (Larrosa, 2002). Los comentarios se sitúan en el ámbito de los enfoques narrativos en educación, más específicamente, en el de las historias de vida en formación (Pineau & Le Grand, 2014), de la investigación biográfica en educación (Delory-Momberger, 2005) y de la investigación (auto)biográfica (Passeggi & Souza, 2017). Discutiré desde estos enfoques los retos de un paradigma narrativo-autobiográfico, defendiendo la importancia de nociones arraigadas en la experiencia humana. Esto me permite proponer tres dimensiones de la subjetividad que se estructuran en la narración y según el esfuerzo reflexivo y hermenéutico del sujeto para establecer interconexiones entre las experiencias vividas y la consciencia histórica. Las consideraciones finales van en el sentido de subrayar que el conocimiento producido en los enfoques constitutivos del paradigma narrativo-autobiográfico tiene por objeto establecer interconexiones entre la singularidad del yo (auto), la vida (bios) y el discurso científico (grafía).

Palabras clave: reflexividad narrativa; subjetividad; experiencia; consciencia histórica

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute to studies on the narrative reflexivity that is translated into the processes of production and reception of autobiographical narratives. I question the hesitant entry of subjectivity into qualitative research, adopting the perspective proposed by Dilthey (2010), who considers the links between “life, lived experience and science” to be inseparable. I intend to problematize the narrative reflexivity as a human capacity to understand and give meaning to what happens and to what happens to us (Larrosa, 2002). The comments are located in the area of narrative approaches in education, more specifically, in that of life stories in professional education (Pineau & Le Grand, 2014), biographical research in education (Delory-Momberger, 2005), and (auto)biographical research (Passeggi & Souza, 2017). From these approaches, I will

1 El artículo está vinculado a dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovación y Comunicaciones-Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico: 1) Maria Passeggi, proceso N° 443695/2018-0); 2) Maria Passeggi. (proceso n° 307063/2019-4).



discuss the challenges of a narrative-autobiographical paradigm, defending the importance of notions rooted in human experience. This allows me to propose three dimensions of subjectivity that are structured in the narrative and according to the reflexive and hermeneutic effort of an individual to establish interconnections between lived experiences and historical consciousness. The final considerations emphasize that the knowledge produced through approaches of the narrative-autobiographical paradigm has the objective of establishing interconnections between the singularity of the self (auto), life (bios) and scientific discourse (graphics).

Keywords: teaching; narrative; neoliberalism; panopticon; COVID19; professional relationships

1. PARA EMPEZAR: “¡NARRAR ES NECESARIO!”

El individuo no es un sujeto por decisión divina, sino por el esfuerzo de liberarse de las restricciones y reglas para organizar su experiencia. El se define por su libertad y no por sus roles sociales.

Alain Touraine (1992, p. 178)

En el año 2020, experimentamos un cambio causado por las condiciones sanitarias, puestas al descubierto ante la pandemia mundial de covid-19, cuyos impactos requieren una mayor reflexión sobre los actuales órdenes económico, laboral, social, cultural y educativo. En el diálogo entre la educación y la salud (sufrimiento social y psicológico), las soluciones señaladas tratan de reunir la escuela y la familia, los estudiantes y los maestros para reducir al mínimo los riesgos de aislamiento obligatorio, abandono, ausencias prolongadas, cambios en la vida cotidiana de cada persona y de la comunidad.

No es sin razón que se multiplican los llamamientos en este momento para escribir sobre cómo los riesgos impactan en la vida, repercuten en las condiciones emocionales, sociales, rutinarias, afectivas, laborales. En resumen, esta conmoción mundial ha creado un tiempo para el testimonio personal, un tiempo más humano. Un tiempo en el que se pide a la subjetividad que se exprese, que se inscriba en el flujo de los discursos colectivos. Un tiempo en que se valoran las narraciones de la experiencia vivida por niños, jóvenes, adultos, ancianos. ¡Es necesario narrar, para que podamos comprender! Como diría Hannah Arendt (2008, p.33), para quien escribir era “parte del proceso de comprensión”. ¡”Postar”!, “Hacer *lives* en youtube”, “instagram”, “facebook”! Y navegar por el mundo digital para ver y leer con otra mirada. Narrar y escuchar para (re)inventar(se), crear, resistir.

¿Por qué razón la voz de cada persona se vuelve tan pertinente? Tal vez porque la apreciación de la subjetividad se opone a la opción canónica de las abstracciones (objetivas), la generalización (estudiantes, profesores, hombres, mujeres, niños, gente, escoria, élite), que ocultan la singularidad (subjetiva) del yo (auto). En la escuela, como en la vida, la subjetividad aparece, en general, cuando se busca un rostro: ¿Quién es?, sea para alabar o punir. Y cuando la persona aparece en su individualidad, es cuando se entienden mejor las conexiones entre el evento, la vida personal, la existencia, la rendición y/o la resistencia.

Lo que vemos, sin embargo, es la vacilante y dudosa entrada de la subjetividad y de la vida en las prácticas y la investigación cualitativa en la educación. Frente a esta ausencia, desde el dece-

nio de 1980 los enfoques narrativos han venido construyendo un paradigma narrativo-autobiográfico para abordar cuestiones humanas fundamentales en la educación y la formación. En este sentido, el objetivo de este artículo es discutir la reflexividad narrativa, o autobiográfica, como un proceso por el cual la persona, al volverse sobre sí misma, se despliega como objeto de reflexión y sujeto de la narración, indagando sobre el mundo y la vida, constituyéndose al mismo tiempo en el autor-personaje-narrador de la reflexión realizada. Cuestiono primero esta entrada vacilante y clandestina de la subjetividad en la educación, adoptando la perspectiva defendida por Dilthey (2010, p.95), que considera inseparables los vínculos entre “la vida, la experiencia vivida y la ciencia”. A continuación, trato de situar la noción de reflexividad de un punto de inflexión narrativo que tuvo lugar alrededor de los años 80, y que reconoce el esfuerzo humano de la interpretación para acceder a la conciencia histórica, aunque siempre provisional. Me centraré, en la secuencia, en las apuestas de un paradigma narrativo-autobiográfico, defendiendo la importancia de las nociones arraigadas en la experiencia humana. Esto me permite proponer tres dimensiones de subjetividad que se estructuran en la narración y según el esfuerzo reflexivo y hermenéutico de quienes narran, para establecer conexiones entre las experiencias vividas y la construcción de la historicidad. Las consideraciones finales van en el sentido de destacar que el conocimiento producido en los planteamientos constitutivos del paradigma narrativo-autobiográfico tiene como objetivo dar visibilidad a la singularidad del yo (Auto), a la vida (Bíos) personal y colectiva en sus relaciones con el discurso (Grafía) personal y científico, en una sociedad en profunda mutación.

Alineo mis comentarios con lo que Alain Touraine (1992, p. 178) dice en el epígrafe que abre este texto: “El individuo no es un sujeto por decisión divina, sino por el esfuerzo de liberarse de las restricciones y reglas para organizar su experiencia. Se define por su libertad y no por sus papeles”. Lo que es válido para el individuo, es válido para el colectivo e indispensable para las ciencias que se ocupan a la especie humana. ¿De qué manera y cómo los enfoques narrativos proporcionarían caminos para la liberación de las restricciones, para organizar las experiencias y los conocimientos producidos por ellas en la base de otra forma de vinculación entre sujeto y vida, educación y el discurso científico?

2. “LA VIDA, LA EXPERIENCIA VIVIDA Y LA CIENCIA”

La autobiografía es la forma más elevada e instructiva en la que nos llega la comprensión de la vida.

Wilhelm Dilthey (2010, p.178)

La investigación cualitativa, en la pluralidad de sus planteamientos teórico-metodológicos, se basa en las formas en que los agentes sociales ven y viven la vida en los más diversos contextos histórico-culturales estudiados. La experiencia vivida y narrada se convierte así en su materia prima, su fuente principal de investigación. Sin embargo, como afirma Ferrarotti (2014, p. 106, énfasis añadido por el autor), “la ‘subjetividad’ inmanente a cualquier documento narrativo o autobiográfico [...] queda oculta por una hermenéutica de la biografía que sólo utiliza sus aspectos objetivos”. Una epistemología basada en la objetividad, que cristaliza sus resultados en abstracciones objetivas, tiene también el poder de encerrar la vida, desencarnar la experiencia vivida y borrar las conexiones entre ellas y la ciencia, sacando los objetos humanos estudiados

del horizonte en el que se estructuran la experiencia y el conocimiento producidos por las personas que viven el aprendizaje, la disidencia, el éxito, el fracaso, el miedo, la presión y el conflicto. Para Dilthey (2010a, p. 95), “la vida, la experiencia de vida y las ciencias humanas se encuentran así en una conexión interna estable y una relación de reciprocidad”. Si esto es cierto, ¿por qué se ha tardado tanto en considerar la vida, la experiencia de vida y la reflexión sobre ellas como parte constitutiva del discurso científico? ¿Le faltaba interés o no tenía los medios para tomarlos en serio?

Es importante recordar que la obra de Dilthey (1833-1911) es poco conocida en Brasil, lo que puede verse en las recientes traducciones de dos de sus principales estudios para fundamentar las ciencias humanas. El primero es “Introducción a las Ciencias Humanas - Intentos de una Fundación para el Estudio de la Sociedad y la Historia” (1883), y el segundo “La Construcción del Mundo Histórico en las Ciencias Humanas” (1910). Un siglo después, en 2010, tenemos la traducción de ambos en Brasil¹. Descubrimiento que también es obra del tiempo histórico. ¿Estaríamos más abiertos a entender lo que el autor propone? Para Dilthey (2010a, p.19-20), lo que hay en común entre las ciencias humanas², es que “Todas estas ciencias describen, ‘narran’, juzgan y forman conceptos y teorías en relación con un mismo gran hecho: la especie humana” (mi énfasis). La cuestión subyacente es, por lo tanto, la interpretación, la capacidad humana de narrar y comprender (*Verstehen*), en definitiva, de hacer uso de lenguajes (gestos, palabras, imágenes) que traduzcan la reflexividad sobre las experiencias vividas, las vivencias. Las ciencias humanas, esencialmente interpretativas, harían la interconexión viva entre el mundo externo (físico, objetivo) y el mundo interno (psíquico, reflexivo), entre la vida, la experiencia de vida y el discurso de la ciencia.

Según Dilthey (2010, p. 20), la naturaleza que trabaja en nosotros y que se expresa en gestos y palabras humanas adquiere “su objetividad en las instituciones, estados, iglesias, institutos científicos: la historia se mueve precisamente a través de ellos”. Para comprender la sociedad y producir un conocimiento del mundo histórico es necesario ser consciente de que su historicidad se forma, se conforma, se deforma por la acción de la interpretación humana, creadora de instituciones que regulan, autorizan, desautorizan. La pregunta que surge es: ¿Cómo entender, con la misma claridad metodológica lo simbólico, las creencias, acciones, valores, constituidos históricamente? Este proceso se desarrollaría en forma de una espiral hermenéutica e interpretativa, pasando de las narraciones autobiográficas a niveles más abstractos y finalmente se abre al mundo histórico. De ahí la importancia de la autobiografía y reflexividad autobiográfica, propuesta por Dilthey, como observó Delory-Momberger (2005, p. 36, énfasis del autor, mi traducción).

Dilthey coloca en el centro de su reflexión sobre la ciencia histórica, las formas en que el hombre se apropia de su propia vida, haciendo de la reflexividad autobiográfica el paradigma de la “comprensión” (*Verstehen*) y de la autobiografía el modelo hermenéutico ‘de las ciencias humanas’”.

1 Dilthey, 2010a; Dilthey, 2010b, traducción de Marco Casanova.

2 Dilthey (2010, p. 19). Las ciencias humanas son: “a historia, as ciencias económica, jurídica, de Estado, de la religión, el estudio de la literatura y de la poesía, de la arquitectura y de la música, de las percepciones de mundo y de los sistemas filosóficos, por fin de la psicología”.

En su libro, “La construcción del mundo histórico en las ciencias humanas”, Dilthey (2010, pp. 167-205) comenta las obras de Agustín (*Confesiones*), Goethe (*Poesía y Verdad*) y Rousseau (*Las Confesiones*), estableciendo las conexiones entre “el vivir, la expresión y el entendimiento”. La perspectiva adoptada es dialógica, admitiendo que “nos comportamos de manera integral en relación con la vida, tanto con la nuestra como con la de los demás”. Esto nos lleva a pensar que la comprensión trasciende una mirada particular e individualista, ya que preside tanto los procesos de narración (autobiografización) como los de recepción de la narración (heterobiografización). Vivir, narrar y comprender son capacidades innatas del ser humano y, por lo tanto, fundamentales para las ciencias que se ocupan de la especie humana. La noción fundamental de su obra es la de vivencia (*Erlebnis*), o experiencia vivida, experimentada de manera inmediata, intuitiva, pre-reflexiva, antes de cualquier comprensión reflejada (*Erfahrung*), que integra la experiencia en un todo narrativo y en un proceso de aprendizaje.

Las referencias al tiempo nos permiten entender la relación con la inmediatez de las experiencias. Para Dilthey (2010, p. 169), “el tiempo existe para nosotros en función de la unidad sintética de nuestra conciencia”, que pone al lado de los recuerdos, la realidad efectiva del presente y las infinitas posibilidades del futuro. Así, no aprehendemos la esencia de la vida, sino una figura que la representa, y esto no es la vida. “Sin embargo, es en esta vida nuestra donde se encuentra la realidad conocida por la ciencia humana”. “Es necesario tomar conciencia de ello para captar, entonces, las categorías que surgen de la vida misma” (ibíd., p.171). Podemos inducir que pensar en las ciencias humanas es pensar en la construcción del mundo histórico en el sujeto.

3. EL GIRO REFLEXIVO, NARRATIVO, BIOGRÁFICO: HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN HERMENÉUTICA

Venir al mundo es tomar la palabra transfigurar la experiencia en un universo de habla.

Georges Gusdorf (1998, p.12)³

El *giro reflexivo*, del que me ocupo aquí, comienza con las ciencias humanas y sociales, que se vuelven reflexivas cuando se miran a sí mismas, sus supuestos, conceptos, métodos. La hipótesis es que esta reflexividad acompañó al reconocimiento de la legitimidad de los movimientos sociales organizados, que estallaron en los años sesenta, y que comenzaron, en las décadas siguientes, a operar a favor de las rupturas contra los paradigmas en crisis, en particular el behaviorismo, el constructivismo, que tendían a descuidar al sujeto, su capacidad de reflexividad, su autoconciencia y su poder de resistencia y emancipación, en resumen, su conciencia histórica. Como afirma Alain Touraine (1977, p. 67), las exigencias de los movimientos de liberación obligaron a las ciencias sociales a escuchar lo que tenían que decir los estudiantes, las mujeres, los migrantes y a encontrar nuevas formas de investigación “capaces de dar voz a los “analizados” y de ser utilizadas “en beneficio de los dominados”.

La reflexión de Touraine sobre la inflexión paradigmática ilumina este giro reflexivo. Después de todo, ¿quién tiene el poder-saber sobre temas humanos tan complejos y delicados de la vida?

3 Traducción nuestra.

¿Para quién, o a quién, son útiles las ciencias humanas y sociales?”. La reflexividad ha tendido a convertirse en una palabra de orden, desde entonces, al igual que la interdisciplinariedad, la complejidad, para dar cuenta de la vida, de la experiencia vivida y sus relaciones con la ciencia, señaladas por Dilthey. Los años 1990 y 2000 fueron pródigos en reflexividad. La antropología reflexiva nació. Pierre Bourdieu dedicó su último curso en el Collège de France al tema “Ciencia de la ciencia y reflexividad” (2001), concluyendo el libro con un autoanálisis. Giddens, Lash, Beck publican “Modernización Reflexiva”. Dosse (2009) afirma en su libro “O Desafío Biográfico” que ha llegado a la “edad de la hermenéutica”, de la reflexividad interpretativa. En educación, también se multiplican los libros sobre el tema. En general, un enfoque ético problematiza los paradigmas adoptados no sólo en relación con su producción científica, sino también en relación con los impactos sociales de la investigación. Se trata, pues, de encontrar formas legítimas de escuchar y hacer oír lo que la gente común dice sobre la vida y las experiencias cotidianas. Esta preocupación ética marcará el “giro narrativo” como parte de la solución del problema.

El *giro narrativo* que marcó los años 1980 es tributario del agotamiento de los paradigmas dominantes en las ciencias humanas y sociales. Para Brockmeier y Harré (2003, p. 526), “el origen del interés por la narrativa en las ciencias humanas parece ser el ‘descubrimiento’ del decenio de 1980”. Por esta razón, además de su uso como método de investigación en las ciencias sociales, las narraciones orales y escritas se han convertido, según los autores, “un parámetro lingüístico, psicológico, cultural y filosófico fundamental para nuestro intento de explicar la naturaleza y las condiciones de nuestra existencia” (*ibídem*). Su universalidad es visible en la infinita diversidad de su uso en las prácticas humanas: narrativas jurídicas, literarias, bíblicas, históricas, científicas, ficticias, periodísticas, mediáticas, folclóricas, políticas, digitales etc. Es dentro de esta infinita variedad de narraciones que Dilthey hará la elección de las narraciones autobiográficas como el objeto principal de la investigación en las ciencias humanas. Como Barthes (1966, p. 27) declaró, a mediados de los años 60, desde el punto de vista de la filogénesis, la narración comienza con la propia historia de la humanidad. Desde el punto de vista de la ontogénesis, es alrededor de los tres años de edad que “el cachorro humano” ‘inventa’ al mismo tiempo la frase, la narración y el Edipo”. Los estudios en las ciencias humanas perderían si descuidaran lo que se hace en el acto de narrar, en todas las edades, en todos los tiempos, en todas las culturas, en todos los idiomas.

El *giro biográfico* se inscribe en estos movimientos desencadenados en el decenio de 1980, en los que las nociones de experiencia, narrativa y reflexión se imponen como categorías centrales en las ciencias humanas y más particularmente para los investigadores en educación, dedicados a la formación de adultos en los países europeos, que han adoptado en sus prácticas de investigación enfoques narrativos (auto)biográficos. En los últimos 40 años, han llegado a constituir una red internacional de investigación, en torno a lo que yo llamaría el paradigma narrativo-autobiográfico, o movimiento biográfico internacional, que, aunque asume diferentes denominaciones⁴, se centra en la actividad reflexivo-narrativa del ser humano para tomar conciencia de sí mismo y de su humanidad. Esta inalienable singularidad de lo humano, moldeada en el acto de apropiarse del lenguaje, al narrar, es lo que permite establecer relaciones entre lo que ocurre en el mundo exterior, por sus sensaciones, y lo que le ocurre en su mundo interior, por sus

4 Cf. Histoires de vie en formation; Recherche Biographique en Éducation; Biographieforschung; Investigación biográfico-narrativa; Biographical research; Narrative inquiry; Pesquisa (auto)biográfica.

reflexiones para asignar sentido, valor. Como afirma Gusdorf (1998, p.12), el lenguaje, o la narrativa, no crea el mundo, porque el mundo ya está ahí y permanecerá ahí. Su virtud es, por lo tanto, constituir un universo cambiante, de sensaciones incoherentes. Así, desde los orígenes, cada individuo, en su singularidad, “retoma este trabajo de la especie humana por su propia cuenta. Venir al mundo es tomar la palabra para transfigurar la experiencia en un universo de discurso”.

Por lo tanto, para los enfoques biográficos, a los que volveré a continuación, se trata de comprender la naturaleza de la narración como “instrumento mental de construcción de la realidad” y de uno mismo. Es este descubrimiento el que provoca para Bruner (1991, p. 5) un “cambio de paradigma”. La preocupación central es comprender cómo el acto de narrar interviene en la cognición humana, o la constituye. Este punto de inflexión de la narración autobiográfica, anunciado por Dilthey, desde 1910, puede estar en el origen del (re)descubrimiento de su obra, así como del interés por los estudios de Paul Ricoeur, que renovó la herencia diltheyana. Lo que es común entre los autores es la importancia de “comprender”, anclada en la capacidad interpretativa del ser. Sin embargo, mientras que Dilthey separa “explicar” y “comprender” para oponer las ciencias naturales a las ciencias humanas, Ricoeur, como dice Reis (2011, p.264), está en contra del dualismo metodológico. Comprender y explicar “no serían polos excluyentes, sino momentos de un proceso complejo, que puede llamarse “interpretación”.

Lo que importa aquí es el camino de la “democratización hermenéutica”, que se abre a la vida, al yo, a partir de los estudios de Dilthey. Si, inicialmente, la hermenéutica se limitó a la exégesis bíblica, ella se convierte en un punto común para la filosofía y la teología, y finalmente puede ser vista como una práctica inmanente de lo humano para dar sentido a la vida. Para Ricoeur (2010, p. 220), en línea con este cambio paradigmático, el humano “es un ser que se entiende a sí mismo interpretándose, y la forma en que se interpreta a sí mismo es el modo narrativo”. La hipótesis que puede plantearse, y que debe seguirse explorando, es que la reflexividad narrativa tiene sus raíces en los procesos de enunciación, es decir, en el acto de hablar, de narrar, mediante el uso de las lenguas naturales (portugués, español, catalán, yoruba, tupí), para comprender, interpretar, dar sentido. El narrador es al mismo tiempo un sujeto existente, intérprete, sujeto de conocimiento, que hace uso de lo que está disponible en la lengua como una institución social. La metáfora sería la de una espiral hermenéutica que se mueve en dos movimientos complementarios, uno de ellos partiendo de narraciones singulares para establecer relaciones cada vez más amplias, con y entre grupos humanos, con y entre culturas nacionales, mundiales, entre el presente, el pasado y el futuro. Y un movimiento que comienza en la dirección opuesta, viniendo de narraciones que se pierden en las capas más remotas del tiempo para llegar, a través de los otros al narrador, al sujeto autobiográfico.

4. ENFOQUES NARRATIVOS EN LA EDUCACIÓN

Para quienes comienzan la investigación cualitativa con enfoques biográficos y/o autobiográficos en la educación, es difícil descubrir las confluencias y divergencias entre los más diversos enfoques. Souza, Serrano y Ramos (2014, p. 684) consideran que “lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del conocimiento educativo en general”. Entonces, ¿por qué discutir dónde difieren o se parecen estos enfoques? ¿Por qué preguntar sobre sus

afiliaciones y ramificaciones en la extensa producción científica en la educación? Se trata sólo de vislumbrar, como ya he mencionado, el recorrido histórico del Brasil y, más precisamente, en los últimos casi 30 años⁵, de las historias de vida en formación, de la investigación biográfica en la educación y de la investigación (auto)biográfica⁶.

Estos tres enfoques aportan pruebas de sus afiliaciones y propósitos en la forma en que se dan a conocer. El primero de ellos opta por “las historias de vida”; el segundo por “la investigación biográfica” y el tercero por “la investigación (auto)biográfica”. El enfoque de la primera se centra en la formación (historias de vida en formación), la segunda en la educación (investigación biográfica en educación), el enfoque de la tercera es doble: introduce el (Auto) para señalar la presencia de la subjetividad en la investigación y omite la formación y la educación, dejando el campo abierto para ambas.

Historias de vida en formación. Este primer enfoque narrativo surgió en el decenio de 1980, hace 40 años, en universidades y centros de formación de Francia, Bélgica, Suiza, Canadá (Quebec) y Portugal, en el contexto de la formación permanente o continua de adultos, institucionalizada a principios del decenio de 1970. Centrada en la formación de formadores que debían formar a quienes buscaban (re)orientación profesional, nació, como recuerda Pineau (2006, p. 331), con los objetivos de explorar “el continente oscuro de la autoformación a lo largo de la vida” y de “coinvertir el conocimiento experiencial en la validación de la experiencia adquirida y en la (re)construcción de proyectos de vida”⁷.

Es en este sentido que el término «en formación» permite delimitar, según Dominicé (2010, p. 179), la preocupación por “lograr una teoría de la formación” aún no explorada o inexistente. En este sentido, la persona en formación se concibe, al mismo tiempo, como un actor social e investigador de su propia experiencia. Como actor social se trata de contar y reflexionar sobre su trayectoria educativa; como investigador, de investigar, comprender y sistematizar los procesos de formación. De esta manera “se crean las condiciones para que la formación se haga en la producción de conocimiento y no, como hasta ahora, en su consumo” (Nóvoa, 2010, p.154). Esta visión epistemológica permite diferenciar el uso de las historias de vida como técnica o herramienta de investigación, como se hace en otras ciencias, ya sea para la (re)construcción de eventos históricos (Historia Oral), o para la comprensión de fenómenos, actitudes sociales o culturales (Sociología, Psicología Social, Antropología). En la educación, las historias de la vida en formación sirven principalmente para los que se forman. En este sentido, uno de los conceptos primordiales de este enfoque es el de investigación-formación, en el que el trazo de unión entre ambos términos hace inseparable la formación de la reflexión investigativa (Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016).

5 Tomo como un marco el artículo de Bueno, Catani, Souza, Sousa (1993) en el que asocian las interpretaciones autobiográficas y la formación de los profesores.

6 Para una percepción más completa de estos enfoques, la Revista Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica ha publicado diferentes dossiers sobre la investigación (auto)biográfica en diferentes continentes: un Dossier sobre Europa y América (n.9, 2018); un Dossier sobre América Latina (n.8, 2018) y más recientemente un Dossier sobre Asia (n.12, 2019) <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>>

7 La vasta producción científica de este primer enfoque se concentra en la colección “Histoire de vie en formation” (L'Harmattan), dirigida por Gaston Pineau, y en muchos números de la Revista Éducation Permanente.

En este enfoque, las nociones de “historias de vida” y “biografía educativa” se alternan para referirse a las narraciones escritas por adultos y formadores en formación. Para Pineau y Le Grand (2010), la opción por historias de vida busca evitar el vínculo con la escritura (presente en la *autobiografía*) y con el yo (auto) para centrarse en la vida (bíos). La Escuela de Ginebra (Dominicé, 2000; Josso, 2010; Finger, 2014) opta por “biografía educativa” para indicar que el enfoque de la escritura se centra más en el itinerario educativo que en la vida entera. A su vez, la interacción entre pares y con el formador, durante el proceso de escritura, eliminaría zonas más personales o íntimas del yo en una perspectiva dialógica y colectiva. Para Pineau (2006, pág. 341), este modelo “interactivo o dialógico” presupone que la construcción del sentido no se reduce a la conciencia (o al inconsciente) del que narra, ni al análisis del que lee (el investigador), sino que surge en la interacción social en el acto de narrar.

Las historias de la vida en formación se convierten en una referencia, en Brasil, a partir de los años 90, gracias al libro de António Nóvoa y Matthias Finger, publicado en 1988 en Portugal, y reeditado en Brasil en 2010 y 2014. Durante 20 años, el libro circuló entre nosotros en forma de copias de libros ya copiados, lo que dificultó su acceso. El libro, que reúne artículos de los pioneros de las historias de vida en formación, se ha convertido en una referencia para la investigación y la práctica pedagógica en la formación inicial y continua de los maestros.

La investigación biográfica en educación (*Recherche biographique en éducation*) fue propuesta por Delory-Momberger (2000, 2003, 2005) a principios del decenio de 2000 en Francia. En lugar de centrarse en el campo de la formación, amplía las preguntas para las instituciones escolares: “¿Cómo se encuentra el mundo de experiencias, figuras y expectativas que traen consigo los niños, los jóvenes y los adultos en formación, y el mundo del conocimiento que proponen las instituciones educativas? (Delory-Momberger, 2014, p. 25). La autora se sitúa en una perspectiva desarrollada en Alemania, su país de adopción, afiliando la investigación biográfica en la educación a la tradición alemana de la *Biographieforschung* y a los estudios de Wilhelm Dilthey (1833-1911)⁸.

La entrada de lo biográfico en la educación, en alemán, también tiene lugar en el umbral de la década de 1980. Delory-Momberger (2005) recuerda que Dieter Baake y Theodor Shulze articulan los conceptos de narrativa, aprendizaje, experiencia y formación, nociones clave de la investigación biográfica. Para Shulze (1993), el aprendizaje es una experiencia interior, cuando se narra aporta información para una *pedagogía de orientación biográfica*.

En este sentido, los estudios de Christine Delory-Momberger se caracterizan por su profundo involucramiento en la demarcación de la investigación biográfica en la educación, como un aspecto de la investigación cualitativa, de una *pedagogía biográfica* o de un *paradigma biográfico*, en la elaboración de una referencia teórica y conceptual para traducir la capacidad antropológica por la que el ser humano percibe y organiza su vida en términos de una razón narrativa. Esta labor biográfica o autobiográfica se convierte en uno de los principales focos de sus estudios, en que asume la tarea de profundizar un campo de investigación, con principios epistemológicos, nocionales, métodos de investigación y análisis. De ahí, el interés de su trabajo en su conjunto sobre el uso que se hace de las narrativas biográficas y autobiográficas en la investigación científica en educación.

8 Agradezco a Christine Delory-Momberger por despertar mi curiosidad por los estudios de W. Dilthey.

La investigación (auto)biográfica es el tercer enfoque narrativo en el que me sitúo. Nació, en el Brasil, con esta denominación, en 2004, en ocasión del primer Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (Abrahão, 2004), que reunió a investigadores de Europa, Canadá, Asia, Estados Unidos de América y Brasil, en torno a la biografía y la autobiografía. Hoy, en su novena edición, el I CIPA se convierte en el hito inaugural y en el foro de debates del movimiento biográfico en Brasil, que ha contado con el liderazgo de Elizeu Clementino de Souza⁹, desde 2006, con la realización del II CIPA en Salvador. El movimiento sigue fortaleciéndose gracias a la interacción entre las redes de investigación nacionales e internacionales y ampliando su alcance, lo que puede verse en los 6 (seis) ejes del congreso, a saber: 1) Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica; 2) Espacios formativos, memorias y narrativas; 3) Infancia, narrativas y diálogos intergeneracionales; 4) (Auto)biografías, narrativas digitales, historia, literatura y artes; 5) Escritura del yo, resistencia y empoderamiento; 6) Historias de vida, género y diversidad.

¿Cuál es el significado del (auto) entre paréntesis en este enfoque en relación con los dos primeros? El término (auto)biográfico se utiliza por primera vez en el libro de António Nóvoa y Matthias Finger (2014) y siempre se asocia con el método: “O método (auto)biográfico y la formación”¹⁰. El libro trae el texto de Franco Ferrarotti sobre “el método biográfico” en la sociología¹¹, pero no encontré en el libro, a menos que me equivoque, las razones de los paréntesis en (auto)biográfico. En 2016, en una de esas raras ocasiones, tuve la oportunidad de viajar junto con el profesor António Nóvoa en un vuelo entre Porto Alegre y Santa María. Le pedí que me aclarara esa opción. Para él, era un tema en el que no había invertido durante muchos años¹². La intención, en 1988, del (auto) se debió al aspecto subjetivo que el método biográfico adquirió en la educación, ausente en la sociología. Los paréntesis también podrían indicar que la subjetividad no se veía en la perspectiva íntima del yo, ya que el enfoque del método se centraría en el aprendizaje, en el conocimiento de uno mismo y del otro, y en la transformación individual de los que se forman. En el interior del libro, la equivalencia permanece: “historias de vida o método (auto)biográfico” (Nóvoa, Finger, 2010, pp. 16, 151, 169, 172).

Para Maria Helena Abrahão¹³, que concibió en Brasil el I Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica (I CIPA, 2004), la elección del término investigación se justificaba para señalar el carácter científico del uso de las narrativas en la educación, una cuestión crucial para

9 Quisiera destacar la gran contribución de Elizeu Clementino de Souza en la creación, en 2008, de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph < <https://www.biograph.org.br/> > y de la Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica-RBPAB (Qualis 4) < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab> >

10 El libro fue reeditado en Brasil en 2010 y 2014.

11 Cf. Ferrarotti, “Sobre a autonomia do método biográfico” (2010, p. 31-58).

12 En efecto, en 2009, cuando el profesor Nóvoa aceptó la reedición del libro en el Brasil, sugirió que sólo se justificaría si se consideraba “como un clásico” y no como un libro reciente. Su comentario inspiró la creación de la serie “Clásicos de las historias de vida”, que coordino con Elizeu Clementino de Souza y Christine Delory-Momberger, publicada por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (Edufrn). Agradezco al profesor António Nóvoa la entrevista informal que me concedió y espero que mi memoria no nos haya traicionado.

13 Agradezco a Maria Helena Menna-Barreto Abrahão por las horas de discusión en torno a la investigación (auto)biográfica durante la pasantía postdoctoral que hice con ella en PUCRS (2011-2012).

su legitimidad al inicio de la “Aventura (auto)biográfica”. A su vez, el uso de paréntesis se refería tanto a las narraciones biográficas como a las autobiográficas y llamaba la atención sobre la subjetividad en la investigación. Por último, también pueden referirse a la transposición de los relatos autobiográficos a los biográficos, esto ocurre cuando el investigador transforma un relato autobiográfico (oral o escrito), que le fue ofrecido por un participante, que narra su vida, en un relato biográfico¹⁴, en el que el investigador asume la autoría del texto.

Lo que sucede es que, tal vez por transferencia, los paréntesis se desplazan y a veces aleatoriamente a “narraciones (auto)biográficas”, sin explicar la razón de este uso. Es posible que haya contribuido a ello cuando propuse diferenciar la narrativa (auto)biográfica (oral o escrita, biográfica o autobiográfica) de los “escritos del yo”, que se caracterizan por ser una producción escrita (Passeggi, 2010). Lo que quiero defender a favor del auto (sin paréntesis) es el recorrido histórico de los 13 siglos que separan el término biografía (siglo V) de la creación del término autobiografía, que sólo aparece entre los siglos XVIII y XIX (Pineau y Le Grand, 2012). Esta creación forma parte del proceso civilizatorio que “autoriza” la inclusión y legitima el yo (auto) en la literatura. ¡Es culpa de Rousseau! Para Dilthey (2010, p.177), “Rousseau quiere lograr sobre todo el derecho al reconocimiento de su existencia individual”. La revolución causada por “Las Confesiones”, publicadas en el siglo XVIII, entre 1782 y 1789, es la del “yo”, que se presenta desnudo ante sus contemporáneos, contrariamente a las “Confesiones” de San Agustín, que datan del siglo IV, en las que el autor se confiesa ante Dios. La revolución propuesta por Rousseau es que el “ciudadano común” pueda escribir “también” sobre su propia vida.

Como la profusión de términos que se encuentran en la producción científica en estos tres enfoques sigue creciendo a medida que se profundizan los estudios y se diversifica la investigación, evito utilizar el término “autobiografía”, que, como sabemos, es un género consagrado en la literatura, cuyas condiciones de escritura difieren de las practicadas en los enfoques aquí presentados, y opto por el de “narrativa”, ya que es un término más amplio, y el adjetivo “autobiográfica”, para delimitar su especificidad en el amplio universo de las narrativas.

Es importante subrayar que la investigación (auto)biográfica en Brasil nace híbrida, múltiple, diversa. Se inspira en los dos primeros enfoques y crece con la contribución de la investigación de otros enfoques narrativos en varios países y áreas de conocimiento que se identifican con ellos: historia oral, sociología, salud, literatura, artes, formación de profesores etc. Podemos comprender mejor esta diversidad articulándola con una comunidad científica, es decir, con el espíritu de compartir, de coexistir y de hacer coexistir las diferencias que se enriquecen mutuamente y que operan contra los peligros de las hegemonías, las catequesis y los tabúes. Es en este sentido que entiendo la especificidad de los enfoques narrativos abordados, incluyendo la de otras vertientes que no he podido discutir aquí, como es el caso de la investigación biográfico-narrativa, desarrollada por investigadores de países iberoamericanos (Bolívar & Segovia, 2019; Suárez, 2014).

¿Qué puntos en común comparten todos ellos? En primer lugar, la defensa de que las narraciones autobiográficas probablemente propicien a la persona que narra un proceso de reinven-

14 Cf., por ejemplo, los capítulos del libro “Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história”. Organizado por Abrahão (2016).

ción de sí mismo hacia la autonomía y el empoderamiento (formación). En segundo lugar, el reconocimiento de su valor heurístico como método de investigación científica para la comprensión de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (*life learning*) y en todos los aspectos de la vida (*lifewide learning*). Por último, la complementariedad y el enriquecimiento entre ellos que permite pensar en un paradigma narrativo-autobiográfico que vincula la vida (bíos), las reinventiones de uno mismo (auto) y el discurso (grafía) personal y científico.

Delory-Momberger (2019), guiada por preocupaciones epistemológicas, terminológicas y nocionales, dirigió recientemente una obra monumental, “Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique”, que reúne a investigadores de enfoques narrativos (*Histoires de vie en formation, Recherche Biographique en éducation, Pesquisa (auto) biográfica*, Investigación biográfico-narrativa, *Biographical research, Biographieforschung*), en Europa y Américas, para elaborar las diferentes entradas sobre: nociones, procedimientos de investigación; campos de acción; corrientes teóricas; prácticas de formación. Se trata de cuestionar la experiencia humana en su complejidad: a la vez antropológica e histórica; social y psíquica; educativa y política.

Basándome en lo que he estado argumentando, hay tres apuestas y muchos desafíos del paradigma narrativo-autobiográfico: una apuesta epistemopolítica, una apuesta descolonizadora y una apuesta post-disciplinario e los desafíos del tiempo histórico.¹⁵

Apuesta epistemopolítica. El neologismo, creado por Pineau y Le Grand (2012), sugiere que la epistemología debería ser inseparable de una visión política en la investigación educativa. Es por ello que apostamos por el reconocimiento y la legitimidad de la capacidad humana, desde la infancia hasta la edad adulta, para hacer uso de la reflexividad autobiográfica. Para Paulo Freire (1992), subestimar el conocimiento que resulta de la reflexión sobre la experiencia sociocultural de los individuos es tanto un error científico como la manifestación errónea de una ideología elitista en la ciencia. Para el pensamiento latinoamericano, según Reis y Domingos (2013) existe un consenso sobre lo que se denominó *educación concienciada o liberadora*, propuesta por Paulo Freire, hace 60 años. El se caracteriza por ser una (r)evolución paradigmática que nace en su concepción de la práctica pedagógica para inspirar actitudes políticamente exigentes, comprometidas con la transformación social, basada en la liberación de las amarras con la noción de sujeto sumiso, sea al determinismo social, sea al inconsciente.

Al igual que para Dominicé (2010), la formación sirve principalmente para los que se forman, tengo la convicción que la investigación educativa sirve, en primer término, para los que narran y para los que investigan. Y después, es que el conocimiento producido sirve para la ciencia y la comunidad científica que lo pone al servicio de la sociedad. Admitir la legitimidad de este camino es *per se* una ruptura con paradigmas centrados en la primacía de la ciencia, sin considerar la primacía de las personas que contribuyen a la ciencia. Creo que este cambio de actitud ética permite evitar las mismas desviaciones anteriores, centradas en métodos, instrumentos, resultados, aislados del propósito humano de la investigación.

La apuesta decolonizadora está íntimamente articulada con la primera, ya que es igualmente política, en el sentido de que pretende romper los lazos de los paradigmas anteriores que impi-

15 Retomo un artículo publicado con Souza, 2017.

den el camino hacia la conectividad entre la persona (auto), la vida (bíos) y el discurso (grafía) científico. Para Bruner (1997, p. 27), la producción de conocimiento proviene de dos modos de pensamiento: el modo paradigmático (lógico-científico) y el modo narrativo (subjetivo). El primero se esfuerza por lograr el ideal de un sistema formal de descripción y explicación. El segundo trata de situar las experiencias narrativamente, articulando un doble punto de vista: el de un paisaje externo, que es el de la acción, y el de un paisaje interno, que es el de la conciencia, de la intencionalidad, de la memoria: “¿Qué sabe la gente sobre la vida? ¿Qué dicen de eso? ¿Qué hacen en ella, a favor, en contra?”

El modo paradigmático estaría en línea con la epistemología consagrada por la ciencia moderna en su esfuerzo por desmitificar los dogmas para llegar a la verdad, basándose en la producción de pruebas lógicas y/o empíricas. El modo de narración, a su vez, estaría enraizado en el principio de inteligibilidad narrativa en el que Dilthey fundó una epistemología comprensiva e interpretativa de las ciencias humanas. La distinción de Bruner entre modos paradigmáticos y narrativos puede aproximarse a la propuesta de Santos (2002) entre una “epistemología del Norte” (paradigmática) y una “epistemología del Sur” (narrativa), postcolonial o decolonizadora. Para Santos (2002), “la ciencia moderna ha consagrado al hombre como sujeto epistémico, pero lo ha expulsado como sujeto empírico”. Sobre la base de esta dicotomía se opone o de la primacía al sujeto racional y abstracto, y se descarta el sujeto empírico o de la experiencia en la investigación científica, lo que exige la separación del yo (auto) de carne y hueso; de la vida (bíos) y de la narrativa científica (grafía). La vitalidad del paradigma narrativo-autobiográfico en la educación se debe sin duda al hecho de que abre oportunidades para aprender con el Sur.

La apuesta post-disciplinaria, que definiendo aquí, se inspira en el pensamiento de Franco Ferrarotti (2014), en sus reflexiones sobre la autonomía del método biográfico en las ciencias sociales. Para Ferrarotti, el ser humano construye un conocimiento global y holístico sobre sí mismo y su sociedad, para dar cuenta de este complejo conocimiento, el autor propone un enfoque post-disciplinario.

...el método biográfico y los estudios culturales están en una visión común, están más allá de las divisiones disciplinarias. Ni multi, ni inter, ni transdisciplinario, sino post-disciplinario. Esto significa que es necesario buscar los instrumentos heurísticos y metodológicos en el lugar donde se encuentran: en la historia social, la filosofía, la antropología social y cultural, la etnografía, la psicología y el psicoanálisis, pero también en la literatura y la poesía (Ferrarotti, 2014, p. 25, a *apud* Passeggi; Braga, 2014, p.152, mi énfasis).

Ferrarotti resume la esencia de esta tercera apuesta. Entiendo que el carácter global de la narrativa autobiográfica es subyacente a la completitud del humano que la ciencia fragmenta para estudiarlo. En este sentido, el paradigma narrativo-autobiográfico proporcionaría a quienes investigan el derecho universal de ir y venir en busca de instrumentos heurísticos y hermenéuticos para comprender mejor lo humano y su acción en el mundo.

Al considerar estas apuestas en mis estudios, sobre todo cuando empecé a investigar la reflexividad autobiográfica del niño, comencé a reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la constitución de la subjetividad.

5. SUJETO AUTOBIOGRÁFICO: REFLEXIVIDAD NARRATIVA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

La Grafía introduce finalmente los medios técnicos propios de la escritura del yo.
La vida personal simplemente vivida, Bios de un Autos, se beneficia de un nuevo
nacimiento por la mediación de Grafia.

George Gusdorf (1991, p.10)

Como mencioné anteriormente, el uso de narraciones autobiográficas (orales, escritas, imaginarias), como práctica pedagógica, admite como principio ético, que la persona volviéndose sobre sí misma (Auto) puede comprender la historicidad del aprendizaje y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos sobre sí mismo, como sujeto histórico. En resumen, la persona se beneficia de las posibilidades de renacer a través de la mediación de la escritura, como afirma Gusdorf en su epígrafe. ¿Qué lugar ocupa el yo (auto), la vida (bios) y el discurso (grafía) en la experiencia vivida?

La reflexión autobiográfica sobre la experiencia vivida es lo que nos permitiría ir más allá de la inmediatez del presente, para comprender las implicaciones del pasado y las proyecciones del devenir. En resumen, entender el mundo a través de la comprensión de nosotros es la base de la conciencia histórica. De hecho, para Gadamer (1997, p.316), “la conciencia histórica es una forma de autoconocimiento”, que puede ser un privilegio pero también una carga.

Según Delory-Momberger (2014, p. 331), Theodor Shulze consideró la biografía en tres niveles: “la biografía como una realidad vivida (bíos), la biografía como un texto y la biografía como un proceso de formación”. En este sentido, Schulze propone la noción de *sujeto biográfico* en la intersección de dos niveles: el de “biografía como vida y el de biografía como texto”. Aunque he utilizado el término “sujeto biográfico” (Passeggi, 2016), en otros estudios, he preferido últimamente llamarlo sujeto autobiográfico por lo que he expuesto hasta ahora. Propongo que en cada uno de estos tres niveles una de las dimensiones de la subjetividad se efectuaría: 1) en la biografía como vida, encontramos el sujeto de la experiencia; 2) en la biografía como formación, el sujeto epistémico y 3) en la biografía como texto, el sujeto autobiográfico, que está constituido por la lengua en una estrecha relación con el sujeto epistémico y el sujeto de la experiencia.

La conocida inscripción del Oráculo de Delfos es una referencia innegable en el mundo occidental: “Conócete a ti mismo y conocerás a los dioses y al universo”. La hipótesis es que se alama en ella el sujeto autobiográfico (del autoconocimiento): «¡Conócete a ti mismo!» y el sujeto epistémico (de conocimiento): y conocerás lo que te rodea (el universo) y quién tiene el poder sobre él (los dioses)”. ¡Pero para conocer, hay que existir, vivir! Aquí está el sujeto de la experiencia (empírico, de carne y hueso). Su singularidad radica en su vida, en su existencia, que va desde su nacimiento hasta su muerte. En este intervalo, actúa y sufre bajo el impacto de las leyes biológicas y culturales, recomponiéndose y formándose, continuamente, en el acto de biografarse.

Ya se ha escrito mucho sobre el sujeto epistémico y empírico. Mi objetivo es presentar el sujeto autobiográfico, precisamente porque es él a quien se le niega el derecho de entrar en el mundo científico. Santos (2002, p. 81) afirma que “La ciencia moderna ha consagrado al hombre como

sujeto epistémico, pero lo ha expulsado como sujeto empírico”, lo que ha llevado a privilegiar el sujeto abstracto (racional, objetivo) en detrimento del sujeto empírico, existencial (de carne y hueso). Esta primacía también expulsó la palabra del niño, de la mujer, del negro, del pobre, del analfabeto... por la “estrechez” de su pensamiento, la ‘insuficiencia’ de sus modos de expresión, atravesados más por la emoción que por la razón. Esta fue la perspectiva de los paradigmas dominantes hasta la década de 1980, como ya hemos mencionado.

Quisiera destacar, en primer lugar, que el sujeto autobiográfico permite reconectar el sujeto epistémico (abstracto) y el sujeto empírico (de la experiencia) inserto en el mundo. Entiendo que el sujeto de experiencia actúa y padece en el mundo de la vida y que, por su parte, el sujeto epistémico metaboliza la experiencia vivida en la búsqueda de una lógica o coherencia para sus acciones, junto a ellos, el sujeto autobiográfico metaboliza lo que los dos le ofrecen, transformando la experiencia y el conocimiento en una narración para actuar e interactuar en el mundo, con el otro y consigo mismo. Lo que resulta de este ejercicio reflexivo, es que el sujeto autobiográfico reconecta en el proceso narrativo, el sujeto epistémico y el sujeto de la experiencia, oscilando entre una de las dos dimensiones. A través del uso del lenguaje (oral, escrito, digital, gestual, icónico...), el se transforma en narrativa, poesía, historia.

No entendería aquí que la grafía solo es un “medio técnico” sino un universo simbólico en el que el yo se mueve, si admitimos con Cassirer (1997, pág. 48) que el “lenguaje”, así como el mito, la religión y la ciencia son hilos que tejen la red simbólica en la maraña de la experiencia humana. La esencia del sujeto autobiográfico no es la vida (bíos), sino la narración (grafía), en la que y por la que el yo (auto) se convierte en otro, se reinventa a sí mismo. El sujeto autobiográfico es al mismo tiempo narrador-autor-personaje de la historia. Más no se puede confundir con el sujeto empírico, existencial, situado entre el nacimiento y la muerte. Al final de la narración, el narrador permanecerá vivo en el texto y como texto. Mientras que el autor despega de él para narrar otras historias, recomponer su conciencia histórica, pudiendo decir en cada versión, como afirma Ricoeur (1997, p.424): “¡Este soy yo!”. Y podría añadir: “No soy ni peor ni mejor, soy lo que soy históricamente”. Este yo “reflejado” en la grafía, y que emerge de la narrativa tiene su origen en la unión de la experiencia vivida (existencia), con la ficción (imaginación), la razón (significado) y la emoción (intuición). El trabajo autobiográfico es, por lo tanto, un trabajo de apropiación de una identidad específica, la que Ricoeur (ib.) llamó de *identidad narrativa* que es construida como obra del sujeto autobiográfico.

6. CONSIDERACIONES ABIERTAS

La conciencia histórica que caracteriza al hombre de hoy es un privilegio, tal vez una carga, como nunca se impuso a ninguna generación anterior”.

Hans-Georg Gadamer (1996, p. 23)

En la realidad inmediata en la que se vive, ante la conmoción de una pandemia mundial, ¿qué condiciones propician la conciencia histórica? ¿Hasta qué punto es un privilegio y/o una carga? De ahí el imperativo de pensar, hoy en día, en la conciencia histórica, mientras vivimos bajo un shock

que invita a la reflexividad. Podríamos preguntarnos si la intención “militante” de los años 70 y 80, que tendió a enfriarse en los años siguientes, podría resurgir bajo una nueva luz. La condición biográfica, en la modernidad avanzada, de la que nos habla Delory-Momberger (2009), se basaba en el imperativo de decir quiénes somos, de explicar nuestro proyecto de vida profesional, existencial. La capacidad de autobiografización se ha convertido en un instrumento y uno de los criterios de la acción social, de la empleabilidad, de la visibilidad destinada a valorar quiénes somos, qué hacemos, qué queremos hacer, vender, comprar, intercambiar. Así, lo que se consideraba una práctica de la libertad y una fuerza movilizadora de los “olvidados de la historia”, fue destituido de su primer significado. Este imperativo se ha exacerbado en el mundo digital, que se sobrepone a la pérdida de referencia en las instituciones tradicionales. Cada individuo asume la tarea de reinventarse a sí mismo, de resurgir cada día ante las situaciones más inesperadas, creadas por los intensos procesos de información y los efectos de los intercambios en las redes sociales.

Las avalanchas de noticias, verdaderas y falsas, disparadas cada segundo, día y noche, unen las personas alrededor del mundo, las separan, las confunden, las dispersan. ¿La condición biográfica sigue siendo la misma? Me parece que todo se ha derrumbado de repente y que tenemos que contar la historia otra vez. Cabe preguntarse: “¿El aislamiento obligatorio abre un espacio para la reflexión o esta reflexión se hace en el torbellino de la vida, en la inmediatez de las experiencias?” Lo que llama la atención en el pensamiento de Dilthey sobre la reflexividad autobiográfica es que el la concibe como algo inmanente a la vida. Ella estaría allí antes de cualquier objetivación racional y científica. El proceso reflexivo es inmanente a la experiencia vivida, el conocimiento que ya está ahí, unido a la experiencia, a la vida. Si estamos de acuerdo con Dilthey, no hay posibilidad de que el individuo escape a su condición social de ser reflexivo, para bien o para mal. ¡El individuo está condenado a la reflexividad autobiográfica! De ella depende su manera de insertarse en el discurso, en las costumbres, en el mundo, de manera presencial o remota. ¿Cómo ocurre esto? Cuando Dilthey se refiere al conocimiento que proviene de la experiencia vivida - *Erlebnis* - adopta el principio de una hermenéutica práctica, situada en el contexto inmediato, que impone un significado a lo vivido. Para pensar, ¿necesitamos parar? ¿O tenemos que ser conscientes de que estamos pensando en movimiento? Y es precisamente en la acción que podemos pensar... ¿Pero de dónde viene esa *expertise*? Y como buenos occidentales, ¿cómo podemos “desarrollar”, “avanzar” este conocimiento tácito?

En la vertiginosa velocidad del mundo digital, la conciencia de la realidad inmediata adquiere así un nuevo significado para concebir la conciencia histórica. Entendiendo que la reflexividad narrativa, y en consecuencia la conciencia histórica, el autoconocimiento, se constituyen en esta relación entre lo que nos sucede y el significado que atribuimos a lo que nos ha afectado, ¿cómo se hace? Sólo se puede adelantar que está en la inmediatez de las sucesivas interpretaciones y reinterpretaciones, o como diría Ricœur (1994), de prefiguraciones, configuraciones y refiguraciones permanentes, tanto en la narración en la que se opera el retorno sobre sí mismo (autobiografización), como en la recepción de la narración de otro (heterobiografización). La noción de heterobiografización, fue creada según Delory-Momberger (2019, p.89), para dar cuenta de la reflexividad que surge de la escucha/lectura de la narrativa del otro. Escuchando la experiencia del otro, nos apropiamos de ella para “hacerla nuestra y nos constituir en ella”. La reflexividad narrativa se realiza, por lo tanto, en ambos movimientos: en la producción y recepción de narraciones autobiográficas. Recuerdo lo que dice Bakhtin|Volochinov (1985, p. 118), sobre la fuerza de

la palabra pronunciada sobre la actividad mental. Al ser escuchada, ella comienza a “estructurar la vida interior, para darle una expresión aún más definida y estable. Esta acción reversible de la expresión bien formada sobre la actividad mental (es decir, la expresión interior) tiene una enorme importancia que debe ser considerada”.

El poder de los medios de comunicación es un poder *heterobiográfico*. El saber-poder del otro se incorpora subrepticamente en el conocimiento de sí mismo, otorgando o no poderes, conocimientos y deseos. La subjetividad emerge y sufre del entrelazamiento de las narraciones autobiográficas, la de uno mismo y la del otro. Así, se puede conjeturar que hay narraciones que encapsulan y otras que liberan. Separarlas es un trabajo, un arte de la reflexividad, inmanente a la vida, desde tiempo inmemorial, en este el trabajo permanente de adaptación de la especie con el fin de preservarse a sí misma y a la vida, lo que induce a acciones, que apuntan como afirma Dilthey, en la creación de las instituciones, religión, mitos, ciencias.

Para concluir, retomaré la palabra Auto.Bio.Grafía, repensada por George Gusdorf y Gaston Pineau que proponen inversiones en el orden de los términos. Gusdorf (1991) habría preferido “Grafía.Bio.Auto” en función del poder del lenguaje (Grafía) para la comprensión del yo (Auto) y de la vida (Bios). Pineau prefiere “Bio.Auto.Grafía”, entendiendo que la vida (Bíos) tiene la primacía por preceder cronológicamente y potencialmente al yo (Auto), que se actualiza en el lenguaje (Grafía), la mediación/leyes. En este espíritu de juegos de lenguaje, no alteraría el orden, sólo la relación entre el yo (Auto) y (Bíos) con el lenguaje (Grafía). En la hipótesis de la interconexión entre la vida, la experiencia vivida y la ciencia, diría que el Yo (Auto) viene primero como un ser existencial, reflexivo, inseparable de la vida (Bíos) personal, colectiva, y finalmente del lenguaje (Grafía), que no se limitaría a la expresión-constitución del Yo (Auto), sino que es el vínculo entre el Yo (Auto), la vida (Bios) y el discurso (Grafía) personal y de las ciencias. En estos tiempos que imponen la reflexión y la acción, queda la invitación a narrar y comprender (se), inventar (se) y resistir para (re)crear otras formas de existir y coexistir.

REFERENCIAS

- Abrahão, M.H.M.B. Org. (2004). *La aventura (auto)biográfica*. Brasil: Edipucrs.
- Arendt, H. (2008). *Comprender. Formação, exílio, totalitarismo*. Trad. Brasil: Companhia das Letras.
- Bakhtin, M. & Volochinóv, V. (1985) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Brasil: Hucitec.
- Bolívar, A. & Segovia, J.D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en Éducation*. España: Octaedro.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et reflexivité*. Francia: Raisons d’agir.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/448619?mobileUi=0>
- Cassirer, E. (1997). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Brasil: Martins Fontes.
- Delory-Momberger, C. (2005). *La recherche biographique en éducation*. Francia: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Francia: Téraèdre.

- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Francia: Érès.
- Dilthey, W. (2010a). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Brasil: Unesp Editora.
- Dilthey, W. (2010b). *Introdução às ciências humanas-Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Brasil: Forense Universitária.
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Francia: L'Harmattan.
- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Brasil: Edusp.
- Ferrarotti, F. (2010). *Sobre a autonomia do método biográfico* (pp. 29-56). Brasil: Edufrn, Paulus.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi e Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Francia: Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.G. (1997). *Verdade e método I. Traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Brasil: Editora Universitária São Francisco.
- Giddens, A.; Lash, S.& Beck, U. (2012). *Modernização reflexiva. Política, tradição e ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. Brasil: Unesp Editora.
- Gusdorf, G. (1998). *La parole*. Francia: PUF.
- Gusdorf, G. (1991). *Lignes de vie II. Auto-bio-graphie*. Francia: Odile Jacob.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiência. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Argentina, España, México: Paidós.
- Josso, M. C. (2010). *Experiência de vida e formação*. Brasil: Edufrn, Paulus.
- Larrosa, J.B. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (2010). (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Brasil: Paulus, Edufrn.
- Passeggi, M. (2010). *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. (pp. 103-130). Brasil: Cultura Acadêmica.
- Passeggi, M. (2011). *Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en Educación*, Traducido del portugués por: Dora Lilia Marin Díaz, *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (n. 61 septiembre-diciembre), 25-40.
- Passeggi, M. (2016) *Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico*. *Roteiro*, 41 (n. 1, jan./abr.), 67-86.
- Passeggi, M.& Braga, C. (2014). Franco Ferrarotti: por uma humana ciência. In: Ferrarotti, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi, Carlos Braga. (pp. 151-155). Brasil: Natal, Edufrn.
- Passeggi, M. & Souza, E. (2017). *O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14 (n.13, set./dez), 102-110.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 329-343.
- Pineau, G. & Le Grand, J.L. (2012). *As histórias de vida*. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Reis, J.C. (2011). *História da "Consciência histórica" ocidental contemporânea*. Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Brasil: Autêntica.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e Narrativa, Tomo I*. Brasil: Papirus.
- Ricoeur, P. (2010). *Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise*. Brasil: Loyola.
- Santos, B. de S. (2002). *A razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Brasil: Cortez.
- Schulze, T. (1993). *Pedagogía con orientación biográfica. Éducation*. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. (Vol. 48, pp. 78-100). Instituto de colaboración científica Tubingen.
- Souza, E.C; Serrano, J.A. & Ramos, J.M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (3), 683-694.
- Suárez, D. (2014). Espacio autobiográfico, investigación educativa y formación docente em Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (62), 763-786.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Francia: Fayard.