



ISBN: 978-607-02-0743-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Jean-Michel Baudouin (2011)

“Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones
colectivas del acompañamiento”

en *Tutoría y mediación I*,

Patricia Ducoing (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 31-55.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

1. ENFOQUE AUTOBIOGRÁFICO, TUTORÍA IMPLÍCITA Y DIMENSIONES COLECTIVAS DEL ACOMPAÑAMIENTO*

*Jean-Michel Baudouin***

ARGUMENTO

Este texto pretende describir un proceso de acompañamiento de carácter colectivo, observado en el marco de un programa universitario de formación continua. El proceso de acompañamiento es colectivo en tanto que se mantuvo por el mismo grupo de participantes y corresponde a los objetivos y contenidos habituales de las prácticas de acompañamiento: apuntalamiento y regulación de los aprendizajes individuales, relaciones teoría/práctica (ejemplos concretos de la vida laboral, transferencias al ámbito profesional, generalizaciones), apoyo personal durante los momentos de crisis o de dificultad, ayuda puntual o permanente en toda dimensión ligada a los aprendizajes (por ejemplo, logística informática o recursos documentales). Este proceso de acompañamiento conlleva una tutoría implícita, en tanto que no es objeto de una formalización en el dispositivo de formación. No es verdaderamente el producto de una voluntad institucional, impulsada deliberadamente por el marco organizacional pedagógico. Es, de hecho, poco identificable por los responsables institucionales en lo cotidiano de la formación, dado que no se desarrolla de manera masiva y recurrente, tal como se constata en el momento de los balances escritos de los participantes, al final del recorrido.

Estos balances individuales, escritos cuando la formación ha terminado, no son parte de la calificación del curso. Todos

* Traducción: Bertha Fortoul y Patricia Ducoing.

** Université de Genève.

los trabajos necesarios para evaluar están ya terminados, y este balance aparece para cada uno como el último escrito, el que de una cierta manera integra y clausura verdaderamente el recorrido de la formación. Como el lector podrá darse cuenta más adelante, el tono es directo y está impregnado de una gran franqueza, que confiere un estatus particular a los comentarios así establecidos, en el plano de la autenticidad de las reflexiones desarrolladas y de las apreciaciones dispensadas sin titubeos. La convergencia de algunas de las observaciones es más que impresionante, y ha conducido el proyecto teórico de este trabajo.

Para muchos de los actores del dispositivo, este acompañamiento colectivo no sería posible sin un módulo de formación intitulado "Historia de vida y procesos de formación de adultos", situado al inicio del dispositivo, el cual forma a los participantes en los enfoques biográficos y experienciales de la formación de adultos. Parece que este módulo aporta para un cierto número de participantes un recurso crucial en el plano de la reflexividad, para ellos mismos y para sus miradas sobre el ajeno, el otro, quien no solamente hace posible ulteriormente este acompañamiento colectivo, sino que a la vez lo hace deseable y le proporciona, además, una parte de su base operativa y funcional. Es esta hipótesis la que proponemos examinar en el presente trabajo, a fin de someterla a la discusión: ¿en qué y cómo las historias de vida en la formación de adultos pueden proveer la base de un acompañamiento colectivo e informal, permitiendo la regulación de las dificultades de aprendizaje, en el marco de formaciones universitarias amplias? Esta hipótesis presenta el reto de tematizar, incluso de rehabilitar, maneras colectivas de acompañamiento, conducidas por los interesados mismos. Nuestro texto se compone de tres partes: a) una descripción de la base empírica de nuestras observaciones y de nuestro *corpus* de trabajo; b) la concepción de los procesos de formación del adulto que se pueden proponer a partir de las historias de vida; c) las dimensiones de la historia de vida como experiencias de formación que pueden servir de soporte para el acompañamiento posterior.

BASE EMPÍRICA DE LA REFLEXIÓN
Y CORPUS DEL TRABAJO

La base empírica de nuestro trabajo es definida por el Diploma de Formación Continua Universitaria de Formador de Adultos (DUFA) de la Universidad de Ginebra.¹ Esta formación continua comporta una docena de seminarios, que se desarrollan en dos años, y corresponde a 120 créditos universitarios ECTS (o sea el equivalente a dos años universitarios). La estructura del programa es modular, permite así un recorrido adaptado a las necesidades de cada uno de los participantes y se desarrolla con base en un esquema de alternancia que combina momentos de estancia universitaria con momentos de trabajo supervisado en distintas instituciones. El programa propuesto refleja los componentes del oficio: concepción del programa y gestión de la formación, enfoques experienciales tipo historia de vida y análisis de la actividad, dimensiones institucionales y políticas, problemáticas del acompañamiento o de la evaluación, dispositivos específicos y públicos particulares como las formaciones de base (alfabetización, analfabetismo), etc. Esta formación continua existe desde hace veinte años y reunía, este año (2008), en el primer seminario, a 46 participantes. Al parecer, cuenta con una buena reputación.²

Nos es preciso decir algunas palabras de los “estudiantes” que asisten a estos seminarios. Estas personas, frecuentemente de entre 30 y 50 años, tienen en común el hecho de trabajar en el campo de la formación de adultos. Representan de manera interesante la diversidad: sector público del trabajo social y de cuidados de enfermería, sector privado de asociaciones de inserción profesional o de servicios de formación de empresas, formadores independientes o colaboradores de establecimientos de formación, incluso hasta responsables de catequesis. A menudo, estas personas gozan del beneficio de una importante trayectoria en el “campo de la práctica”, es decir, disponen de una sólida experiencia en la formación de adultos, y vienen a

¹ El programa de esta formación se encuentra en:
<\http://www.unige.ch/formcont/dufa-cedaf/dufa.pdf>.

² Ver encuesta realizada en 2006 por A. Ronchi:
<\http://www.unige.ch/formcont/ressources/publications/DUFA.pdf>.

buscar a la Universidad una certificación que les hace falta en un momento particular de su trayectoria profesional. Algunos, los menos, disponen de un primer título universitario, pero desean una especialización en el campo de la formación. Esto da al final, grupos heterogéneos, en cuanto a los perfiles personales netamente diferenciados, y de manera impresionante, apreciados, tanto por los participantes —quienes encuentran en los colectivos así constituidos un amplio abanico de competencias y de experiencias—, como para los responsables universitarios de los seminarios de formación que encuentran así interlocutores exigentes y experimentados. Se podría pensar que todas estas diferencias perjudican la coherencia de los intercambios o suscitan expectativas desordenadas: curiosamente, esto no es así, como si esta diversidad fuese de buenas a primeras abordada como factor de riqueza potencial y asumida enseguida como la prolongación plausible, ciertamente relativa, pero indudable, de la realidad social.

Una vez expuesto el marco general, conviene presentar particularmente el módulo "Historia de vida y procesos de formación en el adulto", dedicado a una iniciación en el enfoque biográfico en la formación de adultos. Este seminario ha sido situado progresivamente al inicio del DUFA, por decisión de la comisión pedagógica, la que, apreciaba así un cierto número de efectos pedagógicos, que se ubican en el origen de este escrito. ¿Cuál es la actividad de referencia? Los participantes son invitados en el marco de un grupo reducido a hacer su relato autobiográfico desde el punto de vista de aquello que ellos estiman que fue formativo en su historia. Cada uno es así conducido a hacer un relato oral y a escuchar el relato de los otros participantes. El marco ético de la actividad propuesta es definido por la Charte de l'ASHIVIF (Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación). El seminario dura cinco días, organizados en tres secuencias sucesivas (dos días, más dos días, más un día), distribuidos en una duración total de tres a cuatro semanas. La primera secuencia es dedicada a una presentación sistemática del campo de investigación definido por las historias de vida en formación de adultos. Ésta reúne el conjunto de participantes (entre 18 y 24, según la generación). La segunda secuencia está completamente dedicada a compartir relatos orales, en grupos restringidos de seis a ocho personas, en los que

cada grupo tiene su coordinador, preparado evidentemente en este proceso. La última secuencia reúne de nuevo al conjunto de los participantes y está destinada a una generalización de los procesos identificados, así como a una reflexión más amplia sobre las dimensiones experienciales en formación de adultos.

Los estudiantes redactan posteriormente un texto que se refiere a la experiencia así realizada y a las reflexiones que ella les inspira, tanto sobre el proceso de formación de adultos como sobre las cuestiones que suscita el enfoque biográfico en cuanto a su oficio de formador. Este texto no es, en consecuencia, la recuperación del relato oral hecho inicialmente, ni tampoco un análisis del éste, sino una profundización crítica del proceso, sobre la base de la experiencia realizada. Este trabajo es evaluado por el profesor responsable del módulo y permite la acreditación del seminario. Los textos así escritos incluyen numerosos comentarios sobre el proceso biográfico mismo, lo que podría llamarse el "relato de la fabricación del relato de vida". Estas consideraciones constituyen la base empírica de la presente contribución: los extractos que serán discutidos después provienen de estos trabajos, que son un poco más de 60, correspondientes a tres seminarios desarrollados estos últimos años y representan aproximadamente 700 páginas en total. Hemos agregado a este corpus el conjunto de informes de fin de curso, realizados por los participantes de la última generación. Nos apoyamos igualmente en extractos de relatos de vida, cuando se trata de ilustrar ciertas dimensiones de los relatos de vida producidos.³

HISTORIAS DE VIDA Y CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS

Nuestro proyecto no es presentar aquí el campo general de las historias de vida en formación. Recordemos simplemente que define un triple proceso: proceso militante en primer lugar, puesto que se trata de permitir a cada uno recobrar su poder de formación y de orientación, convirtiéndose en actor de su

³ Los textos son anonimizados: los nombres fueron cambiados, así como los nombres de los lugares, a excepción de las grandes ciudades.

propio proceso (concepto de autoformación de Pineau (1983) y de conscientización de Freire (1974)); proceso de formación, puesto que este trabajo de flexibilidad pasa por una puesta en relato de los elementos formadores de su propia historia, puesta en relato que es efectuada en un colectivo de personas que tienen el mismo proyecto de reflexión (el grupo de participantes); proceso de investigación también, en particular cuando este proceso se desarrolla en un marco universitario, donde se trata, sobre la base de experiencias compartidas y de singularidades encontradas, conceptualizar los procesos de formación más generales.

Relaciones entre formación y relato

Por nuestra parte, hemos trabajado en particular en que nuestro objeto de análisis (la formación del adulto) es afectada por la puesta en relato. Planteamos la hipótesis de que el relato de vida no revela de manera transparente una vida “que ya está ahí”, en espera de ser simplemente dicha. Pensamos más bien que el género autobiográfico conduce a una selectividad, descrita por los especialistas como Lejeune, quien conduce a pensar su vida sobre la base de continuidades, a partir de las cuales se busca el origen desde la infancia, seleccionando los episodios que se estima son más significativos de su historia. Los participantes mismos hacen observaciones de este tipo.

Extracto 1

Yo me doy cuenta aquí de que experimento dificultad para contar ampliamente y en detalle este periodo, sin embargo fue uno de los más agradables de mi vida. Me parece más difícil encontrar los ingredientes del placer y del bienestar para hacer un relato, que contar los momentos más dolorosos. Se dice que las personas felices no tienen historia [...] Vivo algo de este orden. Pienso que se trata de pequeñeces cotidianas, de poca importancia en sí, pero que han tejido poco a poco lazos fuertes entre nosotros, que han así contribuido a construirme. Yo podría, seguramente, contar cada una de las relaciones de amistad que he vivido y vería sin duda emerger temas, pero no tengo tiempo, ni lo deseo [Gabrielle].

La observación de Gabrielle es interesante en cuanto traduce la experiencia narrativa de base que realiza cualquier autor en torno al relato de vida: la narración está ritmada por las pruebas que marcan la historia del sujeto, precisamente porque son dignas de ser contadas y de suscitar el interés a la vez del autor y del auditorio o de lectores. Ciertamente, hay siempre consideraciones generales relativas a los contextos de vida, las particularidades de tal región o las de orígenes familiares que “ponen en contexto” la acción. Pero lo que importa, y que estructurará lo que hemos llamado la “intriga” del relato, son evidentemente las pruebas atravesadas por el sujeto. Encontramos aquí una característica que es compartida por los medios de comunicación: los periódicos no hacen fácilmente sus títulos sobre los trenes que llegan a tiempo y, más ampliamente, sobre lo que es cotidiano y repetitivo. En todo evento digno de ser contado se encuentra una parte de dimensión dramática que *rompe con lo ordinario* y que permite que una historia se construya. Los procesos de formación que son analizados en los relatos de vida están marcados por esta negatividad interna del funcionamiento narrativo. Lo que es habitual y repetitivo es despachado en cuatro o cinco renglones, que pueden referirse a veces a quince años de escolaridad “sin historia”, como se dice tan atinadamente. Pero que un incidente venga o que una crisis amenace, y el relato conocerá entonces desarrollos amplios. He aquí dos extractos de relatos de vida que ilustran estos procedimientos de dramatización:

Extracto 2

Mi madre se ocupaba de nosotros cada tarde para las tareas, fácilmente me sentí bien en la escuela. Cuando estaba en segundo de primaria, tuve la posibilidad de saltar un año escolar. La contraparte de esta facilidad fue que nunca realmente escogí mi trayectoria escolar. Mis notas me guiaban, y escogí cursar el latín en secundaria y, en la preparatoria, el área clásica (griego, latín) [Raphaël].

Extracto 3

Me quedaré cinco años en este colegio. En 1971, el año anterior a mi salida, tres incidentes dramáticos me van a trastocar.

¡Una de mis alumnas, brillante, se duerme sobre su mesabanco mientras realiza el examen de francés en la Universidad de Neuchatel! Se comprueba que tiene un tumor en el cerebro. Transportada en avión, después de una larga estancia en el hospital, fallecerá en Colombia, su país natal, meses después de haber recobrado el conocimiento. Otras dos alumnas se suicidan [Maude].

Estos dos relatos nos colocan en el centro de lo que define la particularidad del tipo autobiográfico: Raphaël no ignora que los quince años de escolaridad que cuenta en pocos reglones han contribuido a su formación. Pero no hay material para un relato, aun si el texto menciona la cosa, precisamente porque estamos en el orden de lo habitual. Maude retiene de su primera experiencia profesional decisiva, no lo que fue constituyendo el contenido de sus primeros cinco años en el colegio, sino la desaparición de esas tres jóvenes, que va a contar de manera cuidadosa y detallada. Esto es así, no por un gusto morboso o por una ausencia de pudor, sino porque estas tres muertes van a convencer a Maude de cambiar de orientación profesional: no se siente lista para afrontar este tipo de situaciones. Es lógico, por lo tanto, que el relato desarrolle estas tres desapariciones que van a cambiar el curso de la vida del autor. Raphaël resume su escolaridad que alguien más desarrollará ampliamente, porque para este último, ésta está alejada de su herencia familiar y porque fue fuente de dificultades y de discusiones inquietas con los padres. En un caso, no hay prueba y por ende poco material para un relato. En otro, hay prueba y, por consiguiente, hay relato.

La formación como prueba

De estas consideraciones retomemos que el relato autobiográfico presenta aptitudes para captar ciertos hechos, cuando se prestan a una dramatización y que difícilmente puede tratar otras realidades, cuando éstas son habituales. No pensamos que el relato dramatiza artificialmente o de manera indebida lo que desarrolla y lo que objetiva, pero nos entrega lo que a los ojos del autor es "dramático", en el sentido de importante,

de decisivo, de notorio y, a veces, de doloroso. Desde esta hipótesis, el relato de vida se define por la recolección de pruebas sucesivas que definieron la trama, a los ojos del autor. Cuando esta dimensión es reconocida, es posible analizar las pruebas sobre la base de categorías narrativas: la prueba se desarrolla en un espacio "*distal*", es decir, no habitual y alejado de los puntos de referencia del sujeto, el cual puede corresponder a una dimensión puesta en juego por sí mismo o, por el contrario, que le es impuesta o que irrumpe en su historia. Nos encontramos en las experiencias de ruptura y de descubrimiento, que serán siempre comprometidas de manera positiva o negativa, de acuerdo con si hubo deseo y opción por parte del sujeto o, por el contrario, imposición y fueron padecidas. En el caso de Raphaël, no hubo "*distal*" en la experiencia de la escolaridad y, por ende, ninguna o pocas posibilidades de narrativa. Para Maude, por el contrario, las tres muertes trágicas funcionan como una puesta en crisis de su universo familiar y ordinario, donde la muerte, figura o cuán emblemática de lo *distal*, viene a irrumpir de tal manera que no puede ser asimilada por ella.

El "*distal*", obviamente, no se aprehende siempre en una tonalidad tan sombría, aunque ello no es raro. El "*distal*" puede ser largamente soñado y esperado, discutido con personas cercanas con quienes se está implicado y cuyas opiniones importan mucho al sujeto. Una de las problemáticas más interesantes en el enfoque de la formación basado en los relatos de vida es precisamente encontrar los *destinateurs*,⁴ es decir, los que deciden o "mandatan" las pruebas que el sujeto va a afrontar, dado que definen las intencionalidades que van a influir de manera determinante en las dinámicas de formación de la persona. En muchos casos, se puede analizar un proceso de autonomización que va de una determinación externa (por ejemplo, las primeras elecciones referentes a la escolaridad, decididas frecuentemente por los padres de familia, en posición de *destinateurs* clásicos) a una "co-determinación" (donde las personas cercanas de la misma generación van a jugar un rol mucho más determinante que en la infancia, en posición de co-*destinateurs*, y que firman de una manera clásica una destitución

⁴ N. de las T. Los *destinateurs* son las personas que ponen las pruebas.

de los *destinateurs* tradicionales) al crecimiento en potencia de una posición en la cual el adulto va a decidir más autónomamente las pruebas que él escoge (en posición de *auto-destinateur*). Entonces, cuando uno entra en el orden del relato, estamos en un laboratorio ético (Ricoeur, 1990), donde las acciones, los personajes, los espacios son valorados (Rastier, 1999 y 2001) están los “buenos” y los “malos”, esperanzas y remordimientos, sosiegos y escándalos. Los trabajos de Ricoeur en particular nos han mostrado que la historiografía no escapa a este funcionamiento narrativo, en el cual los actores sociales devienen protagonistas y personajes.

Las pruebas sucesivas que el relato pone en juego definen diferentes estados identitarios del personaje principal, que son la resultante de estas transformaciones progresivas: permiten comprender así el desarrollo del sujeto. Tal orientación busca priorizar lo que, en un primer acercamiento, parece una fragilidad del relato y que se refiere a lo que hay que llamar su negatividad interna (es decir, el hecho de que graba y subraya lo que es “dramatizable” en el curso de una existencia). No ignoramos que la formación del sujeto y el desarrollo de competencias descansan igualmente sobre regímenes de familiaridad y de costumbres, practicados a grados tales que la persona ya no tiene la conciencia de sus saberes “incorporados” o “ignorados”: en tales casos, no hay prueba, ni espacio “*distal*” que un relato pueda restituir, pero al contrario la rutina “*proximal*” y el día a día repetitivo que suponen otros tipos de texto y de encuesta, diferentes del relato de vida, tales como la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994) o la instrucción a un doble (Clot, 1999) logran hacerlo. Ciertamente, el relato puede abordar y evocar estos regímenes de lo ordinario, y en la literatura se encuentran exploraciones experimentales que van en esta dirección, pero ello no es su cauce natural, y nuestros autores no se detienen mucho: privilegian lo que según ellos rompe con lo ordinario.

Relato y exotopía

Al mismo tiempo, hay que observar que los temas de la prueba y del “*distal*” no son distantes de un pensamiento sobre la for-

mación, en cuanto que ésta integra la problemática del cambio y del desarrollo. En el análisis narrativo se toman en cuenta los desplazamientos del personaje principal en diferentes espacios de la forma siguiente:

<i>Espacio</i>	<i>Tópico</i>	<i>Exotópico</i>	<i>Tópico</i>
<i>Valor</i>	<i>Carencia</i>	<i>Prueba</i>	<i>Reintegración</i>
<i>Zona</i>	<i>Identitario/"Proximal"</i>	<i>"Distal"</i>	<i>Identitario/"Proximal"</i>

La tabla se lee de izquierda a derecha: algo que falta (en un sentido amplio del término, dado que se puede tratar de una dificultad o de un deseo) está definido por un externo o es resentido por el sujeto. Estamos aquí en el espacio narrativo tópico correspondiente a las zonas identitarias y "proximales" habituales al sujeto. La prueba que busca responder a esa carencia se desenvuelve en un espacio que se calificará de exotópico (es decir *fuera* de los espacios habituales), para señalar el carácter de extrañeza radical con respecto a los puntos de referencia del sujeto. La reintegración en el medio ordinario del sujeto define la fase final de la secuencia narrativa, que puede según la salida dada concretizarse en el orden del éxito o del fracaso, pero siempre conllevar una modificación identitaria.

Retomamos el léxico de la "exotopía" de Bakhtine, célebre figura de la poética rusa, en la perspectiva de nunca olvidar que trabajamos sobre dimensiones narrativas (el relato de vida).

Existe una idea que tiene la vida dura [...], es la idea según la cual, para mejor comprender una cultura extranjera, habría que transplantarse en ella [...]. Pero si la comprensión debía reducirse a una sola fase, ella no ofrecería nada más que un duplicado de la cultura dada, no incluiría nada nuevo o de enriquecimiento. Una comprensión activa no renuncia a sí misma, a su propio lugar en el tiempo, a su propia cultura y no olvida nada [...]. En el dominio de la cultura, la exotopía es el motor más potente de la comprensión. Una cultura extranjera no se revela en su completud y en su profundidad más que en la mirada de otra cultura (Bakhtine, 1984: 347-348).

El léxico de la exotopía nos permite circunscribir mucho más de cerca lo que en la prueba presenta un carácter formador, en

la medida en la que la ruptura y el desplazamiento están planteados en el campo cultural, integrando un tipo de dualismo que es interesante, dado que “una comprensión activa no renuncia a sí misma”. El cambio inducido por la prueba y la permanencia del sujeto, tal cual es en el momento de su historia en el que la prueba adviene, están planteados en el mismo gesto analítico: es este *rapport* entre permanencia y cambio que va a producir un desarrollo nuevo y una transformación identitaria. La escolaridad de Raphaël no constituye según él una prueba, dado que no comporta un carácter “*exotópico*”. Está en la trayectoria de su herencia familiar y define un espacio familiar y determinado. La muerte de tres alumnas de Maude constituye para ella una prueba insuperable, que ella misma no puede asimilar en ese momento de su vida pero que va a ser generadora de nuevas orientaciones profesionales. Es esencial tomar en consideración que el carácter “*exotópico*” es relativo a la persona y a su situación dada: lo que hace ruptura para un sujeto puede ser del orden de lo cotidiano para alguien más. Numerosos autores de nuestros relatos de vida tienen un *rapport* mucho menos sencillo con respecto a su escolaridad que Raphaël y otros, dado su función profesional (el ámbito de la salud en particular) deben regularmente confrontarse a la enfermedad y a la muerte. La “*exotopía*” es relativa a una trayectoria anterior y no tiene un valor absoluto. Lo “*proximal*” de algunas personas constituye lo “*distal*” de otros: ello puede ser una manera de abordar la formación.

FORMACIÓN Y EXOTOPIA

La problemática de la exotopía permite reunir numerosas situaciones de formación en el contexto universitario, y más ampliamente en la formación de los adultos. Quisiéramos dar algunos ejemplos de las repercusiones posibles que permiten pensar mejor lo que hace la formación y repensar el acompañamiento en ese marco.

Regímenes diferenciados de "exotopía": Erasmus, la estancia de práctica profesional y la escritura académica

En el contexto universitario europeo, el programa Erasmus de intercambio de estudiantes (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) aporta una base interesante de análisis para la problemática de la "exotopía". Los trabajos realizados por Hassler (2005) muestran que la dimensión "exotópica" no está garantizada siempre, en particular, cuando un medio de expatriados es recompuesto de manera sistemática y anula los efectos del desplazamiento cultural. Por el contrario, cuando la confrontación a las realidades locales de la organización de los currículos y cuando la adaptación a las inflexiones particulares de los contenidos disciplinares es vivida de manera directa y de forma autónoma, las dimensiones formativas que se desarrollan en dicho periodo son durables y dejan huella.

El desarrollo de las formaciones universitarias profesionalizantes, organizadas bajo la lógica de la alternancia, articulando a las enseñanzas universitarias misiones realizadas en lugares profesionales y más ampliamente secuencias de estancias de prácticas, requieren ser consideradas en tal perspectiva. Hemos descrito, por otra parte (Merhan y Baudouin, 2006), en qué estos dispositivos resaltan una doble "exotopía": en primer lugar la experiencia de la estancia de prácticas, que representa frecuentemente para muchos jóvenes estudiantes una ruptura radical con respecto a la escolaridad anterior y la ausencia de experiencia en el mundo profesional; en un segundo lugar la recuperación y el análisis de las misiones efectuadas y de los problemas encontrados de acuerdo con un *corpus* de saberes constituidos referentes al funcionamiento de las organizaciones, por una parte, y las dinámicas de formación, por la otra. Esta recuperación, realizada como un escrito académico, funciona como una puesta a distancia analítica y reflexiva de la actividad primera de la estancia de prácticas y una generalización en torno a ciertas dimensiones trabajadas. A la "exotopía" experiencial, propia de la estancia de prácticas, replica la exotopía epistémica, correspondiente al espacio de formación universitaria.

La formación universitaria como exotopía

El dispositivo de formación continua presentado en las primeras páginas de este escrito y que sirve como telón de fondo al análisis aquí propuesto, puede ser analizado de la misma manera como una prueba considerada de forma completa. En los balances realizados por los participantes al fin de su formación, nos llaman la atención tres características de base: (i) la duda sobre su propia capacidad para “seguir” una formación universitaria de este tamaño (y su corolario de confianza en sí mismos poco a poco restaurada conforme se va desarrollando el dispositivo); (ii) la sobrecarga permanente que representa tal formación en la vida profesional y personal; (iii) el apoyo de cada quien en el colectivo de participantes como un recurso primordial para atravesar la prueba y hacer frente a la situación.

Las primeras preguntas que me planteé, antes de inscribirme, consistían en saber *si tenía las capacidades para seguir una formación universitaria*.⁵ Si no era demasiado mayor para tener este tipo de pretensiones Si no me iba a sentir mal entre esos formadores experimentados. Si, dada mi edad, cambiar de orientación profesional no era realmente una utopía ¿Qué sentido tenía todo ello?, ¿medía los retos?, ¿sería competente? [Anais].

En la redacción de mis trabajos anteriores he mencionado varias veces *el impacto de esta formación en la afirmación de sí mismo*. Hoy día deseo reafirmarlo. Valorando mis competencias a través de los trabajos entregados y de sus evaluaciones, pude tomar confianza en mí misma y en mi práctica [Silvia].

Mis dudas eran del orden de la *legitimidad de estar aquí*, de “¿podré comprender algo?” y todavía más “¿obtendré algún beneficio de todo esto?” [Gaël].

Los enfoques biográficos en el campo de la formación de adultos muestran que no hay “regreso” a estudiar que no reactive las dudas sobre las propias capacidades para aprender, dudas

⁵ Las cursivas son nuestras. Los nombres son ficticios pero de un área cultural común a los nombres reales.

ligadas a la experiencia escolar anterior. Es impresionante observar cuánto, a pesar de las distancias temporales largas entre las realidades vividas en la escolaridad inicial y la implicación actual, estas dudas pueden ser reactivadas poderosamente y quizás reforzadas por el marco universitario de la formación. Es incontestable que esta realidad interna, ligada al imaginario de los aprendizajes formales que muchos cargan en sí mismos, encuentra elementos totalmente objetivos que corresponden a la segunda característica central de los balances: la sobrecarga del trabajo consecutivo a una formación continua universitaria.

Hubo semanas muy difíciles y muy duras de vivir. Tomé conciencia de que la sobrecarga es a veces sinónimo de deterioro de la salud. Se requiere una buena dosis de coraje [Charlotte].

No me siento ser la misma persona que hace tres años. La sobrecarga de trabajo causada por esta alternancia durante estos tres años tuvo repercusiones muy importantes en mi vida privada [Silvia].

¡Me comprometí en esta formación con mucho entusiasmo y mucha pasión pero subestimé el esfuerzo que era necesario para llegar a término! Aprender cuando uno es adulto y está ya muy ocupado, requiere, en efecto, un costo social que no siempre entreví en su medida justa. Formarse implicaba conciliar de la mejor manera posible la vida privada, profesional y social y... tomar decisiones [...] [Angelika].

No se trata únicamente de un proyecto de formación tal y como lo suponía al inicio, se fue transformando en un proyecto de vida en el transcurso de estos dos años [Gabriela].

Además de los días pasados en la universidad, el DUFA, son también horas de trabajo y de lectura. Si abordó este tema, es porque este factor tiempo tuvo efectos sobre mi vida profesional, social y sobre todo familiar. Los diferentes sucesos de la vida durante estos dos años de formación hicieron que la organización temporal fuera a veces difícil [Rida].

Estos ejemplos no fueron juiciosamente escogidos: son típicos de lo que resalta en una lectura cursiva de los balances efectuados por los participantes. Presentamos aquí cuatro ex-

tractos solamente, dado que no se puede, por razones de espacio, multiplicar los ejemplos en una contribución de este tipo, pero nos parecen totalmente representativos de lo que requiere una formación continua en el plano del compromiso personal. La formación no puede evidentemente reducirse solamente a los momentos de participación en el trabajo colectivo o de la enseñanza dada. Solicita “centenas de horas de trabajo y de lectura”, retomando la fórmula de Rida, estimación que no parece de ninguna manera subvaluada y que corresponde al trabajo personal suscitado para la realización de los escritos necesarios a la evaluación de cada uno de los módulos. El compromiso que requiere una formación de este tipo no conlleva únicamente una implicación intelectual momentánea. Por su duración en el tiempo, conduce a reacomodos profundos en la organización de la vida cotidiana y finalmente en toda la economía de relaciones personales y sociales, situación que el escrito de Angelika plantea con mucha claridad. La formación formal se apareja entonces con una confusión biográfica, que afecta al conjunto de los equilibrios personales constituidos y finalmente a las personas cercanas al sujeto. En este sentido, el término “proyecto de vida” adoptado por Gabriela y que, puede sorprender e inquietar en una primera lectura, parece apropiado a la designación de las “adaptaciones” consentidas por los participantes. Podríamos pensar, siguiendo una metáfora tramposa, que estos balances abren sobre los “bastidores” de la formación, una suerte de fuera-de-campo anecdótico, que tiene el mérito de dar un tinte de autenticidad a las realidades programáticas de la formación. Por nuestra parte, retomamos una hipótesis complementaria (dado que no es contradictoria): los “bastidores” definen de hecho una “escena” completa de la formación, una escena que importa quizás de manera decisiva en la trayectoria realizada y en los desarrollos esperados de competencias. No solamente porque es a distancia de las enseñanzas y en la recuperación reflexiva y crítica que permiten la lectura y la escritura, que se juega la profundidad de los aprendizajes, sino igualmente en las capacidades afectivas y personales para encontrar los apoyos y las organizaciones adaptadas. El concepto de “*exotopía*” nos parece totalmente apropiado para dar cuenta de la ruptura introducida por la experiencia de la formación universitaria, “*exotopía*” a tomar en una perspecti-

va necesariamente plural: ruptura ligada a la participación en los diferentes módulos y en las actividades propuestas en este marco colectivo, ruptura en relación con la apropiación progresiva de las lecturas, conceptos y marcos de análisis, rupturas inducidas por las formalizaciones y reflexiones sucesivas ligadas al trabajo de escritura, en fin, rupturas consecutivas a los reacomodos concretos y a veces profundos de la organización de la vida personal.

*Atravesar la prueba:
las formas de acompañamiento*

Con ciertos participantes, de los cuales me hice amigo, tengo la impresión de haber compartido una parte de mi vida, y este compartir va a prolongarse más allá del Dufa [Benjamin].

La calidad y la riqueza del grupo [...] me permitieron vivir una aventura única. [...] En este sentido, parece evidente que la dimensión colectiva y la energía generada por el grupo permitió la realización y la concretización del proyecto [Max].

Aprovecho esta síntesis para agradecer a todos los actores de Dufa: los profesores, las personas que intervinieron, la coordinadora, la secretaria pero también a todos mis colegas, estudiantes como yo, sin lo cual este arroz no podría haberse cocido. La riqueza de esta formación no se encuentra únicamente en el empuje moral que representa para cada individualidad. La he vivido con mucho entusiasmo, y encontrar cada persona del grupo en los módulos era un verdadero placer recíproco. La integración se hizo rápidamente y las capacidades de trabajo en grupo, fueron en mi caso, determinantes [Viviane].

El grupo se constituyó en un recurso inestimable en mi formación. Los diferentes puntos de vista, ligados no solamente a nuestras personalidades pero también a nuestros contextos profesionales respectivos, contribuyeron a enriquecer nuestras reflexiones, confrontar nuestras comprensiones, ampliar nuestras representaciones, componer con nuestras propias competencias, sostener nuestra motivación y nuestra moral puesta a prueba ruda al fin de dos años [Angelika].

De nuevo, es necesario plantear que estos extractos reflejan una convicción ampliamente compartida por los participantes de la formación: el grupo constituido es en sí mismo un factor de formación, dada la diversidad de competencias que conjunta. Pero aún más, es un soporte y un factor de conservación del grupo y de éxito. Es Angelika quien encuentra, sin duda, la formulación más acabada para dar cuenta de esta dimensión que ella nombra “recurso inestimable” y que muestra la amplitud de las funciones aseguradas por la dimensión colectiva: enriquecimiento de las reflexiones dada la diversidad de puntos de vista unidos a las profesiones representadas, desarrollo de las representaciones, sostén de la motivación y más ampliamente soporte afectivo difuso y apuntalamiento de los aprendizajes realizados.

Estas funciones corresponden a las líneas de fuerza comunes a las diferentes formas de acompañamiento (*coaching*, *counselling* y consejo, consulta, tutoría, mentorado, compañerismo, mediación), identificadas por M. Paul (2002: 53). Estas líneas de fuerza subrayan:

- un proceso: no lineal, secuencial, que responde a una lógica de movimiento, con sus riesgos y sus incertidumbres;
- un marco metodológico y de herramientas: adaptables, múltiples...;
- una puesta en presencia: la relación, sin embargo, central no se instaura por sí misma (todo pasa entre);
- una función: cualquiera que sea el pretexto de la demanda, el objetivo es ayudar a un movimiento de transformación por la adquisición de maneras nuevas de pensar, sentir, actuar;
- la naturaleza de la interacción: se trata de un proceso de influencia interpersonal, caracterizado por la implicación del profesional y una alianza de trabajo recíproco basada en una comunicación abierta, en metas compartidas y un consenso sobre el método;
- una estrategia: el profesional se ajusta a cada situación: el acompañamiento, según la fórmula, se inventa “haciendo el camino”.

La referencia de la dimensión “funcional” del acompañamiento es decisiva para nuestra demostración: el grupo de participantes “ayuda” efectivamente a un movimiento de transformación, y esto es lo que autoriza el análisis a proponer un lazo fuerte entre la dimensión del grupo y la función del acompañamiento, en formas que se inventan “sobre la marcha”, y que son poco planificables y predecibles de antemano. Las dimensiones de los procesos, de la puesta en marcha, de la función, de la interacción y de la estrategia convergen plenamente con lo que es evocado por los participantes respecto al recurso asegurado por el grupo. Los dos puntos que se desfazan y pueden ser absorbidos como dimensiones nuevas conciernen precisamente la dimensión colectiva, entrelazada con la problemática metodológica de las herramientas y de los métodos utilizados.

Es, sin duda, esencial observar aquí que el acompañamiento no es necesariamente el hecho de una relación exclusiva e individualizada entre dos personas. Al contrario, los balances insisten de manera recurrente sobre la dimensión colectiva y grupal del recurso encontrado, y no sobre una relación electiva y primordial con tal o cual (aunque los lazos de amistad están naturalmente presentes). Este punto es importante porque muestra que podemos tener una tendencia a pensar (y a organizar) el acompañamiento sobre un modelo relacional único que una a dos personas solamente en un marco individualizado. Este marco elemental está lejos de la cultura de base de la formación de los adultos, la cual proviene fundamentalmente del grupo. Este análisis invita a tomar en serio las potencialidades formativas del colectivo, que una individualización demasiado grande de los aprendizajes nos hace a veces perder de vista. Tenemos, por nuestra parte (Baudouin, 2003), en el marco de un trabajo consagrado al grupo en los programas de formación de adultos, el desarrollo sistemático de la dimensión colectiva propia a los procedimientos de las historias de vida en formación.

Como vamos a verlo más adelante, muchos participantes aluden en los balances a uno de los módulos de la formación universitaria, el de las historias de vida. Es interesante señalar, en un primer lugar, que un módulo en particular (obviamente con otros más, pero de manera menos sistemática) sea nom-

brado. Este punto puede ser relacionado con el hecho de que el equipo que organiza esta formación continua haya decidido, al paso de las distintas generaciones, colocar el módulo de historia de vida en la primera posición, confiriéndole así intuitivamente una función particular con respecto a la entrada verdadera en formación, tanto en el plano de la reflexión individual como de la toma de conciencia de los diferentes elementos que entran en juego. Esta “intuición” está sin duda ligada a retornos provenientes de conversaciones informales con tal o cual participante, con discusiones con los responsables de los módulos, con puestas en perspectiva de una generación a otra, y que van forjando poco a poco convicciones.

Acompañamiento colectivo y proceso de la historia de vida

Esta espera particular y compartida respecto al módulo historia de vida invita a explorar la hipótesis sobre su contribución a la competencia colectiva de acompañamiento que acabamos de identificar, gracias a los balances realizados por los participantes. Rápidamente observemos que este lazo *a priori* no era tematizado explícitamente por los participantes, a pesar de que vuelven varias veces sobre sus historias de vida.

Yo concluía el módulo “historias de vida” por una frase que puede parecer banal: “*La riqueza está en los demás*” [Viviane].

Esto permite abrir horizontes y mantener una red de contactos profesionales, incluso de amistades duraderas (*sobre todo* en el seno de grupos con los cuales compartimos las historias de vida en los inicios de la formación) [Agathe].

La originalidad del proceso de las historias de vida contribuyó, de alguna manera, a reconciliarme conmigo mismo y a fomentar una reflexión y un pilotaje de mi vida hacia *más emancipación y autonomía*. *La atención que doy a los demás* se vio reforzada por este proceso [...] Los diferentes relatos me conducen a entrever a mis interlocutores *con mayor respeto* y consideración a su historia de vida, frente a la cual puedo hoy día imaginar su dimensión [Gaël].

Descubrir, en el espacio de cuarenta y cinco minutos, tantos elementos sobre la vida de una persona hasta ese momento desconocida permitió ver la “dimensión diacrónica”, citada por Bertaux y *modificó mi mirada sobre ella*, la famosa primera impresión frente a la cual nadie se escapa. Hubo también el efecto de rompe-descongelamiento que generó un *acercamiento más rápido entre los miembros del grupo*, a la vez en el tiempo y en el grado de intensidad, casi de intimidad. En dos días, un conjunto de individuos se vuelve un grupo unido por haber compartido un lazo de *reconocimiento y de solidaridad*. Lo que nos unía era más importante que aquello que hubiera podido diferenciarnos [Isabelle].

El efecto de este proceso sobre la *cohesión del grupo* y la integración de los participantes es también claro. Lazos fuertes de solidaridad y de escucha, la apertura a los otros y el respeto mutuo se refuerzan mucho por este enfoque. Permite, igualmente a los participantes relativizar los retos de una entrada al aprendizaje y darse cuenta de que la duda sobre la capacidad de tener éxito en la formación es un sentimiento compartido por otras personas del grupo. El proceso participa, entonces, en la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo. Estos aspectos identitarios y relacionales son importantes y pueden permitir *sostener los esfuerzos de aprendizaje*. Juegan un rol de *integración* de personas que *podrían excluirse* del dispositivo de formación [Jeanne].

El punto central de estos comentarios se refiere a la experiencia narrativa que el proceso de historia de vida permite: el hecho de prepararse y de compartir en un marco colectivo su propio relato de vida es una dimensión evocada permanentemente por los participantes. Las consideraciones de Gaël muestran el equilibrio encontrado entre la emancipación y el deseo de autonomía, que reenvía a sus propias preocupaciones, y al cambio de mirada sobre los otros miembros del grupo, cuyo relato produce en los oyentes una serie de cuestionamientos y de tomas de conciencia. Las historias de vida en formación, cuando se llevan a cabo de manera conveniente, permiten simultáneamente un reconocimiento personal (en el cual cada quien encuentra su lugar siendo *reconocido* por los otros) y un efecto de consideración renovado sobre el otro (la mirada de

cada uno cambia en profundidad sobre los otros). Nos parece que es en torno a esta aleación entre *reconocimiento de sí* y *reconsideración del otro* que el proceso de historia de vida produce sus efectos colectivos más potentes y, asombrosamente, más durables. En efecto, si la hipótesis que proponemos a la reflexión, y que establece un lazo fuerte entre el proceso de historia de vida y asunción de una competencia colectiva de acompañamiento es posible, es de llamar la atención que los balances de los participantes evoquen el trabajo biográfico dos o tres años después de haberlo hecho. Es evidente que otras dimensiones se van agregando ulteriormente a esta primera experiencia y que permiten su cuidado a lo largo de la formación. Pero es simétricamente incontestable que el proceso de historia de vida está en relación con esa forma particular de auto-acompañamiento colectivo y autónomo (se realiza fuera de toda intención programática).

Nos podemos preguntar lo que es constitutivo, más allá de la realización del relato de vida, de esta capacidad de acompañamiento. Tres dimensiones pueden ser señaladas: (i) en primer lugar, es necesario tomar en cuenta las disposiciones realizadas para el trabajo de grupo en el marco de este proceso: los relatos de vida son siempre compartidos en el marco de un grupo pequeño (de seis a ocho personas), bajo la coordinación de un formador experimentado, que asegura la buena conducción del proceso, la puesta en práctica del contrato ético de funcionamiento (reglas de confidencialidad en particular (Baudouin, 2003)), y las fases reflexivas que siguen a los relatos. Según el tamaño del grupo en plenaria, puede haber dos o tres grupos restringidos funcionando en paralelo. Es importante subrayar el hecho de que el proceso permite un trabajo de implicación y de reflexión en el marco de un grupo restringido: este marco funcional y móvil, que facilita la toma de la palabra por cada uno y su escucha, es una base recurrente del funcionamiento en el conjunto de la formación continua. (ii) En el plano de las modalidades de funcionamiento, el trabajo descansa sobre una regla de *simetría operatoria* estricta: cada quien dispone rigurosamente de un tiempo idéntico para hacer su relato y para beneficiarse en un segundo tiempo de un intercambio colectivo. Esta simetría operatoria define una reciprocidad de trato y de las condiciones simultáneas de una

expresión y de una escucha que pueden suministrar ulteriormente una cultura integrada de la práctica del trabajo colectivo. Esta organización permite, además, de *totalizar* progresivamente la diversidad de los puntos de vista, de los cuestionamientos y de las reflexiones: tener un “rendimiento” funcional vivido por cada uno que puede contar para muchos en su integración a las prácticas habituales de los colectivos constituidos. (iii) En el plano de los contenidos del análisis y de las reflexiones que van puntuando los relatos de vida, nos parece que tocamos el corazón de lo que hace posible más tarde el acompañamiento colectivo. Este punto constituye a nuestra mirada el interés y la dificultad del proceso de historia de vida. Se puede definir como una confrontación entre particularismos narrativos y racionalidades compartibles. *Particularismos narrativos*, dado que la pendiente del relato de vida es de dar cuenta y de testimoniar especificidades biográficas irreductibles, que hacen que cada persona se encuentra en el título de una historia que contribuye a singularizarla y a definir una identidad en movimiento. *Racionalidades compartibles*, dado que la identificación de las especificidades irreductibles replica el esfuerzo de generalizar, de la “desingularización” de ciertas dimensiones, y de la recuperación progresiva de problemáticas comunes aludiendo a conceptualizaciones que traen al campo de trabajo investigaciones anteriores y capitalizadas o preocupaciones nuevas, pero que pueden relativamente desprenderse de las biografías compartidas. *Esta tensión dinámica entre particularismos narrativos y racionalidades compartibles provee de una llave que puede ser decisiva entre la “toma en cuenta” de los contextos de acción y problemáticas institucionales particulares a cada lugar del ejercicio profesional de cada uno de los participantes, y análisis, con categorías más amplias que permiten la recuperación de comunidades de intereses, de reflexiones y de recursos.*

DIRECCIONES DE INVESTIGACIÓN:
HACIA UNA “TUTORÍA IMPLÍCITA”

Retomemos aquí los grandes puntos de nuestra argumentación. El análisis de los relatos de vida nos conduce a establecer un rapport constitutivo de la formación de los adultos entre

prueba, dimensiones distales y exotopía. La formación del adulto no puede aprehenderse en formas progresivas de desarrollo "proximal", sino, al contrario, se da a leer en la "mecánica" de los relatos de vida, como rupturas sucesivas, vividas como verdaderas pruebas con un fin incierto pero siempre "transformante". El concepto de exotopía nos permite acentuar lo que es "nuevo" en la prueba, dadas la experiencia y la trayectoria anterior de la persona. Este concepto puede ser repatriado para comprender mejor lo que hace ruptura en una formación formal o en una programa particular (como una formación en alternancia, una formación continua o un dispositivo tipo Erasmus). Los balances realizados por los participantes de un programa universitario de formación continua permiten marcar, en un primer tiempo, que esta formación es una verdadera prueba analizable en términos de exotopía, y, en un segundo tiempo, plantear hipótesis sobre los recursos puestos en marcha o "encontrados" por los participantes para enfrentar la prueba. A la evidencia, el grupo constituido define un apoyo y un apuntalamiento decisivos en este plano. Por ende, existe una tutoría colectiva que se constituye, de carácter "implícito". Tutoría, porque permite fundamentalmente la realización de los aprendizajes, aun si otras dimensiones afectivas y personales están aseguradas por este acompañamiento. El desarrollo de competencias académicas y profesionales es un fundamento racional de la formación, y guarda así una preeminencia, que acoge evidentemente los otros aspectos. Implícita porque no es el producto de una intención curricular o programática y que es, al margen de los informes, poco observable por los responsables de los diferentes módulos. No conlleva lineamientos institucionales o modalidades de funcionamiento definidas y discutidas o de evaluación regular. Esta tutoría procede de una "generación espontánea", de la cual habíamos planteado la hipótesis de que el proceso historia de vida en formación podía dar una llave de comprensión y una cultura de base para su funcionamiento posterior. Esta tutoría implícita invita a pensar el acompañamiento como un proceso colectivo autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUDOUIN, J.-M. (2001), "La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation", en C. Solar (ed.), *Le groupe en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 35-56.
- BAUDOUIN, J.-M. (2003), "Autobiographie et formation", Symposium Réseau Education et Formation, Université de Genève.
- CLOT, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- FREIRE, P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Editions Maspéro.
- Hassler, B (2005), *Apprentissage et formation dans le cadre d'Erasmus*, Mémoire de Licence en Sciences de l'éducation, Mention Formion des Adultes, Université de Genève.
- MERHAN, F. y J.-M. Baudouin (1980), *Vie des histoires de vie*, Université de Montréal, FEP.
- MERHAN, F. y J.-M. Baudouin (2006), "Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage", en *Alternance et professionnalisation des enseignants et des formateurs*, S. Vanhule, Formation, Merhan y C. Ronveaux (eds.), Raisons Educatives, Bruselas, De Boeck Université.
- PAUL, M. (2002), "L'accompagnement: une nébuleuse", en *L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente*, núm. 153, pp. 43-56.
- PINEAU, G. y Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig.
- RASTIER, F. (1999), "Action et récit", en M. de Fornel y L. Quéré (eds.), *La logique des situations*, Paris, EHSS, pp. 173-198.
- RASTIER, F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- RICOEUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- VERMERSCH, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.