

2019

Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona

José María Siciliani Barraza

Universidad de La Salle, Bogotá, josemariasiciliani@gmail.com

Hernando Barrios Tado

Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, hernando.barrios@unimilitar.edu.co

Bibiana Bonilla Barrios

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, bibiana.bonilla@urosario.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Siciliani Barraza, J. M., H.Barrios Tado, y B.Bonilla Barrios. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 51-69. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.13>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona

José María Siciliani Barraza

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
josemariasiciliani@gmail.com

Hernando Barrios Tado

Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia
hernando.barrios@unimilitar.edu.co

Bibiana Bonilla Barrios

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
bibiana.bonilla@urosario.edu.co



Resumen: Este artículo revisa algunas de las tendencias teóricas que respaldan el uso del enfoque narrativo en la educación superior del área francófona. Esta revisión se hace bajo una óptica geográfica; así, se estudian algunos casos realizados en países francófonos. El objetivo central de la revisión es evidenciar y agrupar algunas de las principales filiaciones teóricas que sustentan el uso del enfoque narrativo en la educación universitaria y los grandes problemas o apuestas teóricas que afronta abiertamente este enfoque en la educación superior. Se estudiará este ámbito geográfico-lingüístico atendiendo dos aspectos centrales: el epistemológico y el pedagógico.

Palabras clave: enfoque narrativo, educación superior, relato, historia de vida.



Recibido: 17 de mayo de 2018
Aceptado: 1 de octubre de 2018

Cómo citar este artículo: Siciliani Barraza, J. M., Barrios Tado, H. y Bonilla Barrios, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas*, (73), 51-69. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.13>



Important Trends in the Narrative Approach in Higher Education in French-Speaking Areas

Abstract: This paper reviews some of the theoretical trends that support the use of the narrative approach in higher education in French-speaking areas. This review is done from a geographical perspective, and therefore some cases from francophone countries are studied. The main objective of the review is to highlight and group some of the main theories supporting the use of the narrative approach in university education and the major problems or theoretical challenges that this approach faces in higher education. This geographic-linguistic area will be studied taking into account the epistemological and the pedagogical aspects.

Keywords: narrative approach, higher education, story, life story.



Algumas tendências importantes da abordagem narrativa no ensino superior na área francófona

Resumo: Este artigo revisa algumas das tendências teóricas que sustentam o uso da abordagem narrativa no ensino superior na área francófona. Esta revisão é feita desde uma perspectiva geográfica; assim, alguns casos realizados em países francófonos são estudados. O objetivo central da revisão é evidenciar e agrupar algumas das principais teorias que apoiam o uso da abordagem narrativa no ensino universitário e os principais problemas ou desafios teóricos que essa abordagem enfrenta no ensino superior. Esta área linguístico-geográfica será estudada levando em conta dois aspectos centrais: o epistemológico e o pedagógico.

Palavras chave: abordagem narrativa, ensino superior, história, história de vida.



Introducción

En un trabajo que presentaba la historia de vida como un nuevo modo de producción de saber con enfoque constructivista, Gaston Pineau constataba hace ya más de dos décadas algunas de las dificultades que reflejaban los 22 trabajos de grado realizados para obtener el título universitario (equivalente a una maestría en Colombia), denominado Diploma Universitario de Estudios de la Práctica Social, ofrecido en la Universidad de Tours (Francia) desde 1980.¹ Pineau (1996) describía así uno de los escollos: “dificultad para tratar apuestas metodológicas y epistemológicas específicas” (p. 101). Y el mismo autor cita una de las observaciones que hizo un jurado a uno de estos trabajos de grado: “ambigüedad de los análisis que no logran precisar el estatuto del relato en las relaciones sociales que mantiene el actor con el educador” (p. 102).

Pese al auge que haya tomado el uso del relato en muchos ámbitos formativos, en particular en la educación superior, los desafíos teórico-epistemológicos que tal tentativa ha provocado no son insignificantes. En ese sentido, se puede recordar que el debate sobre el estatuto del relato ya había sido planteado en la primera mitad del siglo XX en otros campos diferentes a la formación, por ejemplo, en la historia,² desde el debate sobre el modelo nomológico-deductivo en la explicación histórica,³ hasta llegar

¹ Los veintidós trabajos de maestría se presentaron entre los años 1980 y 1993.

² El nacimiento de la historia como disciplina científica, a comienzos del siglo XIX, surgió de una ruptura epistemológica: la que pretendía diferenciar radicalmente el discurso histórico científico del discurso literario. Así lo señala el reconocido historiador americano Georg Iggers (1998): “La autodefinición de la historia como disciplina científica significaba para el trabajo profesional del historiador una rigurosa separación entre el discurso científico y el literario, entre los historiadores profesionales y los aficionados” (p. 15).

³ El debate giró en torno al *Covering Law Model* (Modelo de Cobertura Legal o también modelo nomológico-deductivo). Allí se discutió el sentido de la explicación histórica, entendida como explicación causal. En ese debate participaron algunos filósofos: Carl Gustav Hempel (1905-1997), con su obra *La explicación científica* (1979); en ese libro se publicó un célebre artículo de este autor sobre el conocimiento histórico: “The Function of General Laws in History”. También participaron Robin George Collingwood (1889-1943), con su libro *Idea de la historia* (1982); William Henri Walsh, con su obra *An Introduction to philosophy of History* (*Introducción a la filosofía de la historia*, 1968); Karl Popper (1902-1994), con el conocido texto *La miseria del historicismo* (1978); y William Herbert Dray, con la obra *Laws and Explanation in History* (1957). Para una profundización de este debate filosófico-analítico, véase Benavides Lucas (1994), en particular el capítulo: “La filosofía analítica de la historia, historia y narración. Moral, política e historia” (pp. 585-601).

a la recuperación del relato en la microhistoria contemporánea.⁴ La problemática del estatuto epistemológico del relato sigue aun apareciendo con matices y expresiones nuevas; por ejemplo, cabe recordar también que Walter Benjamin (2001, pp. 111-134) anunció la muerte del relato, conectando dicho vaticinio con el fin del intercambio de experiencias. Ricoeur (1984) habló de un “desgaste del arte de contar” (pp. 35-48), pero no aceptó la ruptura radical con las tradiciones narrativas ejemplares, como si la sociedad contemporánea pudiera extraer toda normatividad solo de ella misma (Habermas, 1985, p. 31), y Lluís Duch y Albert Chillón (2011) hablan, a su vez, del relato como una “labor racio-imaginativa” (p. 322).⁵

La cuestión del estatuto epistemológico del relato se hace más compleja si se tienen en cuenta, entre muchos otros, tres datos importantes de diversa naturaleza. En primer lugar, que hoy se habla de un “giro narrativo” (Sierra Merchán, 2012, pp. 125-140); así, con esa expresión, parece que se le atribuye a la narratividad la misma envergadura epistemológica que le diera H. G. Gadamer (1995, pp. 9-170) al “giro hermenéutico” o R. Rorty (1990) al “giro lingüístico”. En segundo lugar, en un contexto posmoderno en el que se exagera la subjetividad, hay que tener en cuenta un fenómeno social denominado “individualismo expresivo” (Taylor, 2002, p. 80). El filósofo canadiense Charles Taylor subraya con este concepto una fuerte tendencia a buscar exclusivamente el bienestar privado y centrar únicamente la vida en torno a la propia situación personal o familiar. Lo que interesa subrayar aquí es la forma biográfica en que se expresa ese afán desequilibrado de autorrealización. Con la promoción de los relatos autobiográficos, pareciera sobreexaltarse la capacidad decisoria personal, la autenticidad y la felicidad individual,⁶ desconociendo subrepticamente las condiciones históricas de las decisiones personales.

54

4 El *narrativismo histórico* desembocó en la narrativización de la historia y en el cultivo de la microhistoria. Este fenómeno se dio a finales de los años ochenta del siglo pasado. Algunos de sus más importantes representantes son estos historiadores y sus respectivos libros: Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI* (1976); Natalie Z. Davis, *El regreso de Martín Guerre* (1982); Guy Bois *La revolución del año mil. Lourmand, aldea del Mâconnais, de la Antigüedad al feudalismo* (2000); Georges Duby, *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo* (1992). Incluso se puede incluir en esta lista el libro de cuentos *El Aleph* (2003), de Jorge Luis Borges, señalando su pertenencia a un punto de vista literario. Para una profundización del tema, véase Benavides Lucas (1994), capítulo 28: “Historia y narración” (pp. 601-634); y capítulo 29: “Discurso histórico, narración e ideología” (pp. 635-651).

5 Los autores escriben exactamente: “Tanto naturalizamos y tan avezados estamos a esa labor ‘racio-imaginativa’ que ignoramos sus procedimientos y efectos, que damos por descontados sin cautela alguna” (Duch y Chillón, 2011, p. 322).

6 Nótese que lo que se somete a interrogación en este segundo punto es la acentuación exagerada de lo personal, como si el individuo que cuenta su biografía no perteneciera a una sociedad, a una cultura, a un sistema económico; como si la liberación interior personal fuera la única que existiera, sin necesidad, también, de una liberación política. Dicho en

En tercer lugar, está el siguiente dato: el auge, aunque problemático,⁷ de lo narrativo en las ciencias humanas y sociales contemporáneas (Lluller, Vargas y Zamudio, 1998). Debido en gran parte a los aportes reflexivos de la hermenéutica, actualmente se vive un retorno a lo local, a la vida concreta de la gente que experimenta los fenómenos sociales y los expresa en un lenguaje narrativo. Esa valoración de la narratividad es la influencia directa sobre las ciencias humanas y sociales de uno de los conceptos claves de la hermenéutica: la *racionalidad práctica* (Herrera, 2009, pp. 81-97). Y justamente una de las vías de acceso a lo cotidiano ha sido la escucha de las narrativas de la gente común, de la gente involucrada en los fenómenos sociales o humanos. Por tal motivo, se implementa el uso de “métodos biográficos”, tanto como técnica de recolección de información como enfoque epistemológico. Sin embargo, en esa dinámica de las ciencias sociales vuelven a surgir graves problemas epistemológicos, como la universalidad, la validez, la fiabilidad, la subjetividad y la objetividad de un relato biográfico. De nuevo el estatuto del relato aparece en su complejidad.

Entre las disciplinas científicas que han asumido el “giro narrativo” se sitúan las ciencias de la educación. Aquí interesa destacar que en este campo se ha bifurcado la problemática de la narratividad en dos vertientes: la primera se dirige hacia el desarrollo del relato como herramienta investigativa en educación; la segunda se orienta hacia una configuración teórico-narrativa del proceso formativo. Autores como Bolívar, Domingo y Fernández (1997; 2001), en España, o Desmarais y Grell (1986), en Canadá, combinan ambas vertientes, dando gran solidez al uso del relato en los proyectos formativos. Estos autores articulan la formación, la intervención y la investigación; en sus trabajos, el estatuto del relato aparece entonces bajo una doble mirada: como horizonte de reflexión teórico-pedagógica y como práctica metodológico-investigativa.

Estos datos introductorios revelan la importancia de rastrear y despejar algunas de las grandes tendencias del enfoque narrativo, particularmente cuando se emplea en la educación superior. Las líneas precedentes muestran que en materia de narratividad lo metodológico se imbrica con lo epistemológico. Así, en el plano de la educación, no podrá separarse la vertiente

otras palabras, aparece allí el tema de la relación entre historia personal y circunstancia histórica, tratado, por ejemplo, por Erikson (1979, p. 129).

⁷ Por ejemplo, Pierre Bourdieu (1989, pp. 27-33), al hablar de “ilusión biográfica”, puso la alerta sobre el riesgo de una reificación del lenguaje, que conduciría a confundir el relato de la vida con la vida misma.

metodológico-pedagógica de la teórico-epistemológica. El análisis de algunas experiencias en el ámbito francófono mostrará, a continuación, las filiaciones filosóficas conectadas estrechamente con procedimientos pedagógico-narrativos que concretizan y renuevan didácticamente las sustentaciones teóricas. De esta manera, se pretende mostrar que el uso pedagógico universitario del enfoque narrativo no es un efecto de moda, sino más bien una vía prometedora que merece ser explorada y practicada; en especial, cuando se promueve una formación humanística universitaria que busca superar algunas dicotomías nefastas: cambio personal y cambio social; tradición y autonomía; teoría y práctica; autoformación y heteroformación; ciencia y ética.

El uso del enfoque biográfico en el contexto francófono

Algunos datos reveladores

56 ■ En el contexto francófono, particularmente en Canadá, Francia, Suiza y Bélgica, el uso de las historias de vida en la formación cuenta ya con una historia de casi cuarenta años. En efecto, según varios de sus autores, tal proceso comenzó hacia los años ochenta del siglo pasado; Danielle Desmarais y Jean-Marc Pilon (1996) afirman incluso que “la práctica de las historias de vida en formación de adultos nació en Quebec a comienzos de los años ochenta” (p. 7). Uno de los más importantes representantes de este movimiento, Gastón Pineau, en el 2005, periodizó en tres etapas esta historia y situó su nacimiento también en los años ochenta. Como criterios para dividir esta historia, Pineau (2014) se sirvió de los siguientes indicadores: “Las fechas de edición de producciones escritas o audiovisuales, como también las fechas de las fundaciones de asociaciones, de redes y de diplomas de formación” (p. 2).

Así, a partir de los años ochenta del siglo XX, se produce un amplio desarrollo de esta corriente, la cual articulará a profesores francófonos de países como Canadá, Francia, Bélgica, Suiza. El dinamismo de esta corriente se fortalecerá con encuentros internacionales, con la creación de redes de investigación, publicaciones conjuntas, revistas especializadas y la conformación de asociaciones científicas (Pineau, 2014).⁸ Aquí cabe mencionar

⁸ Aunque posteriormente en Francia se crearon dos revistas especializadas: *Histoires de Vie* (Rennes) y *Chemins de Formation au fil du temps* (Nantes).

un acontecimiento importante del año 1990: la creación de la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation.⁹ Esta sociedad agrupa, entre otros, a los diversos promotores —tanto hombre como mujeres— del uso de las historias de vida en formación de adultos del ámbito francés: Gastón Pineau, Daniel Bertaux, Mathias Finger, Vincent Gaulejac, Guy Jobert, entre muchísimos otros. Un punto común unió a un gran número de investigadores y formadores: la preocupación por la formación permanente de personas adultas.

Junto a estos datos básicos, hay que añadir la creación, en 1996, de una valiosa colección de libros titulada *Histoire de Vie et Formation*. Esta colección ha sido dirigida por Gastón Pineau, con la colaboración de otros destacados investigadores y formadores, como Pierre Dominicé, Magali Dubs-Stahl, Guy Jobert, André Vidricaire y Guy de Villers. La colección cuenta ya con más de 180 títulos que tocan múltiples facetas de lo que el director de la colección denomina, siguiendo a Dilthey, la “biografización de la humanidad”.¹⁰ Antes de entrar en el análisis de algunas tendencias fuertes que marcan esta corriente francófona de formación, sería imperdonable no mencionar la realización de varios congresos y coloquios sostenidos por algunas instituciones o asociaciones donde laboran estos profesores investigadores. Solo a manera de ejemplo, vale la pena recordar el coloquio realizado en la Universidad de Tours (Francia), en 1986, sobre las historias de vida en formación; así mismo, los coloquios realizados por el grupo Réseau Québécois Pour les Histories de Vida (RQPHV), que en octubre de 2014 celebró su XXI simposio, consagrado a las relaciones entre lo íntimo y lo político.¹¹

⁹ En el sitio web hay una especificación más sobre el nombre de la asociación: Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation. Véase Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (s. f.).

¹⁰ En la página web de la colección, publicada por la editorial L'Harmattan, se puede encontrar un pequeño texto de Gastón Pineau que data del año 2014, en el que utiliza esta expresión diltheyana. La clasificación de los textos de la colección dice mucho de la orientación antropológica y epistemológica de la colección. Véase L'Harmattan (s. f.) y Pineau (2016, p. 2).

¹¹ Para mayor información, véase la página web de la red: Réseau Québécois Pour La Pratique des Histoires de Vie (s. f.).

Grandes tendencias teóricas

Para detectar algunas de las grandes tendencias teóricas que sustentan el uso del enfoque narrativo en el ámbito francófono, conviene hacer una mirada general a ciertas constantes del vocabulario que aparecen en las publicaciones de sus exponentes. No se trata solo de palabras aisladas, sino especialmente de expresiones que con frecuencia reflejan una definición o una orientación epistemológica o pedagógica bien precisa. He aquí algunas de ellas: “la historia de vida como proceso de formación”, “Biografía educativa” (Dominicé, 2002, p. 102; Laine, 2004; Delory-Momberger, 2000); “Experiencias y saberes universitarios” (Josso, 2000); “conocimiento emancipador e historia de vida” (Brun, 1992); “el relato de vida como forma de expresión, como enfoque y como movimiento” (Bertaux, 1989); “relatos de vida e historia social” (*Revue Internationale de Psychosociologie*, 2000; Gaultejac y Lévy, 2000); “Aprender por la experiencia” (*Éducation Permanente*, 1989); “Historia de vida y construcciones identitarias” (*Histoires de Vie*, 2003; Million-Lajoinie, 1999); “poder transformador del relato de vida” (Chaput, Guiguère y Vidricaire, 1995); “Relato de vida y autoformación” (Michèlle y Pineau, 1983); “historia de vida y educación de adultos” (Vinh Tho, 2006); “relato de vida y experiencia” (Honoré, 2014); “Historia de vida y acompañamiento” (Pineau, 1998; *Éducation Permanente*, 2002); “historia de vida: formación-intervención-investigación” (Desmarais y Pilon, 1996; *Éducation Permanente*, 1984).

58

El enfoque narrativo y la dicotomía teoría-práctica

De esta muestra sucinta de expresiones y conceptos, vale la pena distinguir dos aspectos: uno epistemológico y otro pedagógico. En cuanto a lo epistemológico, en el ámbito francófono de la corriente “historias de vida y formación”, se observa una clara opción por la superación de algunas dicotomías que vienen del modelo positivista de las ciencias naturales —algunas de estas ya se han mencionado—. Ahora, hay que hacer hincapié en una que podría estar en el corazón del debate epistemológico suscitado por el enfoque biográfico: la superación de la distancia entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce. Desde el comienzo del nacimiento de esta corriente, un autor pionero como Gaston Pineau ha rechazado esa distanciamiento, no para luego disolverla fácilmente, sino para

crear, a través de la historia de vida, una nueva formulación: la que apunta a relacionar estrechamente, en el proceso de construcción de saber, la práctica con la teoría.

Al decir esto, se nota una transición, aparentemente apresurada, del problema del sujeto y del objeto hacia el problema de la teoría y la práctica. En realidad, las dos dicotomías son concomitantes; en efecto, tal como lo formula Pineau (2014), entrar en un proceso de investigación-formación alejando la realidad —la práctica o la experiencia— de los investigadores-formandos¹² sería como estudiar el movimiento de los animales al encerrarlos en una jaula. El viejo debate, que el marxismo ya había formulado con la urgencia de transformación del mundo como criterio de verdad de una teoría, vuelve a aparecer aquí bajo configuraciones nuevas en el ámbito de la formación con historias de vida. Ahora se trata de no desligar la experiencia concreta de los estudiantes —en el ámbito francófono, generalmente se trata de formación de adultos— con la producción de saber. No obstante, lejos de pregonar una absolutización de los dos polos,¹³ la corriente francófona del uso de las historias de vida en formación considera que con el relato existe una posibilidad inexplorada de articulación que justamente esta corriente desarrolla.

Al hablar de la formación de adultos, la profesora Danielle Desmarais (1996), de la Universidad de Quebec, en Montreal, señala que esta articulación —para ella, más bien una transformación radical— se debe a la naturaleza misma del enfoque biográfico como metodología de investigación:

Como praxis, la formación de adultos con el enfoque biográfico permite ya radicalizar el proceso de investigación conducido habitualmente en ciencias humanas con el enfoque biográfico. En efecto, ella sitúa a las interventoras (interventantes) sociales¹⁴ en formación —convertidas en (aprendices) investigadoras— en

¹² Se usa esta expresión porque una de las apuestas de esta corriente francófona es la de superar la distancia entre “investigador” y “practicante”. El uso de las historias de vida tiende a construir un profesional reflexivo, un investigador capaz de tomar distancia de su práctica al contarla y confrontarla con la teoría.

¹³ Gastón Pineau (1980) reconoce que las historias de vida no fueron empleadas en las ciencias de la educación como instrumento de investigación en los años sesenta y setenta; así mismo, señala como excepción a P. Freire y sus “métodos de concientización” en América Latina. Efectivamente, Freire (2010) señaló con claridad la necesidad de superar esa dicotomía entre teoría y práctica; él afirma que la teoría y la práctica “solo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, nunca aislada cada una en sí misma. Ni solo teoría, ni solo práctica” (pp. 148-149); ni el *basismo*, que niega la validez de la teoría; ni el *elitismo teorícista*, que niega la validez de la práctica (p. 149).

¹⁴ Quizás en Colombia esta expresión equivaldría más bien a “trabajadoras sociales”.

el centro de un proceso de formación que transforma particularmente las relaciones del investigador con el objeto, pero también las relaciones entre sujeto y objeto. (pp. 149-150)

Y esto se debe fundamentalmente a la influencia de la “investigación cualitativa”,¹⁵ que tiene como rasgo fundamental lo siguiente:

Busca siempre comprender esta realidad social a partir del punto de vista de los actores sociales. Y en cuanto a la relación del investigador con el objeto, se define también de manera específica. El investigador establece una relación íntima, directa con las personas o con el grupo social que le interesan. Esta relación directa del antropólogo con sus informantes se traduce, sin embargo, en una doble posición a la vez de implicación y de distanciamiento. (p. 152)

60 ■ Acercarse a una comprensión de las realidades de los *formandos* implica pasar por la escucha de los significados que ellos dan, por medio de relatos, a sus prácticas, sus vidas y sus valores. Sin embargo, esa escucha exige al mismo tiempo una puesta en relación con las teorías, es decir, una distanciamiento que permita al aprendiz e investigador confrontar sus prácticas con teorías que pueden aclarar con nuevas luces su experiencia narrada. Nada lleva a cabo mejor esta dialéctica comprensiva como el relato, sobre todo cuando en formación de adultos este se torna en “relato de práctica” compartido con un grupo —al menos con dos personas más—, tal como lo realiza el profesor Guy de Villers, de la Universidad Católica de Lovaina la Nueva. Al describir cómo utiliza el relato en un contexto universitario —en la Faculté Ouverte pour Enseignants, Éducateurs et Formateurs d’Adultos—, el profesor De Villers (1996) fundamenta esta práctica en otro aspecto central, esta vez relacionado con la antropología del relato:

Cada vez que un sujeto de la palabra emerge al campo del lenguaje, de ahí se produce un efecto que llamamos *efecto sujeto*, es decir, un efecto de producción del sujeto mismo que habla [...]. Todo acto de toma de la palabra es entonces constitutivo del advenimiento del sujeto a él mismo. La única condición requerida

15 Para la profesora Danielle Desmarais (1996), “recherche qualitative” y “recherche compréhensive” son sinónimos, por lo menos en el capítulo del libro de la nota precedente.

para que se produzca este advenimiento es que haya alguien a quien se dirija el mensaje emitido por el sujeto. (p. 114)

El enfoque narrativo y la autoformación

Se puede afirmar entonces que, en la corriente francófona de historias de vida en la formación, la dicotomía teoría-práctica deviene en una articulación entre relato de una práctica y escucha distanciada y crítica de esa práctica. Esta articulación se logra gracias a la mediación dialógico-narrativa implementada en un proceso de formación-investigación-intervención. De este modo, aparece más clara la concomitancia antes señalada entre problemas epistemológicos y problemas pedagógicos, pero hay algunos aspectos de este segundo elemento que vale la pena destacar.

Si hubiera que resumir la riqueza y la pluralidad de las reflexiones en torno a los problemas de la educación o, más precisamente, en torno a la formación, una expresión de Pierre Dominicé (2002) podría expresar la apuesta principal provocada por el enfoque narrativo: “Re-pensar la formación” (p. 199). Siempre, en el contexto de una reflexión sobre la educación de adultos, este autor cuestiona importantes aspectos del proceso formativo, sobre todo en el contexto francófono: desconocimiento sorprendente de las dinámicas que la formación produce en los adultos en formación, su reducción a cuestiones organizativas o a simple perfeccionamiento profesional, una concepción de dicha formación dependiente de la escolaridad primaria o secundaria, su justificación desde horizontes sociopolíticos y una ausencia total de comprensión de la formación de adultos como “proceso de cambio que modifica el curso de la vida de un grupo o de un individuo” (pp. 23-25).

De manera aguda, escribe Dominicé (2002): “Los formadores que actúan en el campo del desarrollo personal confunden frecuentemente los objetivos que ellos buscan alcanzar con las transformaciones a las cuales contribuyen” (p. 26). Con estas reducciones y esta incapacidad para alcanzar verdaderos procesos de cambio personal o social, la formación debe replantearse, sobre todo desde el punto de vista de una visión integral, la cual no siga permitiendo el fraccionamiento entre saberes y vida y que contribuya a reconstruir el tejido social. En el seno de ese debate, en medio del cual se critica a la formación, tachándola de idealista o poco práctica, surgen entonces estas preguntas: “¿Hay que aceptar que las preocupaciones de los

investigadores no sean las de los practicantes? ¿Y los formadores tienen razón al limitarse a pensar su práctica según el modelo operacional de la resolución de problemas?” (p. 29).¹⁶

Para desarrollar su propuesta sobre el sentido de la historia de vida como proceso de formación, Dominicé (2002) señala que la formación incluye varios elementos: “experiencias personales, interacciones sociales y adquisición de conocimientos nuevos” (p. 30). Al hacer su propuesta de una “biografía educativa”, señala con estas palabras la relación de este enfoque con el contexto de su significación histórica:

Narrando, en el relato de su biografía educativa, las fases cronológicas y los estadios de evolución significativos de su formación, el adulto devela las referencias que lo ayudan a comprender lo que él ha llegado a ser. La lectura que él hace de su historia de vida refleja su manera de representarse el desarrollo adulto. Él entrega, a través del análisis de su propio recorrido educativo, las claves de interpretación de su concepción de la formación. La biografía educativa constituye, en consecuencia, para cada autor, una manera de definir oralmente o por escrito el lugar que toma la educación en el contexto de socialización de una vida adulta. La interpretación producida tiene en cuenta múltiples dimensiones tanto individuales como colectivas, y tan variadas como biológicas, afectivas o espirituales. La inteligencia de la formación pertenece así a una especie de hermenéutica de la práctica de vida. (pp. 182-183)

Si la biografía educativa abre caminos para repensar la formación, esto se debe a que el proceso de escritura de la “biografía educativa” desarrolla algunos dinamismos importantes: permite a los formandos reflexionar sobre sus propias necesidades de formación; les ofrece una ocasión y un medio para dar un sentido personal al programa de formación; favorece una reconsideración integral de la experiencia vivida, sin reducirla a su dimensión mental o afectiva; brinda a los participantes en el proceso de formación la ocasión de interrogar el sentido de los saberes adquiridos en la trayectoria de vida. De forma bien precisa, Dominicé (2002) describe estos dinamismos así:

¹⁶ “Mi posición en este campo de la articulación entre el trabajo teórico y las tareas prácticas está cada vez más zanjada. Yo rechazo una tiranía de la práctica que limite mi reflexión a los solos datos característicos de una actividad existente” (Dominicé, 2002, p. 29).

[El proceso biográfico] no se dirige al saber experiencial, por oposición a los conocimientos más formales o librescos. Él busca identificar el saber de referencia, a través del inventario de experiencias de vida significativas. Además, él hace al adulto atento a los procesos de conocimiento a través de los cuales ha aprendido lo que él sabe. (p. 210)

Así, lo más importante de este enfoque biográfico-educativo es que el formando, contando lo que él ha hecho de su educación, aprende a devenir el productor de su propio saber. Esta dimensión autoformativa constituye, desde nuestro modesto punto de vista, el punto de convergencia en el que se entrecruzan los dos aspectos señalados: el epistemológico y el pedagógico. Si, por un lado, la postura epistemológica del enfoque narrativo induce a sus promotores a articular de forma nueva la teoría y la práctica, desde el punto de vista pedagógico, por otro lado, los conduce a colocar en el centro del proceso formativo al aprendiz. Dicho en otras palabras, el enfoque narrativo conduce a los formandos a producir su propio saber; y al hacer eso, el aprendiz no solo produce saber, sino incluso su propia vida (Michèlle y Pineau, 1983). El aprendiz pasa, como dice Christine Delory-Momberger (2000), de la invención de sí mismo al proyecto de formación.

Esta posición teórica trae implicaciones enormes, tanto epistemológicas como pedagógicas: hace al formando o aprendiz consciente y dueño de su propio y permanente aprendizaje. En palabras de De Gaulejac (citado en Dominicé, 2002), se produce una nueva concepción del sujeto: “el individuo es el producto de una historia de la cual él busca devenir el sujeto” (p. 156). No obstante, también se derrumba toda distinción tajante entre investigador y practicante. En gran medida, el sujeto mismo constituye su propio objeto de investigación. Y esto tiene como base, como se ha podido observar, la “idea que la vida es el lugar de la educación y la historia de vida el terreno sobre el cual se construye la formación” (Dominicé, 2002, p. 233).

Del desplazamiento teórico frente a la dicotomía entre teoría y práctica se pasa a un desplazamiento pedagógico que hace del sujeto un ser autónomo capaz de apropiarse totalmente de su proceso formativo. Sin embargo, lo que hace la historia de vida —concebida por Dominicé como *autobiografía educativa*— es conectar lo individual con lo vital, con lo existencial y, también, con lo social. Porque toda historia está hecha de aspectos culturales y sociales, de experiencias personales. Porque toda historia, en cuanto requiere intrínsecamente un *narratario* —el oyente de relato—, se valida en

la confrontación dialógica, en la capacidad no solo de construir, sino de exponerse a la crítica respetuosa, pero sana, de su significado; eso lleva a una didáctica narrativa que implica trabajos en grupo, escucha interactiva. Lo que se produce entonces es una estrecha y profunda conexión entre una especie de concientización y un darse cuenta gracias al otro.

Relato y transformación, transformación personal y transformación social, autoformación y heteroformación son algunas de las nuevas parejas instauradas por el proceso formativo de adultos con historias de vida. Eso constituye una “revolución bioética” y no simplemente una evolución sociobiográfica individualista y efímera (Pineau, 2014). Así, la corriente de las historias de vida francófona traza un horizonte epistemológico y pedagógico que a la fecha ha logrado abrirse incluso a temáticas nuevas, como la ecología (Pineau, 2015; Pineau, Bachelart, Cottureau y Moneyron, 2005; Barbier y Pineau, 2001; Lani-Bayle, Pineau y Schmutz-Brun, 2014), la espiritualidad (Honoré, 2013), las relaciones con uno mismo y los otros (Beauchesne, 2014), la enfermedad (Croyere, 2008; Camey, 2011), la paz y la guerra (Attoumi, 2013), la muerte (Lani-Bayle, Pineau y Schmutz-Brun, 2014), la pobreza (Caillaux, 2010), la resiliencia (Lani-Bayle y Slowik, 2016), entre muchísimos otros temas, como testimonian algunas de las publicaciones más recientes de la colección *Histoires de Vie et Formation*. No podría ser de otro modo, en la medida en que el enfoque biográfico introduce el proceso formativo en el corazón de la vida misma.

64

Conclusiones

La revisión adelantada hasta aquí permite sacar algunas conclusiones fundamentales sobre el uso del enfoque biográfico en la educación superior en el contexto francófono. La primera tiene que ver claramente con su conexión con la educación de adultos. En el área francófona, quienes se interesan en los usos pedagógicos del relato, cualesquiera que sean sus formas —historia de vida, biografía, autobiografía, cuento, entre otras— tienen un interés particular en la educación de adultos. Hay un claro reconocimiento de que el uso de las historias de vida en formación nace en un contexto de preocupación por la educación de adultos. En efecto, la educación de adultos es la que marca el uso del enfoque biográfico en este contexto sociolingüístico.

No obstante, ese uso está ligado a una comprensión de la educación que se califica a sí misma como transformadora. Ese interés transformador se cristaliza en una preocupación precisa: articular mejor la *teoría* y la *práctica*. Los relatos de práctica, como los relatos que narran los procesos de desarrollo profesional o formativo, permiten articular la vida con la teoría, gracias a una confrontación entre saber experiencial y saber teórico. Así, se constata la prioridad del saber experiencial como punto de arranque de esa articulación. Ese punto de partida encuentra justificaciones teóricas que van desde una teoría catártica de corte aristotélico, que pasa por las teorías activas de la educación, por ejemplo, la de Dewey, la cual atraviesa concepciones humanistas y personalistas de la educación, y que recoge también teorías más recientes como el constructivismo cognitivo.

Desde el punto de vista filosófico, las filiaciones teóricas son múltiples, pero convergentes. Por lo pronto, cabe destacar una importancia atribuida al sujeto como ser fundamentalmente autónomo. La narración, en particular la narración de las propias experiencias, permite destacar una dimensión introspectiva que concede al sujeto un poder enorme: el de la racionalidad. Con esta competencia —que desde el punto de vista narrativo no se reduce a su dimensión cognitiva, por lo que habría que precisar la categoría de “racionalidad narrativa”, ampliándola a dimensiones afectivas, emocionales, corporales y espirituales— el sujeto puede desarrollar procesos autoformativos y autopoéticos que lo ponen en un dinamismo de continuo crecimiento.

Así, en el área francófona, el uso de la narración supera claramente visiones individualistas. Hay una clara conciencia de una crisis de la modernidad, la cual reclama a los procesos formativos en la educación superior un tipo de preparación que haga de los estudiantes personas capaces de intervenir en la realidad social. Sin un cierto impacto sobre los fenómenos sociales, la educación se mostraría carente de una dimensión fundamental: su capacidad para dinamizar procesos de reconstrucción de una nueva sociedad. Incluso el trabajo con la autobiografía se abre recientemente en el ámbito francófono hacia temas no estrictamente personales, como la ecología y la religión civil.

Finalmente, llama la atención que se produzcan ciertos procesos de institucionalización que integran a los investigadores interesados en el enfoque biográfico. En esos organismos de producción de conocimiento, de amplia divulgación de los resultados de investigación y de amistoso compartir, se

generan espacios de confrontación y discusión que permiten un alto nivel de científicidad. Este último aspecto, corroborado por la extensa producción de colecciones y eventos académicos de naturaleza internacional, cuestiona de cierta manera la tendencia equivocada que pudiera considerar al enfoque biográfico como un asunto de moda. Los autores francófonos, con sus intercambios académicos y científicos, revelan que no se trata de una panacea ante los problemas de la educación superior, pero que el enfoque biográfico sí constituye una propuesta cultural auténtica y novedosa en Occidente.

Referencias

- Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education. (s. f.). Recuperado de <http://www.asihvif.com>
- Attoumi, D. (2013). *Les appelés du contingent, ces soldats qui ont dit non à la guerre. Une face cachée de l'armée coloniale française pendant la guerre d'Algérie*. París: L'Harmattan.
- 66 Barbier, R. y Pineau, G. (2001). *Les eaux écoformatrices*. París: L'Harmattan.
- Beauchesne, B. (2014). *Pouvoir devenir sujet. Un itinéraire de formation à la reliance*. París: L'Harmattan.
- Benavides, L. (1994). *Filosofía de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. En D. G. Pineau y G. Jobert (Eds.), *Histoires de vie. Tome I: Utilisation pour la formation* (pp. 17-38). París: L'Harmattan.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bois, G. (2000). *La revolución del año mil. Lournand, aldea del Mâconnais, de la Antigüedad al feudalismo*. Barcelona: Crítica.
- Borges, J. (2003). *El Aleph*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Revista Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Brun, P. (1992). *Connaissance émancipatoire et histoire de vie. La pratique du Mouvement ATD Quart Monde*. París: L'Harmattan.

- Caillaux, M. (2010). *Comme des orpailleurs. De la misère à la pauvreté, les relations comme chemin de libération*. París: L'Harmattan.
- Camey, M. (2011). *Chirurgien de l'impossible. 54 ans à l'Association Française d'Urologie*. París: L'Harmattan.
- Chaput, M., Guiguère, P. y Vidricaire, A. (1995). *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie*. París: L'Harmattan.
- Collingwood, R. (1982). *Idea de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Croyere, N. (2008). *La surdité.  Quelles histoires!* París: Ed. L'Harmattan.
- Davis, N. (1982). *El regreso de Martin Guerre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation. En D. D. Desmarais y J.-M. Pilon (Eds.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 107-134). París: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. París: Anthropos.
- Desmarais, D. (1996). La contribution de la recherche compréhensive à la formation des intervenantes sociales. En D. D. Desmarais y J.-M. Plion (Eds.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 149-164). París: L'Harmattan.
- Desmarais, D. y Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au Carrefour de la formation, de la recherche et l'intervention*. París: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Dray, W. (1957). *Laws and Explanation in History*. Londres: Oxford University Press.
- Duby, G. (1992). *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Madrid: Taurus.
- Duch, L. y Chillón, A. (2011). *Antropología de la comunicación* (vol. 1). Barcelona: Herder.
-  ducation Permanente. (1984). Histoires de vie (72-73). Recuperado de http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=72
-  ducation Permanente. (1989). Apprendre par l'expérience (100-101). Recuperado de http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=100
-  ducation Permanente. (2002). L'accompagnement dans tous ses  tats (153).
- Erikson, E. (1979). *Historia personal y circunstancia histórica*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende ense ar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: C tedra.
- Gaulejac, V. D. y Lévy, A. (2000). *Récits de vie et histoire social*. París: Editions ESKA.

- Ginzburg, C. (1976). *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Vinh Tho, H. (2006). *De la transformation de soi. L'éducation d'adultes au défi des histoires de vie*. París: L'Harmattan.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hempel, C. (1979). *La explicación científica*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Histoires de Vie*. (2003). Histoires de vie et constructions identitaires (3). Recuperado de <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=975>
- Honoré, B. (2013). *Ouverture spirituelle de la formation*. París: L'Harmattan.
- Honoré, B. (2014). *Les sens de l'expérience dans l'histoire de vie. L'ouverture à l'historialité*. París : L'Harmattan.
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX: las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Book.
- 68 Josso, M.-C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. París: L'Harmattan.
- L'Harmattan. (s. f.). Collection Histoire de Vie et Formation. Recuperado de <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=6>
- Laine, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*. París: Desclée de Brouwer.
- Lani-Bayle, M. y Slowik, A. (2016). *Récits et résilience, quels liens?* París: L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M., Pineau, G. y Schmutz-Brun, C. (2014). *La vie avec les animaux quelle histoire! Essai d'éco-zooformation*. París: L'Harmattan.
- Lluler, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona y Bogotá: Anthropolos y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social de la Universidad Externado de Colombia.
- Mattos, L. A. (1960). *Compendio de la didáctica general*. Río de Janeiro: Aurora.
- Michèle, M. y Pineau, G. (1983). *Produire sa vie, Autoformation et autobiographie*. París y Montreal: Albert Saint-Martin.
- Million-Lajoinie, M.-M. (1999). *Reconstruire son identité para le récit de vie*. París: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1980). *Vie des histoires de vie*. Montreal: Faculté de l'Éducation Permanente.
- Pineau, G. (1996). L'histoire de vie comme approche constructiviste de nouveaux modes de production de savoirs: le DUEPS de l'université de Tours. En D. D.

- Desmarais y J.-M. Plion (Eds.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention* (pp. 101-102). París: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. París: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2014, octubre 15). *Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle*. Recuperado de https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=CM41WaSuH_LT8gff94AQ&gws_rd=ssl#q=Les+histoires+de+vie+en+formation:+gen%C3%A8se+d%E2%80%99un+courant+de+recherche-action-formation+existentielle
- Pineau, G. (2015). *De l'air. Essai sur l'écoformation*. París: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2016). *Breve histoire de vie des vingt ans de la collection*. Recuperado de http://www.editions-harmattan.fr/_uploads/collections/catalogue.pdf
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D. y Moneyron, A. (2005). *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. París: L'Harmattan.
- Popper, K. (1978). *La miseria del historicismo*. Madrid: Taurus.
- Revue Internationale de Psychosociologie* (2000). Récits de vie et histoire sociale, *VI*(14).
- Reseau Québécois Pour La Pratique des Histoires de Vie. (s. f.). Recuperado de <http://www.rqphv.ca/>
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit: la configuration dans le récit de fiction* (vol. II). París: Seuil.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Sierra Merchán, J. (2012). Del giro lingüístico al giro narrativo: Rorty, la contingencia del lenguaje y la filosofía como narrativa. *Revista Grafta*, 9, 125-140.
- Taylor, C. (2002). *Varieties of religion today*. Londres: Harvard University Press.
- Walsh, W. (1968). *Introducción a la filosofía de la historia*. Ciudad de México: Siglo XXI.