Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación

Maria da Conceição Passeggi [1][2]

A Isabel López Górriz,
“por el valor de la rebelión y la valentía de amar”.

Debemos, en primer lugar expresar, sensibilizada, nuestro agradecimiento a María Dolores Jurado Jiménez, por la invitación que nos hizo para escribir este ensayo y congratularnos con la *Revista Rizoma Freireano* por la oportunidad de reunir a los amigos de Isabel López Górriz, en este número, dedicado a su memoria y a su contribución a la educación y a la investigación en la educación, desde la universidad de Sevilla.

La expresión, en el epígrafe, fue acuñada con cariño en el libro *Educación como práctica de la libertad*, que Paulo Freire dedicó, en 1965, a todos los que se *engancharan al esfuerzo de humanización y liberación del hombre y de la sociedad brasileña* [3]. Es, por lo tanto, con la voz de Paulo Freire, que nos hacemos eco de los diálogos que tuvimos la alegría de mantener con *Isabel López Górriz,* a quien deseamos dedicar este ensayo y hablar de nuestra admiración por su ideal de educación, sustentado en la convicción de que la educación *es un acto de amor, por lo tanto un acto de valor* [4].

Durante seis años (2002-2008), mantuvimos el mismo compañerismo académico y personal, nuestras correspondencias y conversaciones sobre nuestros trabajos, orientaciones y proyectos, en cada ocasión que tuvimos en los acontecimientos científicos en los que participamos. En Francia, en los Coloquios realizados por AFIRSE y ASHIVIF-RBE [5]. En Brasil, los Congresos Internacionales de Investigación (Auto)Biográfica (CIPA). En 2006, en Salvador, ocasión en que le hablé de la creación de ANNHIVIF, sobre la que ella se refiere en la Presentación del número 52 de la *Revista Diálogos* : “Otras asociaciones de historias de la vida fueron naciendo en los años 90 en Canadá, Tours, Ginebra, etc. y la última acaba de crearse en Brasil.” (LÓPEZ GÓRRIZ, 2007: 3). Nos encontramos, por la vez última, en Brasil, en septiembre de 2008, durante el III CIPA, en Natal, momento de la fundación de BIOgraph [6]. En aquella ocasión, por el hecho de presidir el congreso, casi no podíamos reunirnos con nuestros invitados. Pero, nos fue dada en esta ocasión la

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

oportunidad de mostrar a Isabel y a Gaston Pineau nuestra universidad y recibirlos en nuestra familia. Ella siempre sonriente, solícita, amable y feliz. Imagen de que guardo de Isabel como persona de gran corazón y de quién tengo mucha nostalgia.

Las narrativas autobiográficas, en tanto que aparato discursivo de formación existencial, constituían para nosotros un nexo de ligazón, una vez que el asunto emergía como una de las cuestiones educativas sobre la cual centrábamos nuestras actividades de investigación, de formación y de orientación en post-graduado. Acordamos la denominación de *narrativas autobiográficas* para designar las más diversas modalidades de textos – orales, escritos, audio-visuales – en los cuales el sujeto se toma a sí mismo como objeto de reflexión. Trabajábamos en nuestros grupos de investigación sobre el acto de *autobiografar* – escribir (grafar) sobre la propia (auto) vida (bio) – considerando diferentes géneros: diarios de vida (JURADO JIMÉNEZ, 2007); memoriales autobiográficos (PASSEGGI, 2006, 2008, 2009); ensayos autobiográficos (BARBOSA; PASSEGGI, 2009); autobiografía alimenticia (PINTO, 2006); videobiografías, portfolios, entrevistas biográficas...

Las nociones de solidaridad y ética que agregamos al título se justifican, aquí, por ser entendidas, según Paulo Freire (2003) [7], como *palabras generadoras*. Ellas son *generadoras*, cuando son retiradas del universo cultural de los participantes de la acción educativa e implican la reflexión conjunta sobre la realidad para comprender mejor sus relaciones con el mundo. Adaptando el pensamiento de Freire a nuestros propósitos, diremos que solidaridad y ética fueron cuidadosamente escogidas porque remiten a una constelación de otras palabras: formación existencial, auto(trans)formación, experiencia, institucionalización, orden biográfico, relación entre pares, aprendizaje biográfico, dimensión epistemopolítica, sociedad biográfica, todas ellas representativas de la historia de nuestras conversaciones y que aparecerán a lo largo de este ensayo, articuladas, implícita o explícitamente, las nociones de solidaridad y ética en educación.

Humanización, discurso y concientización

El mundo no es humano solo por estar hecho de seres humanos, ni se torna así solamente porque la voz humana resuena, pero solo cuando lo transformamos en el objeto del discurso... [...] Este humanitarismo al que se llega en el discurso de la amistad fue llamado por los Griegos *filantropía*, o “amor del hombre”, tal como se manifiesta en la disposición de compartir el mundo con otros hombres.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Hannah Arendt [8]

Concientización, es obvio, que no impide, estoicamente, el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, pero por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos en su humanización.

Paulo Freire [9]

Para recordar nuestras discusiones con *Isabel López Górriz*, elegimos abrir este primer apartado con el pensamiento de Hannah Arendt y Paulo Freire sobre discurso y concientización, que nos parece sintetizan lo que discutíamos sobre los principios epistemológicos de las escrituras de sí como práctica pedagógica. Para Hannah Arendt, el mundo solo se torna humano cuando lo transformamos en objeto de discurso. En efecto, partíamos de ese principio, para invertir en nuestras actividades de investigación y de orientación sobre el uso de las narrativas autobiográficas como dispositivos de formación en la educación superior. Isabel, en la Universidad de Sevilla, y nosotras en la Universidad Federal de Río Grande del Norte. Pero, sentíamos la necesidad de articular el acto del lenguaje a lo que nosotras sabíamos sobre concientización. Para Freire (2003: 103), en su desconfianza "Del verbo. Del énfasis en los discursos. Del torneo de la frase", la acción del lenguaje no parecía suficiente para el proceso de humanización. Aunque el autor también defendiese la importancia del diálogo como parte de ese proceso, él insistirá sobre la noción de "concientización", concebida como "la profundización de la toma de conciencia." Así entendida, era definida como un proceso de generación de *conciencia histórica* (FREIRE, 1987:102), que prepara a la persona humana para la acción contra lo que obstaculiza su humanización. O sea, contra lo que le impide tomar en sus manos su devenir como sujeto de la Historia.

Siempre nos pareció que el pasaje de toma de consciencia a la concientización se hacía, mediante el acto de colocar al aprendiente, conforme afirma Freire (2003: 44), en una posición "de auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio". Esta posición crítica se aleja de cualquier idea de introspección subjetiva-individualista. El retorno sobre sí y la toma de consciencia, para los sujetos, de las condiciones existenciales dirigidas a "su inserción en la Historia, no más como espectadores, sino como extras y autores", del espectáculo de la vida.

Es innegable, como afirma Dominicé (2000: 31-32), que Paulo Freire iluminó con su

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

palabra un nuevo espacio en la elaboración de la reflexión crítica en educación y en los movimientos de liberación de las minorías, en las Américas. Las nociones de “emancipación”, “escucha sensible”, “dar voz”, “horizontalidad”, “autopoiesis” que nos encontramos, como palabras generadoras, en el movimiento de historias de vida en formación, se sitúan en la prolongación de la ruptura del paradigma en educación, que germinó, de este lado del mundo, en las campañas de educación popular, en el interior y en la periferia urbana en el Noreste de Brasil. Cuántas veces, Isabel insistió sobre la riqueza de la contribución de Paulo Freire para la comprensión de la dimensión epistemopolítica, como diría Pineau y Le Grand (2005), de las prácticas pedagógicas con las historias de vida en formación. Cuántas veces, ella nos animó, nos dio confianza, para seguir caminando en esta dirección.

Si los pioneros del movimiento socio-educativo de las historias de la vida en formación habían centrado sus esfuerzos en el dominio de la formación de adultos, en la formación continua, nosotros trabajamos con estas ideas descolonizadoras, en educación, en la formación inicial y en la profesionalización de profesores, en el contexto universitario. Compartimos muchas veces con Isabel López Górriz, las especificidades del uso de las narrativas autobiográficas como práctica institucional de larga tradición en la historia de la universidad brasileña, que se convirtió en nuestro objeto de investigación en educación, desde 1999. Estas narrativas, denominadas *memorial* [10], que datan de los años 1930, fueron introducidas como parte del proceso de ingreso y de ascenso funcional en la docencia universitaria, en Brasil, durante la creación de la universidad de São Paulo. Sin embargo, solamente, en los años 2000, estas narrativas se convierten en objeto de la investigación en la educación (PASSEGGI, 2000), lo que nos permite levantar como hipótesis la dificultad de legitimar investigaciones sobre un género discursivo, cuyas marcas de subjetividad, hacían de ello, en la época, un género “menor” en el discurso académico. Ahora, en estos últimos doce años, observamos un crecimiento del interés cada vez mayor sobre estas narrativas en la investigación educativa.

Las escrituras de sí en la educación superior: solidaridad y ética institucional

Ahora, el valor que atribuimos al sujeto en movimiento, las capacidades del individuo de apropiarse de significaciones, el apego a la idea de “una creación continua de sí”, es una posición ética, antes de ser una posición teórica.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Florence Giust-Despreries **[11]**

Delante de los textos de las biografías, tuve siempre la impresión de no estar suficientemente atento o sutil para comprenderlos profundamente. Tuve también la impresión de no merecerlos.

Franco Ferrarotti [12]

Creíamos que una de mayores preocupaciones de la formación es la auto(trans)formación del individuo para su mayor autonomía, partiendo del potencial de reflexión sobre sus experiencias. En ese sentido, uno de los grandes desafíos que enfrentábamos, en nuestras investigaciones, era problematizar el peso de la institución sobre narrativas, elaboradas para atender a una demanda institucional de formación.

Para Giust-Despreries, en la cita del epígrafe, la creencia en la capacidad humana de auto-reflexión, antes de ser considerada como una mirada epistemológica, como es habitual en la esfera académica, esta credibilidad constituye, ante todo, un principio ético, implicando una apreciación y valoración de la persona que narra.

Cuando descubrimos la importancia del memorial, en 1999, participando en tribunales examinadores, nos sorprendimos con la ausencia, en nuestras investigaciones, de la persona del profesor y, sobre todo, de estudios que nos permitiesen comprender su manera de interpretar las experiencias existenciales y profesionales. ¿Por qué este mundo experiencial había permanecido en secreto, por no decir, silenciado? ¿Cómo podíamos insistir junto a los profesores sobre la necesidad de escuchar al niño, para entenderlo mejor, si nosotros despreciábamos lo que ellos tenían que decirnos sobre sí mismos, su proceso de formación, su forma de entender la acción educativa? ¿Qué, o quién, legitimaba esta omisión paradójica?

Nuestra dificultad para participar en los tribunales examinadores refleja la lucha intelectual que se trababa, interiormente, entre nuestras miradas institucionales: la evaluadora que se oponía a la investigadora, dirigida a la dimensión reflexiva y emancipadora, que se ocultaba detrás, de la escritura de sí mismo, incluso en condiciones de evaluación. El memorial nos parece de inmediato una apertura para entender formas de aprendizaje y de resistencias a la formación, una fuente para

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

investigar, por la visión de los profesores, la co-existencia de un discurso instituido y de un discurso instituyente. ¿Sería este último susceptible de modificar al primero? ¿Los autores revelarían posicionamientos críticos frente al sistema educacional brasileño, que los formó y en el cual asumían el papel del formador? Por tratarse de textos institucionales, por tanto públicos [13], esas narrativas de vida, sobre saberes experienciales, pasaran a enseñarnos sobre la vida y las condiciones de trabajo docente y nos conducirán a una reflexión crítica sobre las prácticas de formación de profesores, en Brasil.

A lo largo de estos años de investigación sobre el memorial, tuvimos, muchas veces, como sugiere Ferrarotti, en el epígrafe, la impresión general de no merecimiento por la dificultad de dar sentido a lo que emana de los textos autobiográficos, a través de palabras y de los silencios. El acto de escribir el memorial, a partir de un mandato institucional: _ “Díganos cómo se convirtió en quien es”, tensiona todo el proceso de escritura y de acompañamiento y da lugar a actitudes de sospecha y|o de confianza, pero también de oscilación entre las dos. En este sentido, la situación de producción y de elaboración de la escritura coloca en el centro de esta práctica un posicionamiento institucional ético. Esa confianza en el otro está en la base de los procesos dialógicos entre la persona en formación y el formador|investigador, como ya sabemos. Pero, ¿por qué no situar, entre los dos, a la institución, como lugar aprehendiente? Schaller (2008: 68), adoptando la concepción del sujeto activo que se transforma, transformando el mundo, en los espacios, en los cuales se desencadena el actuar social, considera que éstos son lugares de los aprehendientes y como tales se tornan “crisol de la inteligencia colectiva”.

Estos cuestionamientos se tornaron, en algunas ocasiones, tema de prolongación de la reflexión que iniciábamos en la presentación de nuestras intervenciones en congresos. ¿Cómo osar reinterpretar el mundo sagrado de hombres y de mujeres, delante de sí mismos o de los otros? ¿Por qué tomar ese sesgo como objeto de investigación o examen de su relación con el saber y de su saber sobre la vida? Los resultados de nuestros estudios sobre el memorial nos llevarán a concebirlos, simbólicamente, como una pasarela entre la institución y la persona en formación. Pero, como se sabe, no se percibe fácilmente lo que existe, en movimiento, entre ellos y entrever la función estratégica de pasarelas invisibles, entendidas sobre el vacío, entre la institución y las personas en formación. ¿Cómo la institución ve a la persona que escribe y cómo ésta ve a la institución? ¿Lo que se hace en el memorial? ¿Lo que este tipo de escritura representa para la persona que escribe?

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

¿Cómo ella se percibe durante el proceso de escritura? ¿Inmediatamente después? ¿Algunos años más tarde?

Los resultados de nuestras investigaciones [14] permiten avanzar que el narrador en este tipo de escritura oscila entre resistir contra el mandato institucional, que le "obliga" a reflejar su experiencia intelectual y profesional, y la seducción de la escritura autobiográfica, que evoluciona, gradualmente, durante el proceso de escritura. Si, por un lado, el proyecto institucional se centra en la dimensión evaluativa, por otro lado, la persona que escribe es afectada por la dimensión auto-formativa del proceso de auto-reflexión-evaluativa. Esta ambivalencia resulta de la naturaleza de este tipo de escritura, tornándose uno de nuestros objetos de reflexión. ¿Cuáles son las potencialidades y los límites de esta tradición de la universidad brasileña? En la imposibilidad de extendernos aquí, sobre este tema, volvemos a uno de los puntos planteados por Isabel López Górriz sobre la situación de escritura y de acompañamiento en el contexto de la institución universitaria. Para Isabel Górriz:

[…] la persona humana siendo única y singular, es a la vez un ser colectivo, constelacional, intersubjetivo y plural, y está llamada a desarrollarse y co-construirse con los otros en la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo que está y vive con los otros, es una persona en soledad. Y necesita de espacios de soledad para poderse construir y avanzar en su singularidad y en su proyecto abierto de vida, del mismo modo que también necesita a los demás.

(López Górriz, 2007:32).

Las narrativas como dispositivos discursivos de formación existencial y profesional, dentro de un contexto institucional, nos llevaban a discutir la complementariedad de las nociones de *experiencia y existencia*, que co-existen en la expresión *educación existencial*. Si la noción de *existencia* nos conduce a presencia viva del humano, su dimensión biológica en los espacios y en la temporalidad de su vivir, como una realidad objetiva, marcada para un comienzo y un final, la etimología del término experiencia (*experire*) [15] evoca, por su naturaleza cambiante, una estrecha relación con el continuo desvanecimiento de la formación humana en sus múltiples instancias. La formación, como sugiere Pineau (2004), acontece en la relación con el otro (heteroformación; co-formación), con las cosas del mundo (ecoformación) y consigo mismo, en la soledad de existir (autoformación).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Discutíamos, conjuntamente, sobre la co-inversión de quien narra y de quién acompaña a otro en ese “caminar para sí”, de lo cual nos habla Josso (2010). Isabel López Górriz (2007: 33) entendía por educación existencial el hecho de “ Acompañar a las personas a desarrollar su reconstrucción desde la formación, a partir del autoconocimiento de sus procesos internos,” El principio rector de este modelo educativo se justificaba por entenderse que las narrativas de sí eran generadoras de auto(trans)formaciones existencial y social, deseables y deseadas por el sujeto, y el éxito de esta inversión en su historia provocaba el sentimiento de bienestar y expectativas de nuevos desarrollos.

En nuestras investigaciones, López Górriz (2008); Passeggi (2006, 2009), procuramos mapear las diversas etapas del proceso de trans(auto)formación, que son transversales a la escritura de sí, e investigar las posibles evoluciones del pasaje de curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, de toma de consciencia para la concientización.

Para Gadamer (1997, p.44-55), en la tradición alemana, la “formación” (*Bildung*) consistía en una elevación del ser singular, que se desprende de sí para alcanzar la conciencia histórica, o sea, para mantenerse abierto a lo diferente, a otros puntos de vista menos individuales y más universales. Es en este sentido como comprendíamos las lecciones de Freire sobre la concientización y la construcción de una consciencia histórica. En esta misma dirección, Fabre (1994: 160) define la formación como el proceso histórico por el cual la conciencia, criticando sus representaciones, mediante la narrativa, se atribuye una unidad y alcanza lo universal. La redefinición de la experiencia, que se hace en el retorno sobre sí mismo, implica el distanciamiento de nosotros mismos y la posibilidad de vernos como los otros nos ven. Y esto también provoca contradicciones, crisis, rechazo, deseos de reconocimiento, dilemas… Pero si no fuese así, ¿cómo podríamos anclar la formación en el proceso de resignificación de la experiencia vivida? Si no entrásemos en contradicción con la interpretación dada anteriormente a nuestras experiencias, ¿cómo podríamos ir más allá de nuestra singularidad y permanecer abiertos a lo diferente?

La formación cuando adopta la mirada reflexiva sobre la experiencia vivida, en ningún momento debe ser entendida como una (trans)formación sin crisis. Ella adopta al contrario, una perspectiva dialéctica, una dimensión histórica, en franca ruptura con los ideales de la ilustración, que estimaban un perfeccionamiento lineal, progresivo y a-histórico del desarrollo humano. Del punto de vista psicológico de la construcción de la subjetividad, las escrituras autobiográficas muestran justamente

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a la persona que narra, esta discontinuidad, las rupturas, la imprevisibilidad, lo fortuito y el papel de las contingencias como aspectos determinantes de la experiencia humana. Estas preguntas poblaron nuestras interacciones y las cuestiones de Isabel López Górriz continúan aquí con nosotros en búsqueda de respuesta.

A modo de conclusión: impulso y seducción autobiográfica en la modernidad avanzada

[…] subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista.

Pablo Freire [16]

El posicionamiento de Freire a favor del conocimiento que resulta de la experiencia, expresado en el epígrafe, nos ayudaba a retomar la polémica levantada por una ideología elitista de la ciencia, que desde siempre desconfió del saber de la experiencia, supuestamente encerrado en la singularidad del mí. Larrosa (2002: 20), en sus notas sobre la experiencia, reitera la perspectiva política y crítica del casamiento teoría/práctica cuando afirma “que es solamente en esta perspectiva que tiene sentido la palabra “reflexión” y la “expresión reflexión emancipadora”. El legado de la dimensión epistemológica y política del pensamiento de Freire contra la neutralidad científica en Educación hace de su pensamiento, según Dominicé (2000; 2008), como afirmamos anteriormente, una de las corrientes inspiradoras del movimiento socio-educativo de las historias de la vida en la formación que, a su vez, prolonga a su modo una pedagogía centrada en la libertad del sujeto aprendente, con la intención de valorar el saber y el poder pensar sobre sí mismo como práctica libertadora.

La intención “militante” de los años 1970-1980 tendió, sin embargo, a refrescarse en la década de 1990. Y lo que era una práctica de libertad y una forma de movilización de los “olvidados” de la historia (pensemos también aquí en los profesores) fue siendo recuperada por la sociedad de la información y del conocimiento, en tanto que imperativo socio-profesional. Las nociones de emancipación, de libertad, de autonomía e igual de identidad fueron vaciándose (de sentido) mediante la pérdida de referencia y la dilución de los patrones

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tradicionales anclados en las tradiciones heredadas. En la modernidad avanzada, la *condición biográfica*, de la cual nos habla Delory-Momberger (2009), discurre, actualmente, del imperativo de decir quién somos para nuestras instituciones y de explicitar para ellas nuestro proyecto de vida profesional. La capacidad de biografización se torna entonces en un instrumento y uno de los criterios de acción social. La paradoja histórica es que este imperativo acompaña justamente la pérdida de referencia social de las instituciones tradicionales. El individuo debe asumir la tarea de reinventarse cada día, delante de las situaciones más inesperadas, creadas por la movilidad social, los procesos intensos de la deslocalización y los efectos de la informatización.

Para Rustin (2006), las teorías contemporáneas de individualización avanzan en tanto que la sociedad moderna confiere una nueva importancia a los individuos y a su historia. Este nuevo orden social, anclado en la "reflexividad autobiográfica", puede representar, para el autor, una perspectiva real de emancipación humana. Hay los que se alinean con el optimismo de las soluciones biográficas para las cuestiones colectivas y los que desconfían del individualismo exacerbado y de la aflicción permanente de producirse a sí mismo, indefinidamente.

Bauman (2004: 8) ve en el "*boom* de la orientación" el reflejo del drama humano en nuestro *mundo líquido*, en el cual nuestros contemporáneos, hombres y mujeres, se encuentran "abandonados a sus propios sentidos y sentimientos fácilmente descartables, ansiando su seguridad de convivencia y de la mano amiga con la que pueden contar en un momento de aflicción, desesperada por 'relacionarse'." La pregunta para Bauman es saber si ellos procuran, de hecho, relaciones duraderas, o lazos flácidos que puedan deshacerse sin dolor en cualquier momento. La ambivalencia de los sentimientos, en el mundo contemporáneo, es algo profundo que ha afectado a nuestra sensibilidad y nuestra percepción de lo humano.

La paradoja histórica recordada por Rustin (op.cit.) reposa en la siguiente contradicción. Desde finales del siglo XVI, la cultura occidental "inventó" al "individuo". Y mientras las diversas formas culturales (literatura, religión, filosofía, cine...) trabajaron, en los últimos siglos, con registros biográficos, las Ciencias Sociales, la mayor parte del tiempo, apartaron de su campo de interés las biografías. La *sociedad biográfica* (ASTIER; DUVOUX, 2006), concebida como la suma de biografías individuales que componen "la gigantesca, la desmesurada, la inmensa biblioteca del existir humano", como diría Saramago (2008), carece de investigaciones que se vuelvan hacia el acto de construirse, construyendo su biografía. No es, por tanto, sin razón, que las nociones de consciencia histórica,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

reflexividad biográfica, aprendizaje biográfico y de experiencia tienden a ocupar cada día más espacio en las Ciencias Humanas y Sociales.

El proceso de humanización que se realiza por la apropiación de la lengua y la construcción de sentido es un hecho antropológico. Desde la más tierna edad, nos insertamos en las esferas sociales donde vivimos, escuchando y narrando lo que pasa en el mundo y en nosotros mismos. Es así que nosotros humanizamos el tiempo y los hechos que nos afectan. Con Isabel López Górriz, compartimos lo que nos decía Paulo Freire (1997: 60), en su último libro, *Pedagogía de la autonomía*, al insistir en la necesidad de concientización en el mundo globalizado: “Insisto en su actualización. En verdad, en cuanto a profundización de ‘toma de conciencia’ del mundo, los hechos, los acontecimientos, la concientización y la exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica.”

Las narrativas autobiográficas como dispositivos de formación y auto-reflexión, en la perspectiva freireana, no se limitan, jamás, a una visión intimista de mí, sino que se revelan en un proceso de objetivación, de socialización, que transforma una narrativa privada en una narrativa civil, en la cual el narrador, al buscar comprehender su historicidad, hace uso de sus márgenes de maniobra reales para insertar su acción en la Historia.

Deseamos, entonces, finalizar retomando unas cuestiones centrales de nuestros diálogos con Isabel López Górriz: *Después de todo, ¿qué significa solicitar, o entregar, a los profesores la tarea de narrar su historia de vida y a resignificar sus experiencias profesionales e intelectuales* ? Solamente en la perspectiva de que la reflexividad autobiográfica propicia a quien narra la posibilidad de apertura para las nuevas experiencias, es como podemos acatar la idea de reelaboración permanente de sí mismo en contraposición a cualquier idea de rigidez, de cristalización o de enclaustramiento del sujeto en la experiencia vivida y re-significada. La fluidez de la experiencia humana afianza la relativa invención del ser, no como una tarea fastidiosa, sino como una aventura estimulante. Así creemos que pensaba Isabel López Górriz.

Referencias bibliográficas

ARENDT, Hannah (2008). *Compreender. Formação, exílio, totalitarismo.* Trad.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.

ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (2010 *). Ensaios autobiográficos: entre estórias e histórias da iniciação docente.* In: Presente. Revista de educação, ano 17, n.66, p.45-51, dez/2009, mar 2010.

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos.* Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Mª C. Passeggi, João G. Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris: Téraèdre.

DOMINICÉ, Pierre (2000). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

DOMINICÉ, Pierre (2008). *Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.), (2008) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 25-46.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation.* Paris: PUF.

FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FREIRE, Paulo (2003). *A educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADAMER, Hans-George (1997). *Verdade e Método I.* Traços fundamentais de uma

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

hermenêutica filosófica, Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

GIUST-DESPRERIES, Florence (1998). Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p.159-167.

GÓRRIZ, Isabel López (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

GÓRRIZ, Isabel López (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

JAY, Martin (2009). *Cantos de experiência.* Variaciones modernas sobre un tema universal, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

JOSSO, Marie-Christine (2010). *Experiência de vida e formação.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

JURADO JIMENEZ, María Dolores (2007). *Diário de vida: uma hierramienta de formación autobiográfica*, En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.47-52.

LARROSA, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, 2002.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In: DELORY-MOMBERGER, C.; SOUZA, E.C. (Org.) *Parcours de vie,*

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

apprentissage biographique et formation. Paris: Téraèdre, 2009. p. 49-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2006). *A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação.* In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2008). *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.) (2008). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2009). *Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora.* In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla ; KUREK, Deonir Luís. *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.* São Leopoldo: Oikos ; Brasília: Liber livros, p.148-161.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2001). Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. 2000. Anais... Campinas, Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc >. Acesso em: 28 jun. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia:* 132.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis (2007). *Les histoires de vie.* Paris: PUF.

PINTO, Vera Lúcia Xavier (2006). *As coisas estão no (meu) mundo só que eu preciso aprender.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RUSTIN, Michael (2006). *Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales.* In: ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan, p.33-53.

SARAMAGO, José. Biografias (2008), In: *O caderno de Saramago*, 22 de setembro de 2008, http://caderno.josesaramago.org Acessado em 12 de outubro de 2008.

SCHALLER, Jean-Jacques (2008). *Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo*

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p.

Notas

[1] **Esta traducción del português al castellano ha sido realizada por M. Dolores Jurado Jiménez**

[2] Profesora titular del Centro de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Norte – Natal-Brasil.

[3] Paulo Freire, 2003:45.

[4] Paulo Freire, 2003:104.

[5] (AFIRSE) Association Francophone de Recherche en Education; (ASIHVIF-RBE) Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education.

[6] (ANNHIVIF) Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação; BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

[7] En el momento en que escribo este ensayo, conmemoramos, en Natal, capital de Río Grande del Norte, los 50 años de Campaña "*De Pie en el suelo también se aprende a leer*" (1961-2011), uno de los más importantes movimientos de educación popular brasileño, volcado en la alfabetización de niños pobres de la periferia, en escuelas con suelo de tierra y techo de paja y a la cual contribuyó, más tarde, el sistema de alfabetización de adultos de Paulo Freire. En 1963, como se sabe, Paulo Freire vendrá para desarrollar, también en Río Grande del Norte, el trabajo de alfabetización de adultos en la ciudad de Angicos, experiencia que le permite consolidar su *pedagogía del oprimido*.

[8] Hannah Arendt, *The Origens of Totalitarismo,* p.26-7, citado por Bauman, 2004, p. 177.

[9] Paulo Freire, 1987, p. 114.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[10] El memorial puede ser definido como una narrativa auto-reflexiva y auto-crítica sobre la trayectoria intelectual y profesional del narrador. Ellos son solicitados, en la mayoría de las grandes universidades brasileñas, como parte del proceso de validación en concurso público para el ingreso en enseñanza universitaria, progresión profesional, acreditación en postgrado y, más recientemente, como memoria de la institución. A partir de los años 1990, el memorial pasó a ser utilizado en la formación inicial y continua como trabajo de finalización del curso de educación superior. En ese último caso, la escritura es realizada durante el proceso de formación y acompañada por un profesor orientador.

[11] Giust-Despreries, 1998:

[12] Franco Ferrarotti, 1983.

[13] Los memoriales analizados en nuestras investigaciones, o se encuentran en la biblioteca de las instituciones o integran la documentación que constituyen los dossier institucionales, en los dos casos son permitidas las lecturas y consultas.

[14] Maria da Conceição Passeggi, 2000, 2006, 2008, 2009.

[15] *Experiencia, ae* (del lat.) envía a las nociones de prueba, ensayo, tentativa, lo que implica de parte del sujeto la capacidad de entendimiento, juicio, evaluación de lo que acontece en el mundo y de lo que le acontece. Larrosa (2002) y Martin Jay (2009) recuerdan la asociación entre experiencia y peligro en la medida en la que (*expereri*) contiene la raíz (*per*) de “peligro” (*periculum*). *Ex,* en *experiencia*, significa “salida de”, de ahí la idea de que la experiencia significa haber aprendido algo en el encuentro con el peligro. Para Jay (2009: 27), la asociación entre memoria y experiencia induce la creencia de que “la experiencia acumulada es capaz de producir un tipo de saber, que solamente se alcanza en el final del viaje”.

[16] Paulo Freire, 1992: 85.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual