



Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación

Maria da Conceição Passeggi*

Traducido del portugués por: Dora Lilia Marín Díaz**

Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación

Las historias de vida constituyeron, a partir de los años ochenta del siglo xx, una práctica de formación en el contexto de la educación de adultos. Ellas dieron origen al movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación, en el cual se instaló, a partir del año 2000, la investigación (auto)biográfica en educación. En este artículo buscamos mapear lo que entendemos por espacio biográfico en la investigación educativa y en la formación de profesores. Proponemos, inicialmente, una definición de investigación (auto)biográfica en educación; presentamos, en seguida, sus dos grandes ejes de investigación, y discutimos, a lo largo del artículo, los cuatro direccionamientos que emanan del uso de las fuentes (auto)biográficas, utilizadas como método de investigación y como práctica pedagógica de formación.

Palabras clave: investigación (auto)biográfica, historias de vida, formación de docentes, narrativas.

Theoretical approaches to (auto)biographical research perspectives in education

Since the 1980s, life stories became a formative practice in adult education. They paved the way to the social-educative movement of life stories in formation, in which (auto)biographical research in education was installed since the year 2000. In this article, we intend to outline what we understand by biographical space in education research and in teacher education. We initially suggest a definition of (auto)biographical research in education; we then introduce its two main investigation axes, and we discuss, all through the article, the four directions that arise from the use of (auto)biographical sources, used both as a research method and as a pedagogical formative practice.

Key words: (auto)biographical research, life stories, teacher education, narratives.

Approches théoriques aux perspectives de la recherche (auto) biographique en Éducation

Les histoires de vie ont constitué à partir des années 1980 du XXe siècle une pratique de la formation dans le contexte de l'éducation d'adultes. Elles ont donné l'origine au mouvement socio-éducatif des histoires de vie en formation dans laquelle s'est installée à partir de l'an 2000 la recherche (auto)biographique en éducation. Dans cet article, on cherche à esquisser ce que nous comprenons par espace biographique dans la recherche éducative et dans la formation de professeurs. Nous proposons au début une définition de recherche (auto)biographique en éducation; nous présentons après ses deux grands axes de recherche et nous discutons au long de l'article sur les quatre directions qui émanent de l'usage des sources (auto)biographiques utilisées comme méthode de recherche et comme pratique pédagogique de formation.

Mots clés: Recherche (auto)biographique, histoires de vie, formation d'enseignants, narratives.

* Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte (UFRN/PPGED), au Brésil. Elle dirige le Groupe de recherche, Formation, (Auto) Biographie, Représentations Sociales (GRIFARS-CNPq), lié à la Post-graduation en Science de l'Éducation.

E-mail: cpasseggi@digizap.com.br

** Doctoranda em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, becaria del programa PEC-PG-CAPES.

E-mail: dora.marin@ufrgs.com.br

L

a investigación (auto)biográfica se inscribe en un movimiento científico y cultural que impulsó, en los años ochenta del siglo xx, el retorno del sujeto-actor-autor a las investigaciones en ciencias humanas y sociales. Frente al declive de los grandes paradigmas —estructuralismo, marxismo, behaviorismo—, el lenguaje como práctica social, la cotidianidad como *locus* de la acción y el saber del sentido común pasan a ocupar un lugar central en el tejido de otros lazos entre sujeto / objeto, individuo / sociedad, determinismo / emancipación, inconsciente / conciencia... La atención de los investigadores se centra entonces en las nociones de *reflexividad*, *representaciones*, *sentido*, *creencias*, *valores...* y se vuelve hacia la historicidad del sujeto y de los aprendizajes.

Las historias de vida y la biografía (escritura de la vida) retornan al escenario de la investigación, en tanto fuentes de estudio privilegiadas, susceptibles de revelar los modos como se tejen los vínculos entre el sujeto y el mundo en las esferas sociales donde él vive e interactúa. Se instaura un nuevo paradigma en educación. Las historias de vida se tornan, a partir de los años ochenta, una práctica de formación en el contexto de la educación de adultos. Ellas darán origen al *movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación*,¹ en el cual viene a instalarse, *posteriormente*, desde el año 2000, la investigación (auto)biográfica en educación.

En estos últimos treinta años se multiplicaron los enfoques y usos de fuentes autobiográficas en la investigación educativa y una de nuestras preocupaciones es contribuir al fortalecimiento de esos enfoques, a través del estudio de su andamiaje teórico-metodológico. Este trabajo es fruto de una reflexión que conducimos hace más de diez años en nuestro grupo de investigación² y se articula con los análisis de tesis de maestría y doctorado que orientamos o examinamos, proyectos y artículos sobre los cuales emitimos concepto y la lectura de innumerables propuestas de trabajo presentadas para los tres últimos Congresos Internacionales sobre Investigación (Auto)biográfica (Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica —CIPA—).³ Nuestro objetivo es sintetizar lo que percibimos como principios epistemológicos de la investigación (auto)biográfica en educación y

1 Pioneros del movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación: Gaston Pineau (Francia e Canadá); Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Mathias Finger (Suiza); Guy de Villers (Bélgica); Bernadette Bonvalot (Francia); António Nóvoa (Portugal).

2 El Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (GRIFAR-UFRN-CNPq) fue creado en 1999 y desde entonces viene desarrollando investigaciones sobre las narrativas autobiográficas.

3 II CIPA (Salvador, Universidade do estado da Bahia-UNEB, 2006); III CIPA (Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 2008); IV CIPA (São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, 2010).

mapear, en grandes líneas, los diferentes direccionamientos que emergen de dos grandes ejes ya consagrados: el de las escrituras de sí como método de investigación y el de la utilización de esas escrituras como prácticas de formación. Nuestro interés es traer elementos que contribuyan a una cartografía del espacio biográfico en la investigación educativa.

Sabemos que narrar la propia vida es una acción humana espontánea. Sabemos también que un largo camino separa la espontaneidad de esa acción del acto de escribir para contar la propia vida. La historia de la escritura nos muestra que los instrumentos y los modos de narrar se tornaron cada vez más sofisticados y la historia de las mentalidades revela que las (auto)biografías, restringidas inicialmente a personalidades históricas, se democratizaron. En la modernidad avanzada, se conjugan lo público y lo privado. Desde la amplia libertad de hablar de sí en los sitios *web* —*Second Life, Facebook, Orkut, Twitter, MySpace, Nègre pour un inconnu, Museu da pessoa...*— a la imposición de escribir sobre sí mismo —*curriculum vitae, proyectos de vida, cartas de intenciones, memoriales...*— todo ello permite hablar de una *sociedad biográfica*.

Primero, buscamos definir lo que entendemos por investigación (auto)biográfica en educación. Luego, presentamos cuatro direccionamientos de investigación que emanan del uso de las fuentes (auto)biográficas en educación, sea como método de investigación, sea como práctica pedagógica de formación.

La investigación (auto)biográfica

Un trabajo reciente de Marli André (2009) y otro de Maria Stephanou (2008), realizados a partir de los resúmenes de tesis de maestría y doctorado defendidas entre 1990 y 2006 en Brasil, revelan un desplazamiento en los temas de investigaciones a partir del año 2000, provocado por la “intención de dar voz al profesor”. Stephanou (2008) centra su in-

vestigación en los descriptores “biografía” y “autobiografía”, y afirma que entre 1997 y 2006 la aparición de esos términos pasa del 2% (1997), al 20,66% (2006). La cuestión de la identidad, según André (2009), se presenta en el 41% de los trabajos revisados. Stephanou, por su parte, identifica el 52% de aparición de los términos “identidad” y “subjetividad” en sus datos.

Con base en esos estudios, podemos admitir que a partir del año 2000 se observa, en los estudios de posgrado brasileños, el fortalecimiento de la investigación (auto)biográfica en educación. Además de la explosión de tesis y de maestrías, como nos revela la investigación de Stephanou (2008), el movimiento biográfico se hace sentir también en el éxito de los CIPA, que llegará a su quinta edición en el año 2012. El CIPA ha promovido el lanzamiento de una extensa producción científica (libros, anales, revistas) que dan cuenta de la fertilidad de la investigación (auto)biográfica en Brasil y en el exterior. Además, como marca de ese movimiento, citamos la creación de la Asociación Brasileira de Investigación (Auto)biográfica (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica —BIOgraph—) y de la Asociación Norte-Nordeste de las Historias de Vida en formación (Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação —Annhivif).

Observamos que las investigaciones en Brasil se han inspirado en las más diversas corrientes y tendencias, tanto externas como internas, y se caracterizan por una diversidad productora de nuevos conocimientos. Esa puede ser una de las causas de la fluctuación terminológica encontrada en las investigaciones: *método (auto)biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico...* sin, con ello, profundizar en los contextos en los cuales surge y se desarrolla cada una de las corrientes de investigación que da origen a esas conceptualizaciones. Souza (2006) lla-

ma también la atención sobre la fluctuación terminológica encontrada en el campo de la historia oral, que se afirma entre nosotros en los años ochenta, como en el de la formación docente, iniciada en la década del noventa. Expresiones como: *biografía educativa, narrativa de formación, historias de vida, relato de vida, narrativa de vida, memoria, memoriales, autobiografías, etc.*, confunden a aquellos que se inician en la investigación y necesitan situarlas en su contexto.

Para dar unidad a la diversidad de esas nociones, hemos adoptado como estrategia reunir las bajo dos denominaciones que juzgamos suficientemente amplias: *narrativas (auto)biográficas y escrituras de sí*. Las narrativas (auto)biográficas permiten incluir tanto la historia de una vida, como fragmentos de ella; éstas pueden realizarse en la lengua oral, escrita o de señales, por medio de expresiones mediáticas y digitales (cinebiografía, fotobiografía, videografía, webgrafía, etc.). Reservamos la denominación *escrituras de sí* para textos escritos por los propios autores.

La elección del término “investigación (auto)biográfica en educación”, que nos permite reunir bajo esa denominación el conjunto de investigaciones que usan fuentes (auto)biográficas, va al encuentro de tradiciones que hace más de treinta años se tornaron referencias en el mundo anglosajón: *Biographical research*; en la tradición alemana: *Biographieforschung*; se fortalece en Francia: *Recherche biographique en Education*; en el mundo hispánico: *Investigación biográfico-narrativa en educación*. Ese consenso crea condiciones ideales para congregarse investigadores en una red internacional en torno de la investigación (auto)biográfica como campo disciplinario. Dicho consenso debe evidentemente ser objeto de estudio, de discusiones y de investigación epistemológica: ¿cómo definir lo que se entiende por investigación (auto)biográfica, de modo

que se incluya la multiplicidad de áreas ya consagradas y las propuestas emergentes de investigación? ¿Cuál es su principal objeto de estudio? ¿Qué principios epistemológicos son comunes a las diversas perspectivas de la investigación (auto)biográfica?

Podemos comenzar por un diálogo con Georges Gusdorf (1991) a propósito del término *Auto-bio-grafía*, para resaltar el peso etimológico de la palabra y su complejidad. Creada en los inicios del siglo XIX, esa palabra revela varias capas de sentido cuando descomponemos los elementos que la constituyen y cuya imbricación justifica las dificultades y la riqueza de la escritura de sí. Para Gusdorf,

Autos es la identidad, el yo consciente de él mismo y principio de una existencia autónoma; *Bios* afirma la continuidad vital de esa entidad, su desarrollo histórico [...]. La *Grafía* introduce, finalmente, el medio técnico propio a las escrituras del yo (Gusdorf, 1991: 10, traducción nuestra).

Para evidenciar el papel del lenguaje en la elaboración y recepción de las escrituras de sí, el autor prefirió sustituir el título de su libro *Auto-bio-grafía* (1991) por *Grafibiauto*, colocando en primero lugar la escritura, por su poder constitutivo del yo y de la vida. En la tradición del movimiento socioeducativo de las *historias de vida en formación*, Gaston Pineau recuerda haber sustituido, en publicaciones posteriores, el término “autobiografía”, que él utilizó en el título del libro fundador de ese movimiento,⁴ por *historias de vida*, debido a tres razones: 1) para evitar la vinculación con la *grafía* (escritura); 2) para salir del territorio íntimo del yo (*autos*) y 3) para acoger todas las manifestaciones de expresión de la vida (*bios*). Pineau (2006) insiste que habría preferido la inversión *bioautografía*, postulando la indisociabilidad de la vida y de la cognición humana. En Brasil, adoptamos la solución de

4 Gaston Pineau e Marie Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (1983).

los paréntesis —(auto)biografía— para llamar la atención sobre dos tipos de fuentes: las *biográficas* y las *autobiográficas*.

¿Qué avanzamos en ese sentido? La investigación (auto)biográfica superó la idea del mero modismo y del estigma de “*ilusión biográfica*”. Como ya anunciaba Nóvoa (1992: 19), en los años noventa la dimensión histórica del sujeto provoca “transformaciones curiosas” no sólo en educación, sino también en las diversas áreas de las ciencias humanas y sociales. Si Bourdieu (1996), preocupado con la objetividad, llamaba la atención sobre “la ilusión biográfica”, el autor legó a la sociología un trabajo monumental con entrevistas biográficas: *La miseria del mundo* (2003). Y antes de su muerte publicó, en Alemania, *Esbozo de una autoanálisis* (2005), que él mismo denominó *Bildungsroman intelectual*.

Parafraseando a Gusdorf (1991: 123), diríamos que la *investigación (auto)biográfica* permite incluir, sin discriminación, todas las grafías: biografías, autobiografías, fotobiografías, videografías, cinebiografías, webgrafías..., en las cuales la historia de la vida de un individuo, o de un grupo, es tomada como objeto de reflexión. Si adoptamos esa percepción, es posible decir que la investigación (auto)biográfica incluye en su dominio la multiplicidad de áreas consideradas canónicas y las propuestas emergentes que constituyen territorios aún inexplorados.

¿Cuál es su *principal objeto de estudio*? Comprendemos que en el centro de sus interrogaciones se encuentran el hecho biográfico y el acto de biografización. Para Delory-Momberger, el *hecho biográfico* precede cualquier grafía efectiva.

Lo que llamamos hecho biográfico es ese camino de figuración narrativa que acompaña lo percibido de nuestra vida, ese espacio-tiempo interior, según el cual nos situamos sin conocer exactamente el momento y el lugar

que ocupamos en la figura de conjunto que le atribuimos (Delory-Momberger, 2008: 36).

El hecho (auto)biográfico es una capacidad universal que encuentra en la *narrativa* su forma de expresión más inmediata, a tal punto de ser fácilmente confundido con ella.

La *biografización*, por su parte, se refiere al hecho del narrador apropiarse de un instrumento semiótico (*grafía*), culturalmente heredado, sociohistóricamente situado, para colocarse, o colocar al otro, en el centro de la narrativa como protagonista de un encadenamiento.

Habiendo dibujado su objeto de estudio, es posible intentar responder: *¿qué hace la investigación (auto)biográfica?* Podemos considerar, en primer lugar, que la investigación (auto)biográfica explora el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social. Para realizar tal emprendimiento, está atenta a las especificidades de los instrumentos semióticos que materializan el hecho biográfico en el proceso de biografización. Analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). Interroga los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, sentido a la existencia, en la interacción con el otro. En suma, la investigación (auto)biográfica tiene por ambición comprender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto...) o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios...) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia.

Tres grandes principios guían las investigaciones. El primero coloca en escena la construcción de la realidad por el sujeto. El célebre teorema de William Thomas (1932) sintetiza ese principio: *Si los hombres definen una situa-*

ción como real, ella es real en sus consecuencias. La *realidad* son representaciones construidas en la interacción humana en función de la percepción de una situación social. Esas representaciones se modifican, se adecuan a los espacios y a los lugares por ellos ocupados, como sugieren Berger y Luckmann (2002), acompañando las mutaciones sociales y el desarrollo del individuo o del grupo.

El segundo principio focaliza el lenguaje como elemento mediador de la construcción de la historicidad del sujeto, mediante el trabajo de una hermenéutica práctica. En esa dirección, Bruner y Weiser afirman que las vidas son textos susceptibles de “revisión, exegesis, reinterpretación” (1995: 142). Al interpretar la vida, el sujeto no niega un “texto” anterior, pero sí su interpretación. Al transformar su vida en un texto narrativo, el sujeto crea una versión provisional de sí mismo, que hasta entonces no existía.

El tercer principio defiende que la investigación (auto)biográfica, antes que ser una episteme, es un *posicionamiento epistemopolítico*, como sugieren Pineau y Le Grand (1993). Ella coloca en el centro de sus inquietudes la persona humana, creyendo en ella y en su capacidad de reflexión sobre sí misma. No se busca, obstinadamente, la “verdad objetiva”. El primer principio impide esa búsqueda. La “realidad” pasa, obligatoriamente, por la mediación de los sistemas simbólicos, constitutivos del imaginario social, que es, al tiempo, subjetivado por los individuos. Lo que se procura es la versión provisional del ser, sus experiencias del mundo y su horizonte de expectativas.

La investigación (auto)biográfica no intenta neutralizar la validez de los métodos científicos heredados. Su mirada epistemológica apunta a superar una concepción fragmentada de lo humano. Las investigaciones son

guiadas por el *deseo* de considerar lo que la persona piensa sobre ella y sobre el mundo, el sentido que confiere a sus acciones y la toma de conciencia de su historicidad. El respeto al sujeto como *agente* y *paciente* de las interacciones sociales permite afirmar que esa postura en investigación se alinea a una mirada biopolítica de lo humano y exige del investigador y del formador la misma postura ética.

La investigación (auto)biográfica y sus ejes de investigación

Podemos admitir que el campo de acción de la investigación autobiográfica en educación se estructura en torno de dos ejes ya consagrados. El primero es el que utiliza las fuentes biográficas como método de investigación. El segundo es el que recurre a las narrativas de sí como práctica de formación y de intervención educativa. Para intentar visibilizar una cartografía del espacio biográfico, en la investigación educativa, diseñamos la figura 1. Ella se revela simbólicamente muy próxima de la rosa de los vientos: instrumento de navegación que tiene marcados alrededor los 32 rumbos en que se divide la vuelta del horizonte. Como la rosa de los vientos, la figura comporta cuatro direcciones *fundamentales* —simbolizadas aquí por las flechas— y cuatro direcciones *intermediarias* —representadas por las líneas punteadas.

El eje vertical corresponde al uso de las fuentes (auto)biográficas como método de investigación y el eje horizontal representa las prácticas de formación. Cada eje tiene dos direcciones. En el eje de las prácticas de formación está, a la izquierda, la formación del adulto (profesores, profesionales, gestores...); a la derecha, la formación del formador, o sea, la de la persona que acompaña al adulto en formación. En el eje vertical, encontramos, en la parte superior, la constitución de las

fuentes autobiográficas, y en la base, las tradiciones discursivas. Esas cuatro direcciones tienen un valor didáctico, pues en la práctica académica ellas se entrecruzan, creando zonas intermedias de intersección (ZDI). Es común observar, por ejemplo, que una entrevista narrativa, realizada para la constitución de fuentes biográficas, puede revelarse como un momento de formación, creando una zona intermedia. Bourdieu llama la atención sobre eso cuando recuerda que los entrevistados, sobre todo los más necesitados, aprovechan para “construir su propio punto de vista sobre ellos mismos y sobre mundo” (2003: 704). Aunque el investigador perciba que las entrevistas fueron ocasiones de formación, su foco es lo que va determinar el direccionamiento de la investigación. Puede ser que se interese por la transformación de las representaciones de sí y del mundo, en ese caso usa las narrati-

vas como prácticas de formación. Pero si está interesado en investigar las relaciones de un grupo con la salud, la entrevista es apenas un método de investigación.

El interés de pensar estas diferentes perspectivas es aclarar caminos que permitan comprender que cada una de ellas exige aproximaciones con referenciales teóricos y métodos específicos. Sin embargo, la interconexión de los ejes nos ayuda a pensar que la teorización realizada en una de las cuatro direcciones incide sobre la comprensión de las demás. El trabajo de investigación sobre las tradiciones discursivas ayuda a aclarar aspectos de la relación entre el proceso de formación y los modos tradicionales de narrar en una determinada esfera social. Es lo que tratamos en seguida.

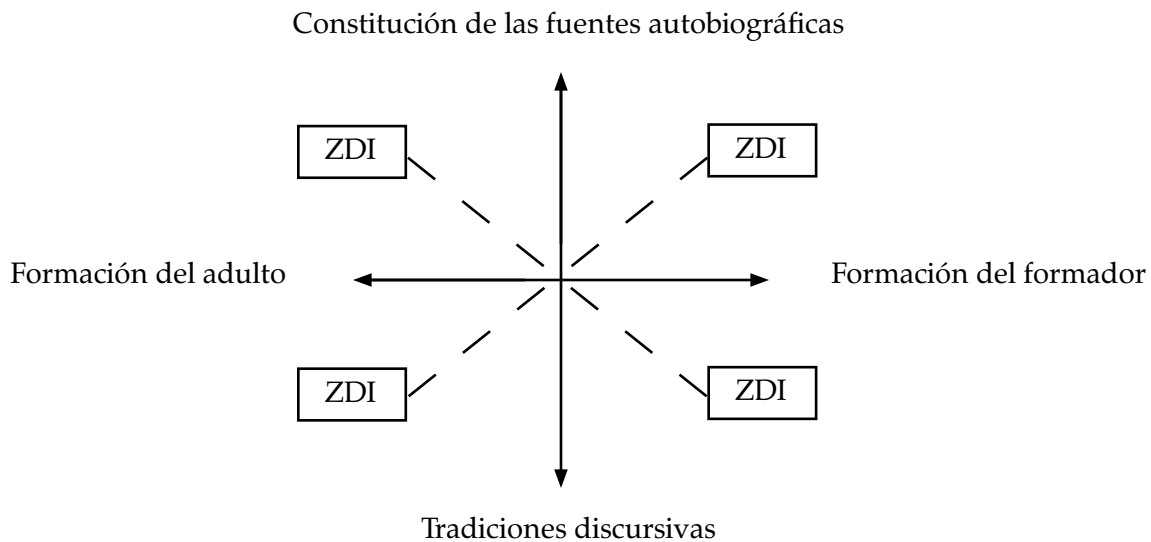


Figura 1. Eje y direccionamientos de la investigación (auto)biográfica en educación. ZDI: zonas intermedias de intersección.

Las narrativas (auto)biográficas como método y fuente de investigación

El sujeto es agente y paciente de interacciones sociales

El uso de fuentes (auto)biográficas como método de investigación es el eje de mayor tradición. Su interés consiste en dedicarse a la historia de vida del narrador, considerándolo como agente y paciente de las interacciones sociales en el medio social en el que vive. Para la comprensión de las dos orientaciones de ese eje, es importante observar, desde el inicio, el estatuto sociohistórico del sujeto para neutralizar la dicotomía individuo-sociedad. El sujeto sufre las acciones del medio en su proceso de socialización, pero él interviene, deliberada o involuntariamente, en su medio, modificándolo.

La primera orientación concierne a la búsqueda y la constitución de las fuentes autobiográficas. Desde el punto de vista de los estudios sociológicos, Arfuch (2007: 180) recuerda que el interés por la voz de los agentes sociales se acentúa, en el siglo XIX, cuando la prensa abre sus ojos a la importancia de lo que acontece en la ciudad, que va transformándose en “urbe amenazadora”. La crónica policial exigía la voz del testimonio presencial de quien “estaba allí” y vio con “los propios ojos”. La “historia oral”, expresión utilizada por Barbey d’Aurevilly, en 1852, tiene origen en esa búsqueda de la “historia verdadera”: aquella que entró por los ojos y oídos de una generación. La preocupación con “la verdad” no es ajena al positivismo científico del siglo XIX. En esta línea, la Escuela de Chicago, a comienzos del siglo XX, inaugura la investigación científica cualitativa con las *historias de vida*, que se convierte en un marco para desarrollos posteriores, tanto por sus contribuciones, como por sus limitaciones.

En la Escuela de Chicago, según Coulon (1985), la sociología americana de William Thomas, la filosofía pragmática de John Dewey y

el interaccionismo simbólico de George Mead se articulan y se influyen mutuamente en defensa del hecho social como una combinación íntima de valores colectivos y de actitudes individuales. De ahí el interés por los documentos personales, cartas, diarios íntimos, historias de vida, entrevistas biográficas.

Olvidadas durante 30 años (1940-1970), las narrativas de vida resurgen en Europa en el momento de ruptura con los grandes paradigmas a partir de los años setenta. El trabajo de Bertaux (de 1970 —2010—), realizado en la perspectiva etnosociológica, focaliza la vida del artesano panadero con vista a investigar un grupo social. El investigador hace uso de entrevistas a partir de la cuestión central —¿Cómo usted se volvió panadero?— para describir, en seguida, las prácticas sociales del grupo y de la panadería artesanal. La gran contribución de Ferrarotti (de 1988 —2010—) para la renovación de las historias de vida, en sociología, es situarlas en una perspectiva crítica. Para el sociólogo italiano, las historias de vida no sirven para ilustrar hipótesis o teorías. Ellas son el método. No se trata, pues, de negar o de relegar la subjetividad y la historicidad del mundo narrado por los individuos, pero sí de admitir como legítima la posibilidad de leer una sociedad mediante una única biografía. Pues una persona totaliza un sistema social; es en ese sentido que ella es “universal singular”.

En este segundo eje se encuentran las investigaciones educativas orientadas, por ejemplo, hacia la “verdadera” historia de la educación, aquella que fue vista, oída y vivida por sus protagonistas: educadores, intelectuales, profesores, profesionales, alumnos, gestores... Pero estas fuentes autobiográficas son también de interés para todas las disciplinas —psicología educacional, sociología de la educación, filosofía, antropología, didáctica, práctica de enseñanza, metodología de la investigación— en el sentido que permiten focalizar una profusión de temas de interés para las ciencias de la educación: *procesos iden-*

titarios; cuestiones de género; inserción / inclusión / exclusión social; estrés laboral; estrategias de filiación; modos de aprender; formas de ser... y podríamos seguir enumerando otras temáticas que emergen de esas fuentes de vida narradas. En este sentido, los referenciales teóricos deben ser buscados en el campo de investigación propio a lo que es tematizado.

Los métodos de recolección de datos son múltiples y dependen de su pertinencia para el objeto de estudio e interés del investigador, que puede preferir utilizar fuentes documentales, encontradas en archivos institucionales o personales, o la producción de material autobiográfico, recurriendo a entrevistas narrativas individuales o en grupo (grabadas en audio o en video); solicitar que escriban su historia de vida, etc. Se incluyen aquí procesos de discusiones en grupos, en los cuales los participantes se motivan a complementar las informaciones del otro, revisar sus puntos de vista, etc. La dinámica de grupos de discusión, trabajados por Weller (2006), o la de los grupos focales, descritos por Gatti (2005), o aun de los grupos reflexivos en talleres de escrituras autobiográficas, propuestos por Passeggi (2008b), son procedimientos que permiten adaptar los principios deontológicos, descritos por Pineau (2006: 57), preconizados por la Carta de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación (Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação —Ashivif—).

Las perspectivas del enfoque histórico-cultural, propuesto por Vygotsky (1989, 1991, 1999) y sus seguidores, Bruner (1997, 2005), Bronckart (1999) o Yves Clot (2002), son ricas en pistas de investigación para aprehender las formas como las personas se interrogan sobre la construcción permanente de sí mismo, de su relación con el trabajo, con el otro en el mundo de la vida. En todos los casos, las investigaciones se dirigen, aquí, hacia la comprensión de los hechos narrados por las personas como protagonistas de la historia de sí

en el contexto de la historia de su tiempo y de su lugar. La apropiación de la historia social como historia personal no sería sólo el objeto de la investigación (auto)biográfica, sino también su método.

Tradiciones discursivas: modos de (auto)biografiar

¡Narrar es humano!
(Auto)biografiar es un proceso civilizatorio

Es evidente que las personas están constantemente elaborando autobiografías involuntarias, como sugiere Saramago (2008), y que van haciendo borradores de sí mismas, (re)construyéndose, incesantemente, en el monólogo interior, en el diálogo con el otro. Desde la más tierna edad, el infante hace uso de las narrativas para rememorar su día, obtener favores, perdón, afecto... como sugieren Bruner y Weisser (1995). Los viejos rememoran sus vidas para prolongar sus días, sus diálogos con el otro, vencer la soledad. Jovchelovitch y Bauer (2002: 91) recuerdan las palabras de Roland Barthes sobre la narrativa como un fenómeno antropológico: la narrativa está simplemente allí como la propia vida, a punto de confundirse con ella. La función social de la narrativa, agrega Bruner, "es encontrar un estado intencional que atenúe o por el menos haga comprensible una separación del patrón cultural canónico" (1997: 50). La narrativa sirve para justificar, hasta lo injustificable, y llegar con ella al equilibrio perdido. Contar su historia significa así dar forma a lo que antes no lo tenía.

Sin embargo, para que los esbozos de sí se hagan visibles a los ojos de su autor, necesitan de la mediación de la escritura o de otros instrumentos semióticos, para tomar cuerpo y objetivarse. En ese sentido, la noción de *tradiciones discursivas* presenta un interés especial para la investigación (auto)biográfica. Por tradiciones discursivas entendemos, con

Koch (2008) y Kabatek (2006), que se trata de modos de expresión propios de determinados grupos sociales (profesionales, literarios, religiosos, científicos...) que se instalan, evolucionan, se diversifican a lo largo de la historia y de los cuales el sujeto se apropia para vincularse o contraponerse al grupo. Cada esfera social, como recuerda Bakhtin (1992), tiene un repertorio de géneros, que evoluciona conforme evolucionan esas esferas, las cuales tienen el poder de sancionar, exaltar, crear, valorizar sus tradiciones discursivas.

Según Koch (1997), las tradiciones discursivas se sitúan en un espacio intermedio entre la capacidad humana de lenguaje —dimensión universal— y el acto individual de expresarse en una determinada lengua —dimensión personal—. Las tradiciones discursivas se caracterizan por su dimensión histórica; ellas nacen en un determinado medio, se dejan contaminar por otras tradiciones discursivas, evolucionan, atraviesan fronteras y mueren. Para Bakhtin, “La riqueza y la variedad de géneros del discurso son infinitas, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable” (1992: 279).

Las investigaciones, en este segundo sentido, investigan modos de textualizar la vida: oralmente, por escrito, en imágenes... los procesos de textualización, retextualización de la vida, sugieren temas de investigación sobre su materialidad, sus esferas de producción y recepción, su historicidad. Se investiga cómo se da el trabajo de apropiación de esas tradiciones discursivas y cómo se da la acción hermenéutica de (re)interpretación de la vida, por el “yo” que se interroga, mediado por el acto de lenguaje. Entran aquí en juego: la memoria y el olvido en el proceso de reflexión; la construcción de la identidad; la interacción con el otro y con la esfera social en la cual la escritura de sí se realiza; el papel del lenguaje y sus condiciones de producción en la constitución de la conciencia histórica; la relación con la esfera social en la cual y para cual se

escribe; la subjetividad; la intersubjetividad; la textualización y la retextualización; la intertextualidad; la interpretación...

Los trabajos realizados en esta dirección son imprescindibles para las prácticas de formación. En nuestras investigaciones hemos estudiado las diversas modalidades de textos autobiográficos utilizados en la enseñanza superior, conforme fue señalado por Passeggi, Barbosa y Camara (2008): entrevistas narrativas, entrevistas de explicitación biográfica, memoriales académicos, ensayos autobiográficos, memoriales de formación, informes, diario íntimo, diario de campo, autobiografía alimentaria, cartas, portafolios, autobiografías... La investigación (auto)biográfica se vuelve aquí hacia la naturaleza de los soportes semióticos de la narrativa; investiga modos de traducir / crear memorias en una matriz discursiva, culturalmente heredada, socialmente estructurada en función de parámetros culturales, institucionales, éticos y estéticos. Se trata, por último, de comprender el proceso de biografización y sus implicaciones sobre la persona que narra.

Es en este sentido que los hallazgos de la investigación autobiográfica sobre las tradiciones discursivas auxilian y son imprescindibles para el eje de las prácticas de formación del adulto y de formación del formador. Hemos buscado apoyo en la perspectiva histórico-cultural, en los trabajos de Vygotsky (1989, 1991, 1999), en el interaccionismo sociodiscursivo desarrollado por Bronckart (1999) y en la psicología cultural propuesta por Bruner (1989, 1991, 1995, 1997, 1998, 2001, 2005), que ofrecen contribuciones pertinentes sobre el papel de las narrativas en el desarrollo humano.

Una fuente de inspiración a la cual hemos recurrido es la triple mimesis de la conciencia histórica propuesta por Ricoeur (1997). La mimesis I corresponde a la *prefiguración* del tiempo en la narrativa, los hechos existen, pero no poseen una organización que se estructure en historia. La mimesis II concierne a la *con-*

figuración del tiempo que organiza los hechos en la narrativa y crea el encadenamiento. La mimesis III dice respecto a la *refiguración* del tiempo, la lectura y la (re)interpretación de los hechos, de sí mismo y de la vida. Los estudios más elaborados de este autor orientan las indagaciones sobre los procesos de reinención de sí. Esta última perspectiva circunscribe las potencialidades de la narrativa (auto)biográfica, primero como fenómeno antropológico: “¡Narrar es humano!” y en seguida como un fenómeno cultural, histórico: “Autobiografiar es un proceso civilizatorio”.

Las narrativas (auto)biográficas como prácticas de formación del adulto

Narrar es un proceso autopoyético

En el eje de las prácticas de formación, la perspectiva hacia la formación del adulto (profesor, profesional, gestor...) es la más fecunda en Brasil. La historia del uso de las narrativas (auto)biográficas como práctica de formación data de los años ochenta en Europa y se implanta en el contexto de la formación continua de adultos, que (re)ingresan en la universidad, como un derecho adquirido, con el objetivo de la reinserción profesional. La base teórico-metodológica de ese eje, entre nosotros, está originalmente vinculada a las obras de los pioneros más representativos del movimiento socioeducativo de las *historias de vida en formación*: Gaston Pineau (1983, 2006a, 2006b), Pierre Dominicé (2000), Marie-Christine Josso (2010a; 2010b), Nóvoa y Finger (1988; 2010), Nóvoa (1992).

Su principio orientador es que las narrativas autobiográficas propician un proceso de *investigación-acción-formación* y se realizan mediante el coentendimiento de la persona en formación y del formador, en el contexto institucional en el cual esas narrativas son solicitadas y producidas. La preocupación primordial es que ellas sirvan, esencialmente, a quien escribe. Se admite, como principio, que

las historias de vida, lejos de comunicar lo que ya se sabe, se constituyen en verdaderos procesos de descubrimiento. Esta dimensión heurística permite, a quien escribe, exponer las experiencias y transformar saberes tácitos en conocimiento (*investigación*). El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (*formación*). En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (*acción*). Es en ese sentido que se puede hablar de investigación-acción-formación.

En los últimos años se estrecharon las relaciones entre aprendizaje y reflexividad autobiográfica. Estamos lejos de la racionalidad técnica en la formación del adulto profesional, de los métodos prescriptivos con reglas rígidas y de normatizaciones a ser observadas. Peter Alheit y Bettina Dausien (2006: 190), analizando las perspectivas de la Comisión Europea (OECD, 1996), a propósito del “aprendizaje a lo largo de la vida”, defienden la hipótesis de que todo aprendizaje está ligado “al contexto de una biografía concreta”, lo que les permite hablar de *aprendizaje biográfico*, como búsqueda de sus propias estrategias y del camino recorrido, en perpetua transformación. Ivor Goodson (2007) igualmente ha llamado la atención sobre las nociones de *aprendizaje narrativo* y de *capital narrativo* para señalar que todo aprendizaje es una respuesta a situaciones reales.

En la actividad de narrar, la persona busca la expresión más precisa para dar sentido a los hechos. Una vez materializada, como sugieren Bakhtin y Volochínov,

[la palabra] ejerce un efecto reversible sobre la actividad mental: ella se pone entonces a estructurar la vida interior, a darle una expresión aún más definida y más estable. Esa acción reversible de la expresión bien formada sobre la

actividad mental (esto es, la expresión interior) tiene una importancia enorme que debe ser considerada (1995: 118).

En este ejercicio de retorno sobre sí, los aprendizajes formales, informales, no formales, que se realizan (realizaron) dentro y fuera de las instituciones de enseñanza, son reevaluados. Es admisible que esa reflexión permita al narrador comprender la acción de las fuerzas sociales sobre sus aprendizajes a lo largo de la vida y, eventualmente, tomar conciencia de las representaciones que orientan su acción en el mundo.

Es preciso recordar que en esta dirección todo el interés de la investigación (auto)biográfica es garantizar condiciones ideales del retorno sobre sí mismo, para que el trabajo de biografización ejerza la acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de sí y del mundo de la vida. Esa acción regresiva y progresiva es lo que permite hablar del "sí mismo" como un "yo reflexionado", reinventado por la acción del leguaje. De modo que mediante el uso de la escritura (*grafía*), el yo (*autos*) toma conciencia de sí y resignifica la vida (*bios*) para nacer de otra manera: *autopoiesis*.

La narrativa (auto)biográfica como práctica de formación del formador

Acompañar es cuidar de la persona
que camina hacia sí

El uso de las narrativas (auto)biográficas como práctica de formación del adulto tiene como corolario la formación del formador. ¿Cómo acompañar a la persona que escribe sobre sí? Cada vez que dialogamos con un auditorio más heterogéneo, o incluso en los cursos de formación de formadores, las cuestiones puestas en debate se orientan, con frecuencia, hacia aspectos terapéuticos y psicoanalí-

ticos de la escritura de sí. La intimidad y la vulnerabilidad de quien narra se presentan como una cuestión-clave, despertando temores y riesgos para el formador. Estas cuestiones son, de hecho, reveladoras de la necesidad de explicitar mejor los objetivos y la naturaleza del trabajo con las narrativas autobiográficas como una acción de intervención educativa.

En la literatura referente a las historias de vida en formación, encontramos en la noción de *acompañamiento* un concepto importante para esta perspectiva. Este concepto se introduce en una *ciencia de la mediación*, al decir de Ferrarotti (2010). En nuestros estudios (Passeggi, 2006a, 2007, 2008a, 2008b, 2009) hemos procurado teorizar la noción de *mediación biográfica* como modo específico de acompañamiento en la perspectiva de la investigación (auto)biográfica. Se trata de una actividad práctica, que puede ser ejercida por el formador, en las más diversas áreas del conocimiento (salud, educación, gerontología, psicología, sociología clínica, etc.), con el propósito de provocar cambios deseables para la persona en formación y deseadas por el sujeto. La mediación biográfica no significa injerencia o interferencia. Por ser *formativa*, la *intención* de formar(se) es guiada por el coentendimiento del formador y de quien se forma. Ella se define, sobre todo, por las nociones de *cuidado* y de *respeto mutuo*.

El concepto de mediación biográfica se inspira en los estudios de Vygotsky (1989, 1991) sobre la ley general en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las cuales se desarrollan, a través de una serie de microtransformaciones, a lo largo del tiempo y en un doble movimiento. Un movimiento de interacción entre personas (interpsicológico), y un movimiento de apropiación interna (intrapsicológico). El primero correspondería a un saber-hacer con el otro, y el segundo a un saber hacer solitario. Pero poco se sabe aún sobre los procesos media-

dores que operan el paso de un movimiento al otro. La *mediación biográfica* pretende situarse en la secuencia de esa reflexión. El objetivo es comprender mejor las relaciones que se tejen entre el formador (mediador) y el adulto en formación y de ellos con la narrativa de vida a lo largo del proceso de escritura autobiográfica. En este sentido, investiga el saber-hacer con el otro, *heteroformación*, y el saber-hacer solitario, *autoformación* (Passeggi, 2007).

Es importante señalar que las funciones del formador en la *mediación biográfica* evolucionan conforme el narrador va avanzando en el proceso de biografización (Passeggi, 2009). En este sentido, no se debe temer lo *inconsciente*; por el contrario, se debe ayudar a quien narra a hacer un *zoom* sobre sus experiencias para tener (con)ciencia de lo que sabe.

La preocupación con la formación del formador se tornó central en el seno del movimiento socioeducativo de las *historias de vida en formación*. En la década del noventa se definieron los principios éticos y deontológicos de esta práctica en la Carta de la Asihvíf. El primero de estos principios es la exigencia de que el propio formador tenga la experiencia de escritura de sí como práctica de formación.

En esta segunda perspectiva, el objetivo es, pues, comprender cómo formar al formador. Propiciarle conocimientos sobre el hecho biográfico y los procesos de biografización. Es innegable que la vida del adulto está irremediablemente asociada al mundo del trabajo: situación de empleo, desempleo, ingreso, permanencia o jubilación. Las investigaciones realizadas revelan que el narrador, al tomar conciencia de incoherencias y discordancias en su recorrido profesional, enfrenta crisis de identidad profundas, y que ellas son vividas como un punto de fragilidad. Cuestión estimulante para la formación del formador. Se observa que, generalmente, entra en juego el arquetipo del héroe, que no conoce crisis de identi-

dad. Ese modelo se opone a la realidad del ser, a su complejidad y eventuales incoherencias. Es en este sentido que trabaja Yves Clot (2002, 2006), en el ámbito de la psicología del trabajo. Para Clot, el trabajo “no es una actividad entre otras” (2006: 12). Ejerce en la vida personal del adulto una función psicológica específica que incide sobre su subjetividad y actividad profesional. La búsqueda de comprensión del comportamiento del adulto en situación de formación está en el centro de esta perspectiva de la investigación autobiográfica.

Para no concluir

Ese esbozo de conceptualización de la investigación (auto)biográfica tuvo como propósito dar una vuelta por el horizonte y dibujar, aunque imperfectamente, un mapa aproximado del espacio biográfico, con sus perspectivas fundamentales e intermedias. Su propósito fue poner en debate cuestiones teóricas relacionadas con sus principios epistemológicos, con la intención de contribuir a la demarcación del campo de la investigación (auto)biográfica en educación, interrogar puntos de convergencia, visualizar horizontes y, por ese camino, fomentar el diálogo entre grupos de investigación, en Brasil, que tienen la preocupación común con lo *(auto)biográfico* como fenómeno discursivo, cultural y antropológico; como fuente y método de investigación; como práctica de investigación-acción-formación y, finalmente, como procedimiento de intervención educativa, que se realiza por la mediación biográfica, en la interacción entre formador y narrador.

Estos ejes y direcciones necesitan ser profundizados, explicitados, ilustrados, enriquecidos. Como primer diseño, ellos nos parecen válidos por permitir la inclusión de las diversas corrientes que trabajan en la misma dirección, en diversas áreas que auxilian la investigación en los estudios de posgrado en educación: sociología, sociología clínica, etnometodología, literatura, filosofía, artes, edu-

cación ambiental, educación y salud, psicología social, psicología, nutrición, etnografía, representaciones sociales...

Entendemos que para formar una red internacional de investigación (auto)biográfica es importante que los trabajos se fundamenten conceptualmente en principios epistemológicos, teóricos y métodos, y que puedan ser discutidos y evaluados por la comunidad científica. Pero nos parece también que esa comunidad de investigadores (auto)biográficos asume, en sus estudios, ante todo una perspectiva epistemopolítica del sujeto para aproximarse a la inmensa "biblioteca del existir humano", como diría Saramago (2008). Percibimos que en el recorrido intelectual de estos investigadores, es esa visión humana del ser en devenir, pleno de posibilidades, lo que los conduce en sus actividades de investigación. En nuestro recorrido, fuimos elaborando un programa de investigación que no nos cabe cumplir, pero que permanece en nuestro horizonte en forma de deseo manifiesto.

Admitimos que la reflexividad autobiográfica es mediadora de la conciencia histórica de los aprendizajes y promotora de inflexiones enriquecedoras para el sujeto en el mundo de la vida.

Queremos creer que compete a cada uno ocuparse de su historicidad para comprender cómo van aconteciendo los procesos de transformación permanente: los de las representaciones de sí y del otro, los de las representaciones de los objetos en los paisajes y el de los paisajes que acogen esos objetos.

Admitimos que *formarse* es tomar en serio la reversibilidad del trabajo de reflexión sobre sí mismo, realizado en el proceso de biografización.

La mediación biográfica se enriquece por el coentendimiento y ayuda solidaria en la co-construcción del sentido. Ella se fortalece en la creencia de que el retorno sobre sí hace al sujeto consciente de su poder y del querer

del otro sobre su vida. La reflexividad autobiográfica se constituye así en un proceso emancipador, provocador del deseo de cuidar mejor de sí y del otro.

El reconocimiento de los seres humanos como personas plenas de posibilidades aún no realizadas, antes que ser un posicionamiento epistemológico, es un empoderamiento ético.

Esa percepción hace evolucionar la idea intimista de la subjetividad, generalmente atribuida a las escrituras autobiográficas, hacia una visión histórico-cultural del sujeto.

Referencias bibliográficas

Alheit, P. e B. Dausien, 2006, "Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, núm. 1, jan.-abr., pp. 177-197.

André, M., 2009, "Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente", in: S. Z. Pinho, *Formação de Educadores. O papel do educador e sua formação*, São Paulo, Editora UNESP, pp. 241-250.

Arfuch, L., 2007, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bakhtin, M., 1992, *Estética da criação verbal*, Trad. Ermantine Galvão, São Paulo, Martins Fontes.

Bakhtin, M. e V. N. Volóchinov, 1995, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Editora Hucitec.

Berger, P. e T. Luckmann, 2002, *A construção social da realidade*, Trad. Floriano de Souza Fernandes, 22.^a ed., Petrópolis, RJ, Vozes.

Bertaux, D., 2010, *Narrativa de vida. A pesquisa e seus métodos*, São Paulo, Paulus; Natal, RN, EDUFRN.

Bourdieu, P., 1996, "A ilusão biográfica", en: M. de M. Ferreira y J. Amado, orgs., *Usos & abusos da história oral*, Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, pp. 183-191.

- _, 2005, *Esboço de auto-análise*, São Paulo, Companhia das Letras.
- _, coord., 2003, *A miséria do mundo*, 5.^a ed., Petrópolis, RJ, Vozes.
- Bronckart, J-P., 1999, *Atividades de Linguagem. Textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*, São Paulo, EDUC.
- Bruner, J., 1997, *Atos de significação*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bruner, J. e S. Weisser, 1995, "A invenção do ser: A autobiografia e suas formas", in: D. R. Olson e N. Torrance, *Cultura escrita e oralidade*, São Paulo, Ática, pp. 141-161.
- Clot, Yves, org., 2002, *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.
- _, 2006, *A função psicológica do trabalho*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Coulon, A., 1985, *A escola de Chicago*, São Paulo, Papyrus.
- Delory-Momberger, C., 2008, *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*, Trad. M. C. Passeggi, João G. Silva Neto e L. Passeggi, São Paulo, Paulus; Natal, RN, EDUFRRN.
- Dominicé, P., 2000, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Ferrarotti, F., 2010, "Sobre a autonomia do método biográfico", en: A. Nóvoa, e M. Finger, orgs., *O método (auto)biográfico e a formação*, Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS, pp. 31-57.
- Gatti, B. A., 2005, *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*, Brasília, Liber Livro.
- Goodson, Ivor, 2007, "Currículo, narrativa e o futuro social", *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, vol. 12, núm. 35, maio.-ago., pp. 241-252.
- Gusdorf, G., 1991, *Lignes de vie 2. Auto-bio-graphie*, Paris, Odile Jacob.
- Josso, M-C., 2010a, *Caminhar para si*, Trad. Albino Pozzer, Porto Alegre, EDIPUCRS.
- _, 2010b, *Experiência de vida e formação*, Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS.
- Jovchelovitch, S. e M. W. Bauer, "A entrevista narrativa", in: Martin W. Bauer e George Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*, 2.^a ed., Rio de Janeiro. Vozes. 2002, pp. 90-113.
- Kabatek, J., 2006, "Tradições discursivas e mudança lingüística", in: T. Lobo et al., eds., *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises*, Salvador, EDUFBA.
- Koch, P., 1997, "Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik", in: B. Frank, H. Thomas e D. Tophinke, Hrsg., *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, tradução José Simões e Alessandra Castilho, Tübingen, Narr (ScriptOralia 99), pp. 43-97, mimeo.
- Nóvoa, A., 2010, "A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus", in: A. Nóvoa e M. Finger, orgs., *O método (auto)biográfico e a formação*, Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS, pp. 155-187.
- _, coord., 1992, *Os professores e sua formação*, Lisboa, Publicação Dom Quixote.
- Nóvoa, A. e M. Finger, orgs., 2010, *O método (auto)biográfico e a formação*, Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS.
- Passeggi, M. C., 2006a, "A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação", In: E. C. Souza, *Pesquisa (auto)biográfica. Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*, Porto Alegre, EDPUCRS; Salvador, EDUNEB, pp. 203-218.
- _, 2007, "A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si", *Portal do Envelhecimento, Espaço memória*, 2007, [online], disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm>, acesso em 10/04/2010.
- _, 2008a, "Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica", in: M. C. Passeggi e E. C. Souza, orgs., *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*, São Paulo, PAULUS; Natal, EDUFRRN, pp. 103-132.
- _, 2008b, "Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador", in: M. C. Passeggi e T. M. N. Barbosa, orgs., *Memórias, memoriais:*

pesquisa e formação docente, São Paulo, Paulus; Natal, EDUFERN, pp. 43-59.

_, 2009, "Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora", In: L. M. V. Peres, E. Eggert e D. L. Kurek, orgs., *Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre as narrativas (auto)biográficas*, São Leopoldo, Oikos Editora; Brasília, Liber Livro, pp. 148-161.

_, 2010, "Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório", in: M. C. Passeggi e V. B. da Silva, org., *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, São Paulo, Cultura Acadêmica, pp. 103-130.

Passeggi, M. C., T. M. N. Barbosa e S. X. Camara, 2008, "Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS", in: E. C. Souza e M. C. Passeggi, orgs., *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*, São Paulo, PAULUS; Natal, EDUFERN, pp. 57-89.

Pineau, G., 2006, "A histórias de vida como arte formadora da existência", in: E. C. de Souza e M. H. M. B. Abrahão, orgs., *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, Porto Alegre, EDIPUCRS; Salvador, EDUNEB, pp. 41-59.

Pineau, G. e J.-L. Le Grand, 1993, *Les Histoires de vie*, Paris, PUF

Pineau, G. e M. Michèle, 1983, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Paris, Saint-Martin.

Ricoeur, P., 1997, "Tempo e Narrativa. A tríplice mimese", In: *Tempo e Narrativa*, T. I. Campinas, SP, Papirus, pp. 85-131.

Saramago, J., 2008, "Biografias", em *O caderno de Saramago*, 22 de setembro, [online], disponível em: <http://caderno.josesaramago.org>, acessado em 12 de outubro de 2008.

Souza, E. C., 2006, "A arte contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação", *Educação em Questão*, Natal, vol. 25, núm. 11, jan.- abr., pp. 22-39.

Stephanou, M., 2008, "Jogo de memória nas esquinas dos tempos: territórios e prática da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil", in: E. C. de Souza e M. C. Passeggi, orgs., *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*, São Paulo, PAULUS, Natal, EDUFERN, pp.19-53.

Vygotsky, L. S. 1989, *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

_, 1991, *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.

_, 1999, *Teoria e método em psicologia*, Trad. C. Berliner, São Paulo, Martins Fontes.

Weller, W., 2006, "Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, núm. 2, maio.-ago., pp. 241-260.

Referencia

Passeggi, Maria da Conceição, "Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación", traducido del portugués por Dora Lilia Marín Díaz, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 25-40.

Original recibido: agosto de 2011

Aceptado: septiembre de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
