



Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación*

Elizeu Clementino de Souza**

Traducción del portugués:

Diego Alejandro Pérez Galeano***

* Este texto corresponde al trabajo presentado en la mesa redonda: "Prácticas de formación e investigaciones (auto) biográficas (I)", realizada en el IV Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica, entre los días 26 y 29 de julio de 2010, en la Universidad de San Pablo.

** Doctor en Educación. Investigador del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordinador del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad del Estado de Bahía (PPGEdu/UNEB), coordinador del GRAFHO/PPGEduC/UNEB/CNPq, presidente de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica, miembro del Consejo de Administración de la Asociación Internacional de las Historias de Vida en Formación (Asihvif) y de la Asociación Norte y Nordeste de las Historias de Vida en Formación (Annihvif), investigador asociado del EXPERICE – Paris 8 | Paris 13|Nord, y Secretario Adjunto de la ANPEd (Bienio 2010/1011). E-mail: esclementino@uol.com.br

*** Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: diegosp88@gmail.com

Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación

El artículo se organiza en la conexión entre dos aspectos fundamentales en el contexto contemporáneo de la formación de profesores. El primero discute el concepto de acompañamiento, el segundo toma la idea de mediación biográfica como terreno fértil para el trabajo de formación de formadores, en el ámbito de las investigaciones y prácticas en este campo. Se toma también la relación dialéctica entre acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores, en la perspectiva de sistematizar reflexiones teóricas sobre las investigaciones con historias de vida y los modos propios de trabajo desarrollados en Brasil, al destacar la necesidad de efectuar estudios sobre formación de formadores en la vertiente de la investigación (auto)biográfica.

Palabras clave: acompañamiento, mediación biográfica, investigación (auto)biográfica, formación de formadores, formación inicial de profesores.

Accompanying, biographic mediation, and preparation of teacher educators: dimensions of research-education

This article addresses the connection between two main aspects of the contemporary context of teacher education. The first aspect discusses the concept of accompanying; the second one considers biographic mediation as a fertile ground for the work of teacher educators as it is related to research and practice. The dialectic relation among accompanying, biographic mediation, and teacher education is also addressed. This relation is framed within the systematization of theoretical reflections upon life history research and the particular Brazilian ways to develop this work. The need to do studies on the preparation of teacher educators using (auto)biographic research emerges from this relation.

Key words: accompanying, biographic mediation, (auto)biographic research, preparation of teacher educators, initial teacher education.

Accompagnement, médiation biographique et formation des formateurs : dimensions de recherche-formation

L'article se structure à partir de la connexion de deux aspects fondamentaux au contexte de la formation des enseignants. Le premier discute le concept d'accompagnement, le deuxième, emploie l'idée de médiation biographique comme le terrain propre pour le travail de formation des formateurs, dans le domaine des recherches et les pratiques propres à ce sujet. On inclut aussi le rapport dialectique entre accompagnement, médiation biographique et formation des formateurs, à partir du point de vue de la systématisation de réflexions théoriques sur les recherches avec des histoires de vie et les modes propres de travail développés en Brésil, en mettant en relief la nécessité de faire des études sur la formation des formateurs d'après la recherche (auto)biographique.

Mots clés : *accompagnement, médiation biographique, recherche (auto)biographique, formation des formateurs, formation initiale des enseignants.*

Introducción

Las discusiones en el contexto brasileño sobre formación de formadores se han vuelto, de manera bastante específica, hacia estudios que se ocupan de las prácticas de formación inicial o continuada, con énfasis en aspectos vinculados a las dimensiones de profesionalización, de inserción y desarrollo profesional de profesores de los diferentes niveles de enseñanza y de las áreas del conocimiento.

En la última década, la noción que movilizó la discusión sobre la formación de formadores adoptó como principio el trabajo desarrollado en la/para la formación de profesores, incorporando presupuestos teóricos del paradigma de la racionalidad práctica, del profesor reflexivo, de los saberes docentes y de la construcción de la identidad profesional, entre otros. Cabe observar que tanto en las producciones del Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de Enseñanza (ENDIPE), como en las investigaciones presentadas en los Grupos de Trabajo de Didáctica y de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPEd), así como en otros foros y encuentros sobre formación de profesores, la concepción de *formación de formadores* tiene poca cercanía con las historias de vida en formación tal y como se consolidaron en el dominio de la formación de los grupos de investigación de Europa, especialmente las experiencias desarrolladas en Francia.

Tales producciones evidencian, desde el inicio de los años noventa, experiencias desarrolladas con las historias de vida, el trabajo con la memoria y el desarrollo profesional como práctica de formación o investigación-formación, las cuales contribuyen significativamente a la consolidación de la investigación (auto)biográfica, al lanzar desafíos teórico-metodológicos y paradojas sobre la variedad de fuentes y modos de trabajo que se han configurado en Brasil, como los sistematizados por Souza, Sousa y Catani (2008).

Evidencio que “formación” ha sido utilizada como palabra de orden en las reformas contemporáneas, a partir de concepciones y principios presentados en el contexto actual sobre formación de profesores, los cuales traducen mecanismos de

control y de desvalorización de la formación y de la profesión en función de los intereses económicos. Es pertinente entender que la formación de profesores se configura como un problema político, porque se vincula al sistema de control y de regulación social por las relaciones que se establecen entre poder y saber. También es la formación un problema filosófico, dado que se articula al concepto de *hombre* y de sus relaciones con el mundo y con el proyecto social. Es asimismo la formación de profesores un proceso histórico situado, el cual refleja los intereses y las perspectivas actuales refrendadas por las políticas aceleradas de formación y de certificación como sinónimo de calidad de formación. Por último, entiendo que la formación de profesores se inscribe en una problemática más amplia, que involucra dimensiones científicas y epistemológicas sobre los saberes de la profesión y sobre la profesión.

Conviene demarcar la comprensión que tengo de la formación como un movimiento constante y continuo de construcción y reconstrucción del aprendizaje personal y profesional, involucrando saberes, experiencias y prácticas. La formación integra la construcción de las identidades social, personal y profesional, las cuales se interrelacionan y demarcan la autoconciencia, el sentido de pertenencia. Nóvoa, al discutir sobre la formación, entiende que

[...] la formación de profesores ha ignorado, sistemáticamente, el desarrollo personal, confundiendo “formar” y “formarse”, no comprendiendo que la lógica de la actividad educativa no siempre coincide con las dinámicas propias de la formación [...] (1995: 24 —apuntes del autor).

Ella resulta de las relaciones que tejemos entre lo personal y lo social, el yo y el otro, lo objetivo y lo subjetivo, demarcando la definición de sí y la percepción interior.

Investigar la formación inicial de profesores requiere la búsqueda de posibilidades que potencialicen el entrecruzamiento entre aspectos históricos, legales y políticos sobre la formación de formadores, en el sentido de entender mejor los procesos de construcción de la identidad docente centrados en las singularidades de las historias de vida, como investigación-formación, a través de la investigación (auto)biográfica. Reflexiones ya emprendidas por Souza (2003) acerca de cartografía histórica sobre formación de profesores posibilitan una mejor comprensión del estado del arte en el área, como también la importancia y la singularidad atribuidas a las narrativas de formación y biografías educativas para una comprensión de la epistemología de la formación y de la práctica docente.

Es importante entender, lo cual ya es consenso, que el magisterio y la profesión de profesor¹ se caracterizan por sus niveles de complejidad, exigiendo la revisión y la construcción constantes de saberes, de las prácticas y de las dimensiones de la formación. Centrado en la singularidad y en la complejidad de la profesión docente, pretendo discutir, de forma breve, cuestiones teóricas sobre *acompañamiento* y sus relaciones con la formación, en el intento de sistematizar aspectos que demarcan la insociabilidad entre la persona y el profesional del formador. Tomo como referencia cuestiones teóricas concernientes a la investigación (auto)biográfica, como las realizadas por Souza (2006b y 2008b), Souza y Mignot (2008), Passeggi y Souza (2008) y Passeggi (2008b), al destacar cómo viene

1 Nóvoa organizó el libro *Profesión profesor* (1992), tomando como eje, para el análisis, dilemas históricos de la profesión y de la profesionalización docente. Más específicamente en el capítulo “El pasado es el presente de los profesores”, al marcar que el estudio histórico del proceso de profesionalización abre posibilidades para comprender mejor problemas contemporáneos de la profesión. Sobre las cuestiones vinculadas a la formación y las condiciones de trabajo, véase: Nóvoa (1991), Contreras (2002) y Tenti (2007a, 2007b).

siendo utilizada en el movimiento biográfico en Brasil, más específicamente en lo que se refiere a la mediación biográfica y la iniciación, en el contexto de las biografías educativas en el territorio nacional.

Algunos trabajos me ayudan a pensar el cuadro actual de las investigaciones que toman las diversidades de registro sobre lo (auto)biográfico como dimensión de investigación o de investigación-acción-formación, como por ejemplo los estudios sobre el estado del arte de las investigaciones con historias de vida y (auto)biografías en Brasil, desarrollados por Bueno et ál. (2006), Souza, Sousa y Catani (2008) y por Stephanou (2008).

La cuestión que surge emerge de la constatación de que, en el campo de la formación en Brasil, las discusiones sobre formación de formadores han tomado como referencia repertorios de conocimientos sobre dicha formación, análisis de las implicaciones y los principios de las políticas públicas de formación docente, en la perspectiva de los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional en la formación inicial de profesores de la educación infantil, enseñanza fundamental, media y como estudios iniciales sobre docentes de la enseñanza superior.

El texto se organiza en la conexión entre dos aspectos fundamentales en el contexto contemporáneo de la formación de formadores. El primero presenta, de forma abreviada, el concepto de *acompañamiento*, mientras el segundo toma la idea de *mediación biográfica* como un buen referente para el trabajo de formación de formadores, en el ámbito de las investigaciones y prácticas en ese campo. Se toma también la relación dialéctica entre acompañar y formar - mediar e iniciar, en la perspectiva de sistematizar reflexiones teóricas acerca de las investigaciones con historias de vida y los modos propios de trabajo desarrollados en Brasil, al destacar la necesidad de estudios sobre formación de formadores en la vertiente de la investigación (auto)biográfica.

La idea de discutir nociones generales e introductorias sobre acompañamiento y formación, a través de las relaciones entre mediación biográfica e iniciación, nace de la necesidad de aproximar el trabajo con investigaciones (auto)biográficas y la formación de formadores, diferente del enfoque dado en lo que se refiere a la idea restringida de profesores que forman profesores.

Formar y acompañar: investigación (auto)biográfica y formación de formadores

La formación combina diferentes dimensiones, implica inversiones de distintos órdenes y se articula con la noción de *acompañamiento* en la contemporaneidad, vinculándose a principios teóricos de la formación a lo largo de la vida, por considerar las acciones de formación como centradas en el adulto, en tanto actor-autor de su proyecto histórico existencial.

Las sistematizaciones construidas por Paul (2004) con respecto a la proliferación de las nociones de *acompañamiento* en el contexto profesional y social como práctica socioeducativa posibilitan profundizar en conceptos, concepciones y modos diversos de trabajo de acompañamiento en el contexto de la formación. Por otro lado, el trabajo pionero de Pineau (1998 y 2002) sobre la multiplicidad de formas de acompañamiento, así como su estado de efervescencia en el contexto francés, marca maneras diversas, complejas y algunas paradojas de las funciones del acompañamiento como temporalidad existencial. Destaca el autor la publicación del número específico de la revista *Educación Permanente* (2002) sobre la temática, como preparación para el Coloquio Internacional "El acompañamiento y sus paradojas: preguntas para los usuarios, prácticos, científicos y políticos" (2003), realizado en Tours, Francia. El balance presentado en la revista y en el coloquio, bajo la forma de paradojas de los modos de trabajo de acompañamiento, hace emerger dife-

rentes registros y experiencias, guardando en sí las aproximaciones y los distanciamientos en la formación del adulto, como responsable de su propio proyecto de vida.

Con respecto a las paradojas, Pineau (2003) [sic] toma la síntesis presentada por Boutinet de las cinco paradojas que se abren por la diversidad de formas de trabajo y efervescencia en el campo del acompañamiento, al destacar, inicialmente, la “paradoja temporal”, “relacional”, “de la relación social”, “de orientación” y, finalmente, la “paradoja de la determinación”. La función de acompañamiento con respecto a las paradojas presentadas delimita el carácter de infinidad y de transitoriedad, común y sistemático; de individualización sin volverlo único; de apertura al otro en sus dimensiones de individualización y singularidad.

La emergencia del trabajo de acompañamiento tiene raíces en los procesos de civilización y en las crisis instauradas en las complejas relaciones humanas, institucionales y sociales. Las crisis paradigmáticas vividas por los agentes sociales, entre ellos la familia, la escuela, la religión y el mundo del trabajo, hacen surgir un individualismo exacerbado en confrontación con la caracterización errónea de “anclajes tradicionales”, en oposiciones entre dimensiones individuales y colectivas. Es en este contexto de proliferación de crisis de identidad y sociales que la noción de *acompañamiento* gana expresión, como terreno fértil para la formación de formadores.

Al ocuparse de la noción de *acompañamiento* en la investigación (auto)biográfica, Passeggi parte de las discusiones construidas por Pineau, cuando afirma que “el término acompañamiento responde a la necesidad de concebir mejor la formación de formadores, su papel, su estatus, su profesionalización [...]” (Passeggi, 2006: 207). Acompañar, en el contexto de la formación de formadores, se vale de principios epistemológicos de las historias de vida en formación y significa caminar

con, compartir experiencias, participar del desarrollo o reinserción profesional, a través de mediaciones no directivas sobre la historia y la singularidad del adulto en constante aprendizaje y formación.

Las aproximaciones entre acompañamiento (Pineau, 1998 y 2002) y trabajo biográfico (Delory-Momberger, 2004 y 2008) se hacen a partir del trabajo de mediación (Passeggi, 2006 y 2008a), de las prácticas de formación y (auto)formación vividas por los sujetos en el transcurso de su vida-formación. Para Pineau (1998), la noción de *acompañamiento* se vincula a una dimensión antropológica, en la medida en que, a partir de la palabra —oral o escrita—, el adulto en formación se interroga sobre condiciones profesionales y existenciales, buscando otros sentidos para su vida-formación.

La investigación (auto)biográfica en el proceso de formación de formadores se vincula a la idea de que es la persona la que forma y se forma a través de la comprensión que elabora del transcurso de su propia vida, permitiendo al sujeto percibirse como actor de su trayectoria de formación. Mediante la investigación (auto)biográfica, el sujeto produce un conocimiento sobre sí, sobre los otros y el cotidiano, el cual se revela a través de la subjetividad, de la singularidad, de las experiencias y de los saberes, al narrar en profundidad. La centralidad del sujeto en el proceso de formación subraya la importancia del abordaje comprensivo y de las apropiaciones de la experiencia vivida, de las relaciones entre subjetividad y narrativa como principios, que concede al sujeto el papel de actor y autor de su propia historia.

Las sistematizaciones construidas por Josso (1991 y 2002), Dominicé (1990 y 1996), Pineau (1988 y 1993 [sic]) y Delory-Momberger (2004 y 2008) sobre el abordaje biográfico y la historia de vida en formación marcan, significativamente, otro movimiento de comprensión y de trabajo con la formación, visto que es el

sujeto quien se forma a partir de las experiencias que vivió y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida. Persistir en reducir la formación a un conjunto de técnicas es reforzarla en la racionalidad técnica con base en una perspectiva de la heteroformación.

La polifonía del concepto de *formación*, ahora entendido como instruir, como entrenar o cómo educar, no marca, en la mayoría de los casos, el campo semántico de esta palabra. Atribuyendo sentidos y significados al mismo tiempo idénticos, diferentes y a veces excluyentes de educación o formación permanente, de formación inicial o continuada, de capacitación o formación profesional y de formación a lo largo de la vida, ella se configura como una base epistemológica en construcción para pensar, en otra lógica, la formación de formadores a través de la investigación (auto)biográfica, porque comporta un proyecto de producción de la vida mediada por los sentidos establecidos por los sujetos en el proceso de formación.

Acerca de la concepción que se tiene sobre la formación como proceso, me apoyo en Fabre (1994 y 1995) cuando, en el libro *Pensar la formación*, sistematiza reflexiones sobre la polifonía del concepto de *formación*, esclareciendo la terminología y las aproximaciones aparentes de la expresión “formar”, interrogándose sobre la diferencia entre formación y educación, enseñanza, instrucción y aprendizaje. El campo semántico de la palabra “formar” es particular e independiente del de “enseñar”, débil en comparación con la palabra “educar” y quedando reducido a la idea de instrucción. La mayoría de las veces presenta una estrecha relación con dar conocimientos y con preparar para un oficio o un hacer, asentándose en un pragmatismo y en una racionalidad técnica como axioma para la formación. De esta misma manera, Bernard Honoré (1980), en su libro *Para una teoría de la formación*, la concibe como un campo de acción e investigación, concerniente al desarrollo personal y colectivo a través de las experiencias del individuo y

del grupo. La sistematización construida por el autor se aproxima a y refuerza los principios de la investigación (auto)biográfica, por considerar la formación como un campo de conocimiento e inscribirse en las experiencias a lo largo de la vida como proceso de formación.

Al discutir sobre las experiencias y sus relaciones con las identidades y las subjetividades en la formación, Josso (2002) busca indicar caminos y reflexionar sobre la formación y el lugar que tienen las experiencias en la formación y la transformación de las identidades y las subjetividades. Afirma la autora que la formación, concebida en la perspectiva del actor y autor de su propia historia, se inscribe como un concepto generador, agrupando conceptos descriptivos, los cuales posibilitan pensar la formación en cuanto *proceso de formación* y su conexión con las experiencias que se construyen a lo largo de la vida, a través de las singularidades de las historias de vida.

En su libro *Cheminer vers soi*, Josso (1991: 33-46) presenta un abordaje significativo sobre el concepto de *formación*, basada en una teorización y práctica en diferentes campos de las ciencias humanas. De esta manera, la autora busca desarrollar su análisis a partir de diferentes áreas, tomando inicialmente la perspectiva sociológica, la cual acentúa la noción de *socialización* que abarca el concepto; la antropológica, que destaca la dimensión de la *enculturación*; la psicológica, la cual se centra en la perspectiva del *desarrollo personal* y, finalmente, la psicosociológica, remitiéndonos a la idea de *interrelaciones grupales*.

En lo que se refiere al campo educativo, el concepto de *formación* manifiesta variaciones diversas y tiene objetivos diferentes a lo largo del tiempo, específicamente cuando se trata de la formación de formadores y de profesores. La referida autora hace una síntesis profunda y completa, a partir de la revisión teórica realizada sobre tal temática, y concluye que existen tres perspectivas. La

primera vertiente considera una concepción de formación centrada más en la *acción educativa* que en el proceso de formación, comprendiéndola como aprendizaje de competencias y de conocimientos, la cual se asienta en la racionalidad técnica. La segunda amplía la concepción y entiende la formación como un *proceso de aprendizaje y conocimiento*; y la última comprende la formación *centrada en el sujeto* y como un “proyecto, producción de su vida y de su sentido” (Josso, 1991: 47), inscribiéndose en un campo de conocimiento y de teoría de la formación denominado *abordaje biográfico*. En síntesis, la formación se ha desarrollado y caminado en dos sentidos y con base en dos concepciones de naturaleza diferente. Una, centrada en la racionalidad técnica y en la tónica de las acciones de formación con base en la heteroformación —*ingeniería y tecnología de la formación*—, y la otra, centrada en el sujeto y en la historicidad, en las subjetividades, en las experiencias construidas a lo largo de la vida y en el proceso de formación y autoformación, denominada *abordaje existencial de la formación*.

La profundización del concepto de *proceso de formación* busca superar la ambigüedad entre la *acción de formar*, vinculada a las ideas del formador, la pedagogía adoptada, los métodos y los principios utilizados, y la *acción de formarse*, relacionada con las experiencias a lo largo de las cuales se forman las identidades y las subjetividades a través de las biografías educativas centradas en una teoría de la formación.

La idea de una teoría de la formación y de un proceso de formación toma las dimensiones de la temporalidad, de la copresencia del pasado, del presente y del futuro que son ex-

presadas en las biografías educativas. La formación, en tanto proceso, tiene como objetivo ampliar las capacidades de autonomía, de iniciativa y de creatividad. La reflexión sobre el proceso de formación, más específicamente, sobre las trayectorias de escolarización, enfatiza en las experiencias formadoras construidas y que marcan las historias de vida. El principio de la reflexividad es propulsor de la formación centrada en la investigación (auto)biográfica, porque evidencia el lugar del sujeto al formarse, ya que el trabajo con la narrativa de formación implica que el autoractor entienda, a través de la reflexión y la concientización del transcurso de su vida, su proceso de formación.

Para Pineau

[...] aprender con la experiencia, o sea, a través de contactos directos consigo mismo, con los otros o las cosas, no se parece de forma alguna al mismo proceso de aprender en la escuela o a través de contactos mediados por una forma, un profesional, un discurso [...] (1999: 337).

La formación, pensada como autoformación, se potencia con las investigaciones sobre y con base en el abordaje experiencial o biográfico,² cuyos aprendizajes experienciales, expresados a través de las narrativas de formación, mediante la comprensión de los “procesos de formación, de conocimiento y de aprendizaje” (p. 28), toman la experiencia formadora como una competencia relacional entre lo vivido y las situaciones cotidianas, articulándola a una base teórica y sus simbolizaciones para resolver problemas. Aprender por la experiencia designa tomar su propia

2 En el área de la ciencia de la educación, el precursor de este abordaje fue Gaston Pineau, para el cual la autoformación ejerce un papel singular en el proceso de formación. Pineau, en “La formación en dos tiempos, tres movimientos”, afirma que “Es el movimiento que hace la mayor parte del trabajo. A principios de los noventa se creó en el Laboratorio de Ciencias de la Educación en la Universidad de Tours en el Grupo de Investigación de Auto-Estudio (GRAF). Diez años más tarde, está en su quinta conferencia Europea y la segunda reunión mundial” (2000: 130).

historia y comprender el saber-hacer, conocimientos, signos, significados, procedimientos técnicos, valores, en una temporalidad y en un espacio que permite a cada uno, a partir de su historia y de sus aprendizajes, ejercitar un conocimiento de sí y una presencia sobre sí movilizados por los diferentes registros de su trayectoria.

En diferentes textos, Pineau³ aborda los conceptos y los principios relacionados con la autoformación, la ecoformación y la heteroformación. Al tratar los tres movimientos de la formación, Pineau (2000), con base en el abordaje biográfico y experiencial de la formación, los comprende como una dialéctica de emancipación y autonomía, como una problemática que se inscribe en el campo de la educación permanente y sistematiza las “concepciones de auto-, hetero-, eco-formación” (p. 129). Reitera el autor que

Entre la acción de los otros (heteroformación) y la del medio ambiente (ecoformación), parece existir, ligada a estas últimas y dependiente de ellas, pero a su manera, una tercera fuerza, la del *yo* (autoformación) [...] (1988: 65 —apuntes del autor).

Para presentar los tres movimientos y la teoría tripolar de la formación, Pineau (1983 y 1999) recurre a Jean-Jacques Rousseau y su abordaje de los tres amos en educación, o sea, la propia persona, los otros y las cosas. En su teoría, Pineau subraya la formación como función vital de la especie y evolución humanas, en una dimensión de complejidad gobernada por tres amos. El primero demarca el *soy*, o sea el *autos*, y comprende la emergencia de que cada uno genere su propia formación en el transcurso de su vida; la sociedad, o sea,

los otros, también actúan y ejercen acciones sobre el sujeto, configurándose en el eje *hetero*; las cosas, o sea, el ambiente, el mundo, designa la vertiente *eco* y sus dimensiones físicas y naturales. La definición e indicación de los prefijos —auto, eco y hetero— demarcan conceptos propios de formación, los cuales se inscriben en un movimiento transdisciplinar y se centran en la multipolaridad que la complejidad de las relaciones presenta en las transacciones, las negociaciones y las reconexiones consigo mismo (ontológica y psicológica), con el otro (cósmica y psicosociológica), para entender que la formación es resultado de las permanentes transformaciones entre el organismo (auto), el contexto social (hetero) y el mundo físico y natural (eco).

La centralización del sujeto en el abordaje experiencial, o más específicamente, la tónica sobre sí mismo, evocada por el prefijo *auto*, remite al papel del sujeto en el proceso de formación, el cual es continuo y constante en la historia de la vida de cada individuo.

Sobre esta cuestión, reitera Pineau:

Si el estudio y, por tanto, el conocimiento de autoformación están poco desarrollados, esto se debe a la centralización casi exclusiva del paradigma pedagógico-positivista sobre la heteroformación [...] (1988: 68).

Aun así, afirma el autor que

El nacimiento de esta fuerza de autoformación fue, y aún es, contestada por muchos, en función de su propia falta de acabamiento y de las concepciones fijistas o evolutivas del transcurso de la vida (p. 67).

3 Para profundizar en esta cuestión, véanse los siguientes textos: Pineau, “La formación en dos tiempos, tres movimientos” (2000: 127-137); “Experiencias de aprendizaje e historias de vida” (1999: 327-348); “La autoformación en el transcurso de la vida: entre la hetero y la ecoformación” (1988: 65-77); Gaston Pineau y Marie Michele, *La producción de la vida: autoformación y autobiografía* (1983); Pierre Dominicé, *La historia de la vida como proceso de formación* (1990).

La autoformación tiene su génesis en el contrapunto al concepto y las prácticas de la heteroformación, la cual entiende la formación a partir de lo que expresa su propio prefijo hetero-, siendo determinada por las acciones, el poder y el control de los otros (la institución, los profesores, el programa, el currículo). La autoformación se basa en el principio de la autonomía y la reflexividad del propio sujeto, provocando un movimiento de individualización y de subjetividad sobre la formación. Para Pineau,

La autoformación en sus últimas fases corresponde a una doble apropiación del poder de formación: es tomar en las manos este poder —volverse sujeto—, pero es también aplicarla a sí mismo: volverse objeto de formación para sí mismo (1988: 67).

La utilización y la vinculación de la investigación (auto)biográfica como una posibilidad de autoformación, se evidencia porque permite colocar al sujeto en una posición de actor y autor del transcurso de su vida, a través de la narrativa de formación, dado que “La construcción y la regulación de esta historicidad personal son tal vez las características más importantes de la autoformación [...]” (Pineau, 1988: 73).

El trabajo centrado en las biografías educativas en la formación de formadores y sus relaciones con el acompañamiento como dispositivo de formación, se instaura como terreno fértil, en la medida en que parte de la historicidad y de la subjetividad del sujeto, remitiéndolo a reflexionar sobre su propio proceso de formación. Las dimensiones autoformativas y ecoformativas que emergen de la narrativa de formación se conectan a la globalidad de la vida y de las experiencias personal, profesional, cultural, social, espiritual, encarando

la formación como un trabajo y actividad del sujeto sobre sí mismo y en relación consigo mismo, con los otros y con los diferentes espacio-tiempos en que está incluido.

[La] formación depende de lo que cada uno hace de lo que los otros quieren, o no quieren, hacer de él. En una palabra, la formación corresponde a un proceso global de empoderamiento, en el transcurso del cual la forma que damos a nuestra vida se asemeja [...] (Dominicé, 1988: 61).

Destaco aquí el modo de trabajo de acompañamiento que he desarrollado (Souza, 2005, 2006a y 2008), al utilizar la investigación (auto)biográfica como referencia para el trabajo de formación inicial y en el campo de práctica supervisada como singular, en la medida en que privilegia la emergencia del actor y autor, de la apropiación de sí, de su vida y de su historicidad frente al sentido que establece su existencia y el aprendizaje de y sobre la profesión docente.

Mediar e iniciar: investigación (auto)biográfica, mediación biográfica y formación de formadores

Comprendo la *formación* como una iniciación⁴ y como un proceso, para develar las conexiones con las experiencias que se construyen a lo largo de la vida, a través de las singularidades de las historias de vida y el transcurrir de la formación. El entendimiento construido sobre la formación de formadores me hace caminar en el sentido de aprehender las narrativas como potencialmente fértiles para la transformación de las identidades y las subjetividades, a partir de las experiencias que nos constituyen personas y profesionales. Tal

4 Las posiciones aquí presentadas corresponden a la síntesis y ampliación de los trabajos de Souza (2006 y 2008a), cuando discute ideas sobre las historias de vida y la práctica como iniciación y, especialmente, las implicaciones de la escritura (auto)biográfica como práctica de formación.

comprensión me hace superar el concepto de *formación* como transferencia de conocimientos o preparar para un oficio o un hacer, asentándose en un pragmatismo y en una racionalidad técnica como axioma unilateral y único para la formación.

La red y la polifonía de voces que se constituyen en la formación de formadores y sus implicaciones con las historias de vida, me remiten a presentar relaciones posibles entre mediar e iniciar en el contexto del trabajo de acompañamiento.

Sobre el concepto de *mediación biográfica* y sus vínculos con las figuras antropológicas del narrador y del formador, Passeggi (2006 y 2008a) toma el trabajo con las memorias de formación y sistematiza aspectos relacionados con el acto de narrar y la “*co-inversión* dialógica entre la persona que narra y el grupo, entre ellos y quien los acompaña [...]” (Passeggi, 2008a: 43). Afirma la autora, a partir de las experiencias de investigaciones con las memorias académicas y de formación, que la mediación biográfica es entendida

[...] como los procesos involucrados en el acompañamiento de un grupo de personas en formación que escriben y trabajan sobre sus narrativas con la ayuda de un formador (p. 44),

coexistiendo en un grupo reflexivo. De esta forma, las relaciones entre acompañamiento y formación, mediación e iniciación son terrenos potentes y fértiles para el trabajo anclado en la noción de *auto-bio-grafía*, conforme es expuesto por la autora.

Passeggi (2008a) presenta las tres dimensiones de la mediación biográfica: “*iniciática*, *mayéutica* y *hermenéutica*” (p. 45), lo que posibilita comprender diferentes etapas del

trabajo biográfico con las memorias. Aun así, toma las tres dimensiones de mediación y las articula con las figuras antropológicas⁵ del mediador y del narrador, conforme fue desarrollada por Josso (2002), y con base en Ricoeur las relaciona con la triple mimesis (preconfiguración, configuración y refiguración). Tal investidura se desdobra en pistas hechas para el trabajo de mediación y acompañamiento con los memoriales, así como con la memoria y las experiencias docentes en los dominios de la formación. La mediación biográfica explica dimensiones de copresencia, de estar y acompañar, del compartir de las experiencias, transcurso y trayectorias de la vida-formación como ritual de iniciación.

En cuanto a la idea de *iniciación*, parto de las sistematizaciones construidas por Peters en su texto *Educación como iniciación* (1979), al afirmar que iniciar supone un conjunto de actividades y diferentes modos de proceder que son valiosos para apropiarse de un cuerpo de conocimientos, de un conjunto de técnicas iniciales que revelan experiencias formadoras y prácticas de formación centradas en la historia del sujeto, en sus deseos, en sus implicaciones, involucrando formas de conocimiento, de producción y de circulación de estos conocimientos en sus relaciones con los contextos y las realidades de los sujetos en formación.

La comprensión de Peters del proceso educativo como una práctica de iniciación abriga diversas actividades de una determinada área del conocimiento, familiarizando al sujeto con reglas, procedimientos, lenguajes y disposiciones vinculadas con las áreas implicadas en el proceso educativo, posibilitando aprender las relaciones construidas por los individuos en sus experiencias con los transcurso y las trayectorias de escolarización y de formación.

5 La discusión expuesta por Passeggi (2008a) se ancla en la sistematización hecha por Josso (2002), cuando presenta cuatro figuras antropológicas —el aficionado; el anciano; el artista y el balsero—, relacionándolas con funciones del mediador, al acompañar procesos de formación y en el caminar con el otro.

Las sistematizaciones de Peters sobre la educación como iniciación son apropiadas por Catani (2001), cuando acerca la didáctica como iniciación y el uso de las historias de vida o la autobiografía como procedimiento de formación. La comprensión de la didáctica como iniciación, construida por la autora, delimita otro camino y modo de concebir y trabajar la didáctica y la formación, remitiéndola a pensar sobre cómo enseñar a enseñar, presentando posibilidades y alternativas para estudios sobre la didáctica y la formación docente. La didáctica como iniciación y el postulado del trabajo centrado en la perspectiva de las narrativas de formación, parten de los significados acerca de la dimensión personal en el proceso de formación, posibilitando analizar cuestiones de enseñanza, sus relaciones con la historia personal y la subjetividad en el aprendizaje docente.

Para Catani, la didáctica como iniciación se articula al uso de las historias de vida escolar y de la autobiografía como procedimientos de formación, porque

[...] a través de los relatos autobiográficos de formación el individuo tiene oportunidad de crear o transformar modos de comprender las relaciones con el conocimiento, con la enseñanza, la vida escolar y la misma realidad social a partir de la reinterpretación de su inserción en el mundo. En más de un sentido, el término "iniciación" es el más apropiado para dar cuenta de estas formas de comprensión destinadas a favorecer el autoengendramiento (2001: 65).

La idea construida sobre la formación de formadores como práctica de iniciación y de acompañamiento me permite entenderlas como un proceso vinculado a las dimensiones sociales, institucionales y formativas, las cuales son marcadas por las experiencias y los aprendizajes construidos a lo largo de la vida, implicándose con la inserción y la reinser-

ción profesional y con el desarrollo personal. La formación de formadores, la mediación biográfica y el acompañamiento se articulan con el lugar que tienen las experiencias en el proceso de formación y en la transformación de las identidades y las subjetividades de los sujetos en desarrollo y formación.

La centralización de la formación, con base en la racionalidad técnica, a partir del enunciado de un conjunto de reglas y dispositivos pedagógicos acerca de los procesos formativos, viene siendo influenciada por modos individuales y colectivos de cómo comprendemos la formación de formadores y los conocimientos que son extraídos de las experiencias y significados de la vida. La superación de la comprensión de la formación de formadores como un proceso de confrontación entre teoría y práctica o como un practicismo vuelto para el entrenamiento o la experimentación de actividades profesionales se revela, en otra perspectiva, sobre el proceso de formación, el cual asume la mediación biográfica y el acompañamiento como una práctica de iniciación al desarrollo profesional.

La apropiación de la formación como práctica de iniciación y mediación se evidencia como potente para revelar situaciones personales y profesionales expresadas en las narrativas de formación, dado que "iniciar en el sentido propuesto es familiarizarse con las significaciones personales y sociales de los procesos de formación [...]" (Catani, 2001: 60).

Reafirmo que la educación, la didáctica y la formación como iniciación no se agotan en la transmisión, en la apropiación de competencias técnicas y profesionales, como quiere la didáctica instrumental y, mucho menos, en la afirmación de las potencialidades individuales. Me vinculo a la perspectiva epistemológica y metodológica de la formación experiencial y de la formación de formadores como iniciación, para entender que la noción de *proceso de formación* que ella implica parte de la centralización del sujeto en la globalidad

de la vida, entendida como interacción de la existencia con las diversas esferas de la con-vivencia como perspectiva educativa y formativa.

Al discutir sobre la investigación (auto)biográfica y la formación de formadores busqué dar a entender que, en el campo de la educación, la formación estuvo durante mucho tiempo centrada en el aprendizaje de competencias y de conocimientos, lo cual históricamente se basa en la racionalidad técnica y en la heteroformación, denominada de *ingeniería y tecnología de la formación*. Otra vertiente, contrapuesta a la primera, se refiere al proceso de aprendizaje y de conocimiento, el cual se centra en el sujeto de la formación, en sus historias, singularidades y subjetividades, en las experiencias construidas a lo largo de su vida y en el proceso de formación y autoformación, denominada de *abordaje existencial de la formación*.

La perspectiva semántica presentada sobre el proceso de formación como iniciación tiende a posibilitar, al sujeto, ampliar las capacidades de empoderamiento, de reflexividad, iniciativa y creatividad en su desarrollo profesional. La acción y la reflexión sobre el proceso de formación revelan experiencias formadoras, construidas en las historias de vida. La reflexividad como eje central de la investigación (auto)biográfica busca evidenciar las formas y los dispositivos engendrados sobre las itinerancias y colocar al sujeto como núcleo de la formación, porque el trabajo con la narrativa de la formación posibilita al autor-actor entender, a través de la reflexión, de la concientización y del conocimiento de sí, recorridos y procesos de formación y autoformación en el transcurso de la vida.

Para Pineau (1999), la formación, pensada como autoformación y centrada en el abordaje experiencial o biográfico, revela, a través de la narrativa de formación, aprendizajes experienciales, conocimientos tácitos y relacionales entre lo vivido y las situaciones cotidianas, asentándose en una base teórica y

en simbolizaciones para resolver problemas cotidianos en la práctica como iniciación y en el desarrollo profesional. Los recorridos autoformativos experimentados por los sujetos parten de la singularidad, la subjetividad e historicidad, los cuales se anclan en un saber-hacer relacional, implicado en dispositivos reactivados y en las trayectorias de vida-formación, marcados en un tiempo vivido y en espacios individuales y colectivos de la memoria, que permiten a cada uno, a su manera y con sus aprendizajes experienciales, practicar e investigar en un conocimiento de sí y en una presencia sobre sí movilizados por las diferentes fuentes que la escritura de vida remite, comprendiéndola como una dialéctica de emancipación y empoderamiento. Señala el mencionado autor que

Entre la acción de los otros (heteroformación) y la del medio ambiente (ecoformación), parece existir, ligada a estas últimas y dependiente de ellas, pero a su manera, una tercera fuerza, la del *yo* (autoformación) (Pineau, 1988: 65 —apuntes del autor).

Comprender el sujeto como centro del proceso de formación en la perspectiva del abordaje existencial o biográfico de formación, relacionado con la autoformación, se vincula a la continuidad histórica y al proceso de formación de cada sujeto. La autoformación y la ecoformación articulan los principios de empoderamiento y reflexividad del propio sujeto, provocados a partir de la inversión en el conocimiento sobre sí y sobre las prácticas de formación, en una dimensión relacional de actor-autor de su propia historia de vida. Emerge de ahí la contraposición entre las prácticas autoformativas y ecoformativas con los dispositivos e ingeniería de la autoformación, porque la comprensión y la construcción de la historia personal y colectiva colocan al sujeto en una posición de actor y autor del transcurso de su vida, a través de la narrativa de formación, revelando la importancia de la autoformación.

La demarcación de la formación como una búsqueda de autonomía (Dominicé, 1988) me posibilita profundizar los sentidos, las perspectivas y la claridad del trabajo con el abordaje experiencial en el espacio de la formación de formadores, en la medida en que permite al sujeto en formación apropiarse de sí, de su vida y de sus historias.

Las cuestiones vinculadas a la formación de formadores y las dimensiones autoformativas de las narrativas revelan aspectos significativos sobre las nociones de *acompañamiento*, de *mediación* y de *iniciación*. Acompañar-formar y mediar-iniciar, en sus relaciones dialécticas y formativas, evidencian que los aprendizajes y las experiencias construidas a lo largo de la vida son marcadas tanto por la dimensión personal como por la profesional, y entrecruzan movimientos potencializadores de la profesionalización, inscribiéndose en la historia de vida de cada sujeto, en su dimensión de actor y autor de su propia narrativa de formación. Las referencias contenidas en las nociones de *acompañamiento*, *formación*, *mediación* e *iniciación* en el proceso de formación de formadores en el dominio de las historias de vida y de las investigaciones (auto)-biográficas revelan formas de comprender la formación, centrada en la singularidad, la individualización e itinerancias de los sujetos en el transcurso de su vida-formación.

Referencias bibliográficas

Bueno, Belmira Oliveira, Helena Coharik Chamlian, Cynthia Pereira de Sousa y Denice Barbara Catani, 2006, "Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, núm. 2, pp. 385-410.

Catani, Denice Bárbara, 2001, "A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores", in: Amélia Domingues de Castro e Ana Maria Pessoa de Carvalho, *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*, São Paulo, Pioneira, pp. 53-72.

Contreras, José, 2002, *A autonomia de Professores*, Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo, Cortez.

Delory-Momberger, Christine, 2004, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

_, 2008, *Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi e João Gomes da Silva Neto, Natal, EDUFERN, São Paulo, PAULUS.

Dominicé, Pierre, 1988, "A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos", in: António Nóvoa e Mathias Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, MS/DRHS/CFAP.

_, 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

_, 1996, "Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs", in: D. Desmarais et J. M. Pilon, *Pratiques des histoires de vie. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Hamattan, pp. 137-147.

Education Permanente. L'accompagnement dans tous ses états, Paris, núm. 153, 2002.

Fabre, Michael, 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF.

_, 1995, "La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation", *Education Permanente*, Paris, núm. 122, pp. 179-189.

Honoré, Bernard, 1980, *Para una teoría de la formación*, Trad. de Maria Teresa Palacios, Madrid, Narcea.

Josso, Marie-Christine, 1991, *Cheminer vers soi*, Suisse, L'Age D'Homme.

_, 2002, *Experiências de vida e formação*, Lisboa, EDUCA.

"L'accompagnement et ses paradoxes: questions aux usagers, praticiens, scientifiques et politiques", 22 a 24 maio 2003, Tours-Fr, *Anais Colloque International*, Tours, Université François Rabelais de Tours.

Nóvoa, António, 1991, "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente", *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, núm. 4, pp. 109-139.

_, coord., 1992, *Profissão professor*, Porto, Porto Ed.

_, coord., 1995, *Os Professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote,

Passeggi, Maria da Conceição, 2006, "A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação", in: Elizeu Clementino Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, orgs., *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, pp. 203-218.

_, 2008a, "Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador formador", in: Maria da Conceição Passeggi e Tatyana Mabel Nobre Barbosa, org., *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*, São Paulo, Paulus, Natal, EDUFRRN, pp. 43-59.

_, org., 2008b, *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, São Paulo, Paulus, Natal, EDUFRRN.

Passeggi, Maria da Conceição e Elizeu Clementino Souza, org., 2008, *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*, Natal, EDUFRRN, São Paulo, PAULUS.

Paul, Maela, 2004, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

Peters, R. S., 1979, "Educação como iniciação", in: R. D. Archambault, org., *Educação e análise filosófica*, Trad. de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães, São Paulo, Saraiva, pp. 101-130.

Pineau, Gaston, 1988, "A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação", in: António Nóvoa e Mathias Finger, *O método (auto) biográfico e a formação*, Lisboa, MS/DRHS/CFAP, pp. 63-77.

_, 1998, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.

_, 1999, "Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida", in: Philippe Carré e Pierre Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Trad.

compreender Souza, Elizeu Clementino de, 2003, "Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores", *Revista da FAEEBA*, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, vol. 12, núm. 20, jul.-dez., pp. 431-445.

_, 2005, "Estágio e narrativa de formação: escrita (auto) biográfica e autoformação", *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Ano 8, núm. 11, jan.-jun. pp. 51-74.

_, 2006a, "A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores", in: Aínda Maria Monteiro Silva et al., org., *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: representações sobre a didática e as práticas de ensino*, XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, ENDIPE, pp. 15-28.

_, 2006b, *Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB.

_, 2008a, "A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação", in: Edla Eggert, Clarice Traversini, Eliane Peres e Iara Bonim, orgs., *Trajetoórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*, Porto Alegre, EDIPUCRS, pp. 135-154.

_, org., 2008b, *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil*, Paris, L'Harmattan, Coleção Histoire de Vie – Direção Gaston Pineau.

Souza, Elizeu Clementino, Cynthia Pereira Sousa e Denice Barbara Catani, 2008, "La recherche (auto) biographique et l'invention de soi au Brésil", in: Gaston Pineau, dir., *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*, Paris, L'Harmattan, pp. 155-170.

Souza, Elizeu Clementino de e A.C. Mignot, orgs., 2008, *História de vida e práticas de formação*, Rio de Janeiro, Quartet.

Stephanou, Maria, 2008, "Introdução - Jogos da memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil", in: Elizeu Clementino Souza e Maria da Conceição Passeggi, orgs.,

Pesquisa (auto)biografica: cotidiano, imaginário e memória, Natal, RN, EDUFRN, São Paulo, Paulus, pp. 18-53.

Tenti Fanfani, Emilio, 2007a, "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente",

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, núm. 99, maio-ago.

_, 2007b, *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*, 2.^a ed., Buenos Aires, Siglo XXI.

Referencia

Souza, Elizeu Clementino de, "Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación", traducido del portugués por Diego Alejandro Pérez Galeano, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 41-56.

Original recibido: agosto de 2011

Aceptado: septiembre de 2011

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