

Biografía y formación*



Christine Delory-Momberger
Universidad Sorbonne, París Nord.

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2021

Fecha de aceptación: 25 de junio de 2021

Resumen

La investigación biográfica en educación ha establecido la estrecha relación entre biografía y formación: todo curso de vida es un curso de formación, en el sentido de que organiza los aprendizajes de todo tipo en el tiempo y los estructura en el marco de una historia; todo aprendizaje encuentra su forma y su sentido en relación con un conjunto de conocimientos y habilidades articulados en una biografía. Esta relación entre biografía y aprendizaje se especificará desde tres ángulos: el de la biografía como proceso formativo, el de la “experiencia escolar” y el de la construcción biográfica del aprendizaje.

Palabras clave: biografía, formación, experiencia escolar, construcción biográfica del aprendizaje.

Biography and training

Abstract

Biographical research in education has established the close relationship between biography and training: every life course is a training course, in the sense that it organizes temporally and structurally the learning of all kinds within the framework of a history; all learning finds its form and meaning in relation to a set of knowledge and skills articulated in a biography. This relationship between biography and learning will be specified from three angles: that of biography as a training process, that of the “school experience”, and that of the biographical construction of learning.

Keywords: biography, training, school experience, biographical construction of learning.

Introducción

Si la formación concierne hoy a todos los individuos de una sociedad desde su nacimiento hasta su muerte, si abarca —junto a los saberes fundamentales y disciplinares enseñados en la escuela y en la universidad— tanto el saber-hacer profesional como las competencias actitudinales, si entonces es política y socialmente el asunto de *todos*, es cada vez más —en las intimaciones colectivas, en las representaciones individuales y en la realidad de los trayectos de formación— el asunto de *cada uno*. En sociedades en las que los recorridos de vida están cada vez más marcados por la pluralidad de las experiencias profesionales y la diversificación de las experiencias sociales, por los efectos de ruptura, de deslocalización, de renovación de la formación que suponen, las trayectorias formativas no pueden ya obedecer a esquemas comunes: se singularizan en historias individuales que “trabajan” e incorporan —cada una a su manera— los aportes exteriores y las propias experiencias. Dentro de los modelos colectivos que constituyen todavía el principio fundador de las “educaciones nacionales” se introducen fermentos de individualización que no transforman tanto la organización de la enseñanza como la mirada que se dirige sobre la relación formativa y sobre la relación con los objetos de formación. El “centramiento sobre quien aprende” ha vuelto a inscribir en el corazón del proceso de formación la relación viva, inestable, jamás acordada con anticipación, entre los dominios constituidos por saberes y competencias y el propio proceso de formación, que es siempre la obra de un individuo singular inscripto en un contexto y una historia —y cuya historia es asimismo en gran parte la de sus aprendizajes y la de su relación biográfica con el saber y el aprendizaje—. En tanto conjunto construido con las representaciones que el individuo se hace de su propia vida y de su historia, la biografía se volvió así un componente y un horizonte del campo de la formación y del aprendizaje. La manera en la que los individuos *biografizan* sus experiencias y, antes que nada, la manera en la que integran en sus construcciones biográficas lo que *hacen* y lo que *son* en sus familias, en la escuela, en sus profesiones, en la formación continua, está involucrada en el proceso de formación.

Investigación biográfica y formación

En el campo de las Ciencias de la Educación, el enfoque de la investigación biográfica está fundado sobre la estrecha relación entre el proceso de *biografización* y el de *formación*. Las operaciones de *biografización* constituyen el crisol de *formatividad* (Honoré, 1977) a partir del cual los individuos dan significado a lo que aprenden en sus familias, en la escuela, en sus oficios y en todos los espacios de aprendizaje y de formación de sus existencias, incluidos los más cotidianos e informales (Brougère y Ulmann, 2009). En el trabajo ampliamente implícito de la biografización se juega lo que está en el centro del proceso de educación/formación, a saber: la conjunción, la negociación, la colaboración entre las construcciones y proyecciones biográficas individuales y los proyectos colectivos vehiculizados por las instituciones socializadoras (la familia, la escuela, la profesión, la empresa, los medios, etc.) (Delory-Momberger, 2003).

Este enfoque invita a desarrollar una concepción global e integradora de la formación, que recubre y articula todas las formas de la experiencia formativa y educativa: desde la dimensión global del desarrollo individual en el espacio histórico y social hasta los episodios específicos vividos en las instituciones de enseñanza y de formación, las formas experienciales de formación y de aprendizaje de la actividad profesional y de la vida social en general. En el papel de los contextos y mediaciones socioculturales, el campo de un *aprendizaje biográfico* que concierne a la totalidad de la persona está constituido por todas las experiencias, todos los espacios, todos los tipos de formación y de aprendizaje formales, no formales e informales que se despliegan a lo largo de la vida y en todos sus sectores.

Particularmente, podemos señalar tres espacios de investigación que comprometen la relación entre lo biográfico y el aprender: el de la biografía como proceso de formación, el de la “experiencia escolar” y el de la construcción biográfica de los aprendizajes.

La biografía como proceso de formación

Uno de los momentos fundadores de la investigación biográfica en educación ha sido la reflexión y la investigación llevada a cabo en Alemania en la década de 1980, que muestra que las historias de vida son *relatos de aprendizaje* y ofrecen una relación interna directa con la formación (Baacke y Schulze, 1979; Loch, 1979; Henningsen, 1981). En sus representaciones biográficas, el sujeto pone en escena y experimenta el proceso de formación por el cual se produce a sí mismo. Schulze (1985, 1999) propone una clasificación de las formas del aprendizaje biográfico en función de los intereses de conocimiento y las colocaciones en situación del sujeto: el aprendizaje auto organizado es el que el sujeto conquista por su propia experiencia; el aprendizaje discontinuo es el que nace de la ocasión; el aprendizaje ecológico remite a las relaciones del mundo circundante; el aprendizaje opositivo resulta de las situaciones de contradicción, de ruptura o de crisis; el aprendizaje simbólico se construye a través de las primeras escenas y los propósitos que repercuten en la vida del sujeto; el aprendizaje afectivo remite al mundo de los sentimientos y emociones; el aprendizaje reflexivo se adquiere regresando a las experiencias biográficas. De este modo, Schulze construyó un primer modelo de aprendizaje biográfico, según el cual el narrador procede a la reconstrucción de su vida bajo la forma de la puesta en relación de experiencias y acontecimientos que apuntan a hacer aparecer la génesis y el desarrollo de su trayecto formativo.

La corriente de las “historias de vida en formación” que se desarrolla durante el mismo período en Francia y en los países francófonos, descansa sobre la idea de la apropiación por el individuo que relata su vida de su “historia de formación” (Pineau y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993; Legrand, 1993; Dominicé 1990, 2001; Lainé, 1998; Delory-Momberger, 2000-2004, 2003). En el marco de la *autoformación* el enfoque de las historias de vida ha sido definido por Pineau como “proceso de apropiación de su poder de formación” (1983). Al tener que responder a las necesidades de formación que emanan de públicos en búsqueda de empleo o en reorientación profesional, los formadores que —antes que nadie— apelan a enfoques de exploración personalizada (Pineau, Liétard y Chaput, 1997) se inscriben contra una definición académica e instrumental de la intervención formativa y desarrollan una concepción global de la formación. Un aspecto esencial del enfoque reside en el reconocimiento de los saberes subjetivos y no formalizados que los individuos ponen en práctica en la experiencia de sus vidas y de sus relaciones sociales. Estos saberes “desconocidos” juegan un papel primordial en la manera en que los sujetos otorgan valor a los aprendizajes, y su concientización permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación.

Con el término biografía educativa Dominicé (1990) desarrolló en la Universidad de Ginebra un enfoque de investigación-formación cuya ambición teórica radica en alcanzar a conocer el proceso de formación en sus modos de constitución y en sus efectos de transformación. Para Dominicé se trata de “comprender los procesos a través de los que los adultos se forman”, de “identificar los procesos de adquisición del saber del aprendiz adulto” (Dominicé, 1990: 7 y 18). Este acercamiento genético de la formación no puede ser conducido sino desde el interior, es decir, a partir del punto de vista subjetivo que expresan los adultos sobre su propio itinerario de formación. Como relato de vida orientado sobre las experiencias de formación la *biografía educativa* es el instrumento destinado a entrar en la dinámica subjetiva de la formación. Dado que esta se concibe como un proceso global que se extiende a todas las dimensiones de la existencia y se inscribe (*se escribe en*) en una historia individual, todo aprendizaje específico encuentra su lugar a la vez en el sistema de saberes del aprendiz y en la configuración de su historia de vida y de formación (Dominicé, 2001).

Experiencia escolar y relación biográfica con la formación

El espacio de la escuela (en el sentido genérico del término) y de los aprendizajes constituye un terreno privilegiado de la investigación biográfica en educación. Tanto en las Ciencias Sociales como en las Ciencias de la Educación la atención prestada a la experiencia escolar y las investigaciones que le son consagradas son de fecha relativamente reciente. Entre los estudios más significativos destacaremos en particular los de Dubet sobre la experiencia de la escuela media (Dubet, 1991; Dubet y Martuccelli, 1996) así como los de Charlot y el equipo ESCOL de Paris 8 sobre la experiencia escolar y la relación con el saber (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Bautier, 1995; Rochex, 1995; Charlot, 1997, 1999).

Para quienes lo frecuentan, el “mundo de la escuela” constituye un espacio de la investigación biográfica de vida y experiencia particular, en la medida en que compromete instituciones y contextos, enfoques y dispositivos, roles y relaciones sociales, tareas y objetos específicos. En este “mundo de la escuela” la investigación biográfica apunta a comprender la manera en la que los individuos, jóvenes o adultos encuentran las instituciones, los programas, los objetos de aprendizaje, las formas en que significan sus experiencias de formación en sus construcciones biográficas individuales, en sus relaciones con los otros y con el mundo social (Delory-Momberger, 2003, 2015). La investigación biográfica no apunta tanto a producir un saber objetivado en términos de comportamientos colectivos sino a estudiar los modos de gestión biográfica de la experiencia escolar y formativa. ¿Cómo salen los estudiantes al encuentro del mundo social y cultural de la escuela? ¿Qué sentido y qué forma le dan en su historia individual y en las figuraciones que tienen de sí mismos? ¿Cómo invierten biográficamente el campo específico de actividad y producción de la institución escolar, la transmisión-apropiación de los saberes?

La experiencia escolar presenta, en efecto, varios aspectos complementarios: por una parte, la escuela, en tanto medio social organizado y específico en sus tareas y funciones, entra en relación con una historia individual que tiene su origen delante de ella y que sigue después de ella, historia que se declina en un conjunto de determinaciones, de representaciones, de proyecciones colectivas e individuales; por otra, la escuela es en sí misma *portadora de historia*: como componente de la historia presente de los estudiantes arma también su historia por venir y viene a interferir —por la selección que opera— las orientaciones que determina, los modelos de trayectos y de finalización que propone, en las expectativas y proyectos de los estudiantes y sus familias; finalmente, en su actividad propia de transmisión —adquisición de saberes— la escuela define entre los individuos que reúne, adultos y no-adultos, posiciones y roles específicos por el cumplimiento de tareas de enseñanza y de aprendizaje que son objeto de evaluación en términos de éxito o fracaso. Bajo estos diferentes aspectos que componen la experiencia subjetiva de los estudiantes la escuela está en el centro de múltiples juegos de representaciones en la manera en que los estudiantes construyen para sí mismos y para los otros su historia y su devenir.

Como todos los medios y contextos sociales la escuela produce figuras y trayectos biográficos *típicos* que funcionan como modelos para sus usuarios. La primera de estas construcciones es la del *estudiante*, que recubre a la vez una *figura* (un tipo de *personaje*) y un *trayecto* (una historia): como figura, la construcción estudiante designa un conjunto de atribuciones y de asignaciones que definen lo que es el estudiante, lo que debe hacer y las condiciones en las que debe hacerlo; como trayecto, la construcción estudiante perfila una historia, una trayectoria, un *currículum*. El modelo del estudiante establece así un mandato biográfico personal, que entra en confrontación con las figuras de sí tal como se tramitan en particular en la adolescencia. Una gran parte de la experiencia escolar consiste en negociar para sí mismo y para los otros (grupos de pares o adultos) los etiquetamientos y las tipificaciones de la escuela respecto de las construcciones biográficas personales.

Se trata entonces de reconocer que la manera en que los niños y los adolescentes integran en sus construcciones biográficas lo que *hacen* y lo que *son* “en la escuela” es parte interesada de un proceso de formación que se extiende mucho más allá de los meros aprendizajes escolares y que alcanza dimensiones mucho más amplias de la persona y del individuo social. Para recuperar un término empleado por Dominicé (1999), los logros de la escuela son *mezclas de saberes* que implican saberes disciplinares y formalizados, pero igualmente saberes experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y de razonamiento.

Los documentos biográficos ofrecen amplio testimonio: lo que los adultos conservan de la escuela, lo que designan de su tiempo escolar como significativo para ellos mismos y para sus recorridos son —mucho más que los contenidos de conocimiento— las experiencias relacionales, afectivas, sociales para las que la escuela ha sido el lugar y cuya polaridad emocional marcó su relación con el aprendizaje y con el saber. Como tal, la noción de *relación con el saber* constituye una entrada muy esclarecedora. Las observaciones empíricas muestran que el sentido dado a la escuela es diferente para los estudiantes según la forma en la que se representan a sí mismos y en la que invierten los aprendizajes y los saberes escolares, y que esta relación biográfica con los aprendizajes favorece o, por el contrario, obstaculiza la apropiación de saberes. Los modos de la relación con el saber tal como son vividos e interpretados por los estudiantes, las representaciones de la escuela y del *cursus* escolar que los acompañan, comprometen y distinguen de hecho modos diferenciados de relación consigo mismo y con el mundo.

La construcción biográfica del aprendizaje

Si la *biografía* constituye un marco determinante en la relación psico-afectiva de la formación y el saber, juega igualmente un rol esencial en el propio proceso de aprendizaje : estructura, en efecto, la aprehensión y la construcción de los “objetos” de aprendizaje, ya se trate de saberes formalizados o procedimentales, competencias multidimensionales, etc. Podemos hablar al respecto de *construcción biográfica de los aprendizajes* en la medida en que la adquisición de saberes y competencias da cuenta también de una *lógica biográfica*.

Según esta lógica de construcción biográfica, el objeto nuevo de conocimiento encuentra (o no) su lugar y su forma particular dentro de las experiencias anteriores de formación y se integra a la estructura de conocimiento que conforma la experiencia constituida. Para que el sujeto se los apropie, los objetos de aprendizaje deben ser interpretados e integrados en los sistemas de conocimientos o de competencias anteriores a los sistemas formados que no son idénticos entre sí, que son diferentes de los del formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del campo de saber o de competencia en cuestión. Todo objeto nuevo de aprendizaje compromete así un proceso único (propio de cada individuo y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y de reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquiridos. Hay, entonces, para recuperar un término de Alheit una *biograficidad* de los aprendizajes, una lógica individual de integración de los conocimientos nuevos a los adquiridos. Esta lógica individual no acata los recortes que las diferentes disciplinas hacen del saber y no sigue los programas ni las progresiones que la escuela define de la misma manera *racional* para todos. La noción de *aprendizaje biográfico* da cuenta de esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje una experiencia biográfica singular (Alheit y Dausien, 2005).

En el proceso de aprendizaje y de formación los saberes y las competencias se encuentran de este modo deshechos y recompuestos según una lógica de apropiación biográfica e integrados en una estructura de conocimiento que tiene su propia historia. En este

sentido, el aprendizaje puede ser definido como una actividad *autorreferencial*: el saber nuevo encontrado en la historia de aprendizaje debe primero ser traducido al código de saberes adquiridos antes de desarrollar su eficacia. Este mismo código es el resultado único de un amontonamiento de experiencias de aprendizaje que precisamente define la *biografía de aprendizaje*. La noción de *aprendizaje biográfico* pone así por delante el rol central del que aprende, de sus experiencias de aprendizaje y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de los saberes.

Conclusión

Lo que hace aparecer el enfoque biográfico en formación es que cada experiencia de aprendizaje y de formación moviliza un conjunto complejo de representaciones, de comportamientos, de interrelaciones que son el producto único de una historia y de un contexto, que indica que esta complejidad singular no puede ser aprehendida sino en las imágenes construidas que los individuos se hacen de sí mismos y de su existencia en el seno del espacio social. Todo trayecto de vida es un recorrido de formación en el sentido de que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los aprendizajes sucesivos en el marco de una historia; todo aprendizaje se inscribe en una trayectoria individual en la que encuentra su forma y su sentido en relación con un conjunto de saberes-hacer y de competencias articuladas en una biografía. Si los trayectos de formación y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desarrollan, si son modalizados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de saberes-hacer, sin embargo se inscriben siempre en biografías que no son reducibles ni al mecanismo exclusivo de obligaciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y sacan precisamente su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y construido, pero no hay aprendizaje sino el que se inscribe en la singularidad de una biografía: los procesos de formación se juegan en el complejo de relaciones que ligan por una parte las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación y por otra las existencias, las disposiciones y las proyecciones individuales.

Bibliografía

- » Alheit, P. y Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1: 57-83.
- » Alheit, P. y Hoerning, E. (Hrsg.). (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/Nueva York, Campus.
- » Baacke, D. y Schulze, Th. (1979). *Aus Geschichten lernen*. Munich, Juventa Verlag.
- » Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. París, L'Harmattan.
- » Bautier, E. y Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* París, Armand Colin.
- » Brougère, G. y Ulmann, A.-L. (dirs.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. París, Presses Universitaires de France.
- » Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. París, Anthropos.
- » ----- (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. París, Anthropos.
- » Charlot, B.; Bautier, E. y Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. París, Armand Colin.
- » Delory-Momberger, C. (2000-2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. París, Anthropos.
- » ----- (2003). *Biographie et Education. Figures de l'individu-projet*. París, Anthropos.
- » ----- (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. *Le sujet dans la Cité. Revue Internationale de recherche biographique*, 6: 48-58.
- » Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. París, L'Harmattan.
- » ----- (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 87: 1-23. Université de Genève.
- » ----- (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95; 51-72. Université de Genève.
- » Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. París, Seuil.
- » Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París, Seuil.
- » Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft, 5 Studien*. Essen.
- » Hoerning, E. (Hrsg.). (2000). *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, Lucius & Lucius.
- » Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. París, Payot.
- » Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. París, Desclée de Brouwer.
- » Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. París, Desclée de Brouwer.
- » Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen.
- » Pineau, G. (1983). Marie-Michèle. Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Montreal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

- » Pineau, G. y Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. París, Presses Universitaires de France.
- » Pineau, G.; Liétard, B. y Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. París, L'Harmattan.
- » Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*. París, Presses Universitaires de France.
- » Schulze, Th. (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel.
- » ----- (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. En Krüger, H.-H. y Marotzki, W. (Hrsg). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, Leske + Budrich.

Christine Delory-Momberger

Profesora en Ciencias de la Educación y de la Formación. Universidad Sorbonne, París Nord.