

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN

Biografización, biograficidad y heterobiografía

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Resumen:

El presente artículo analiza las herramientas conceptuales de la investigación biográfica. El objetivo es aclarar los niveles de aproximación a la experiencia y su papel en la formación. En un primer momento, aporta algunos elementos para responder a un doble cuestionamiento: ¿cómo se construye la experiencia, a qué dinámica responde, qué proceso pone en movimiento? y ¿cómo se transmite, qué operaciones se ponen en juego cuando se habla de transmisión de la experiencia? En un segundo momento el texto examina el lugar de los *saberes de la experiencia en la educación* y la función estructurante de la experiencia en los aprendizajes.

Abstract:

This article analyzes the conceptual tools of biographical research. The objective is to clarify the levels of approximation to experience and the corresponding role in education. In the first place, the study contributes elements to answering a double question: How is experience constructed, what are the dynamics to which experience responds, and what processes does experience put into motion? And how is experience transmitted, and what operations are put into play when experience is transmitted? In the second place, the article examines the place of *knowledge from experience* in education and the structuring function of experience in learning.

Palabras clave: biografía, experiencia de aprendizaje, formación de sujetos, investigación cualitativa.

Keywords: biography, learning experience, individual education, qualitative research.

Christine Delory-Momberger es profesora en Ciencias de la Educación en la Université Paris 13 Paris Sorbonne Cité.
99 Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, París, Francia, CE: christine.delory@lesujetdanslacite.com

Traducción al español: Alma Dea Michel.

Introducción

La noción de experiencia se ha convertido en una referencia primordial tanto en educación y formación como en todos los oficios en los que los profesionales actúan *sobre y con* otras personas (orientación, cuidados, trabajo social). En todos estos oficios, lo que está en juego es una relación con el otro: el trabajo que se acomete es sobre la relación entre dos personas (o dos categorías de personas), en la cual una de ellas posee una competencia profesional para enseñar, educar, formar, cuidar, aconsejar, acompañar, etcétera, en tanto que la otra se encuentra en una situación que requiere la competencia de la primera. Es esta relación de implicación recíproca lo que está en el corazón de lo que Mireille Cifali (1994) denomina “oficios de lo humano” y que funda el *pensamiento clínico*.

En este contexto la noción de experiencia es aquilatada por lo menos en cuatro sentidos: en primer lugar, porque permite reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, y porque valora particularmente la dimensión de la práctica (reconocimiento de lo adquirido por experiencia); en segundo lugar, porque al interior de la relación clínica, más allá de los dispositivos y de las técnicas, la relación del formador y el formado, del cuidador y el enfermo, del trabajador social y el usuario (beneficiario), es una relación “de persona a persona” y, por tanto, de “universo de experiencia” a “universo de experiencia”; en tercer lugar, porque la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones; y, en cuarto lugar, porque la experiencia, en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí-mismo”.

Estos motivos para valorar la experiencia hacen aparecer nítidamente, si no el flujo semántico que rodea al término experiencia, por lo menos la pluralidad de sus acepciones, ya que la experiencia puede designar una actividad, lo vivido, la comprensión personal de lo vivido o el proceso que nace de lo vivido (Zeitler y Barbier, 2012).

En este artículo movilizaré las herramientas conceptuales de la investigación biográfica (Delory-Momberger, 2005) para intentar aclarar dichos niveles de aproximación a la experiencia y su papel central en la formación. En un primer momento, trataré de aportar algunos elementos para dar

respuesta a un doble cuestionamiento en relación con la construcción y la transmisión de la experiencia: ¿cómo se construye la experiencia, a qué dinámica responde, qué proceso pone en movimiento?, y ¿cómo se transmite, qué operaciones se ponen en juego cuando se habla de transmisión de la experiencia? En un segundo momento examinaré el lugar de los *saberes de la experiencia* en la educación y la función estructurante de la experiencia en los aprendizajes.

Experiencia vivida y proceso de biografización

Hablar de construcción de la experiencia es tratar sobre lo que se encuentra en el corazón de la investigación biográfica y del proceso de biografización. Es hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos “experiencia”, precisamente en un sentido y según modalidades que habrá que precisar. Se trata, pues, de los procesos por los cuales “biografiamos” las situaciones y los acontecimientos de nuestra existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales que intentaré describir y analizar.

Previamente, es conveniente aclarar el sentido que damos –desde la perspectiva de la investigación biográfica– al término *biografización* y al verbo *biografiar* que le corresponde. Para hacerlo, retomaré el ejemplo que doy a mis estudiantes para posibilitarles un acceso concreto a lo que está en juego en esta noción y a su relación con la experiencia vivida. Parto para ello de la situación que estamos viviendo, de la cual “tenemos experiencia” en este momento y en este lugar en que estamos reunidos para un curso, un seminario, etcétera. Les solicito que describan la situación de la manera más precisa posible, bajo el conjunto de sus aspectos sociales, institucionales, culturales: su espacio-tiempo institucional, sus funcionalidades y finalidades sociales, los roles y las relaciones sociales que induce, y los cometidos a los que responde para los actores o las categorías de actores que participan en ella. Los invito, enseguida, a reflexionar sobre la relación que tenemos colectiva e individualmente con la situación: en qué medida podemos decir que esta situación nos es “común”, que la “compartimos”, que vivimos “la misma” situación. Compartimos la misma situación si, tomando el punto de vista del sociólogo, consideramos su dimensión colectiva (social, institucional, cultural). Pero, seguramente, no vivimos la misma situación si consideramos la forma y el sentido que ésta adquiere individualmente

para cada uno de nosotros. Cada uno siente que tiene una manera propia de vivir este espacio y este momento en el que estamos. Cada quien vive la situación como individual, personal, razón por la que es considerada en tanto *experiencia singular*.

Si quisiéramos atrapar toda la *singularidad* de esta experiencia, sería necesario que cada uno de nosotros pudiera formular la manera en que la situación presente se inscribe en su ecuación personal, es decir, cómo “toma lugar” y cómo cada uno le “da un lugar”, conscientemente o no, en su existencia. En su existencia o, mejor dicho –lo cual es para mí una rectificación muy importante–, en las representaciones que cada quien se hace de su existencia y en la historia que se construye, en lo que llamo su *biografía*, volviendo a darle a este término su sentido etimológico de *escritura de la vida*. Para captar esta experiencia sería necesario que comprendiésemos cómo cada uno vincula esta situación consigo mismo y con su historia, cómo cada uno *biografiza* este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en que participa. Sería, seguramente, una tarea muy ardua explicitar esta relación singular porque habría que tener en cuenta todos los contextos espacio-temporales –de los más próximos y circunscritos (por ejemplo, el trayecto que cada uno hace para llegar a este sitio) a los más amplios (el conjunto de la historia de nuestra vida)– que constituyen para cada uno un manojito muy complejo de sus relaciones con la situación presente: contexto intelectual y cognitivo, pero también social, familiar, doméstico, psicológico y afectivo, hasta histórico y geográfico.

Ahora bien, esta experiencia y esta construcción singulares de las situaciones que vivimos, sea que resurjan en nuestra vida social –como en el ejemplo anterior– sea que apunten a dominios más personales e íntimos de nuestra existencia, son objeto de una actividad constante para cada uno de nosotros. Es para designar esta actividad, o mejor, el proceso al que ésta se dirige, que hemos recurrido al neologismo de *biografización*: no cesamos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia; no cesamos de *biografiar* lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y, más precisamente, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida. Esta metabolización de la experiencia emerge de un primer nivel de reflexividad que denominaremos “escritura primera de sí” y aun “prefiguración narrativa”, para

retomar la formulación de Ricoeur, la cual está presente, y actuante, aun antes de toda puesta en palabras o en relato (Delory-Momberger, 2005).

Para dar una definición general, denomino *biografización* al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia* en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. Y este darse forma pasa por niveles variados de elaboración de la experiencia, a través de los cuales vinculamos lo que vivimos y lo que experimentamos con el núcleo de un sí-mismo, a la vez idéntico en el tiempo (*mismidad*) y que tiene el sentimiento de su ser propio (*ipseidad*) (Ricoeur, 1990). La narración de sí, la narración (auto) biográfica, es una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de *escritura de sí*. Sin embargo, la biografización adopta numerosas formas mentales y comportamentales, desde la apariencia física que nos construimos y que nos damos a la vista a nosotros mismos (postura, vestido, adornos, formas de ser y de actuar), hasta la prefiguración narrativa de nosotros mismos que nos hace considerar cada momento y cada espacio que vivimos como un momento y un lugar de una historia singular que es *nuestra* historia y que compone, a la vez, la trama y el sentimiento de una existencia *propia*. Y el trabajo por el cual nos instituímos como el personaje de nuestra propia historia es un trabajo de cada instante. No cesamos, de hecho, de *biografarnos*, es decir, de inscribir nuestra experiencia en esquemas temporales que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos y nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa que asegura el sentimiento que cada uno tiene de ser “sí- mismo” a través del tiempo.

Construcción de la experiencia y biograficidad

Para ir más lejos en la comprensión de los niveles de la experiencia, es útil precisar el proceso de construcción de la experiencia misma; dicho de otra manera, la forma en que metabolizamos la experiencia vivida, la inmediata, en experiencia adquirida, y por la que constituimos acumulativamente nuestros *recursos experienciales*. La lengua alemana tiene la ventaja de disponer de dos términos distintos para designar la experiencia: *erlebnis* que supone la experiencia vivida, aquélla que adviene en tanto uno *ha tenido una experiencia*; y *erfahrung*, la experiencia que uno tiene, la que uno desprende de las experiencias que ha tenido. Lo que establece el lenguaje del sentido común puede servir de base para una descripción fenomenológica

que se acerque a describir el proceso de constitución de la experiencia. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979-1984) emprendieron tal labor, inquiriendo sobre la manera en que los hombres construyen e interpretan sus experiencias. De acuerdo con el modelo que ellos proponen, los individuos constituyen, a lo largo de las situaciones y los acontecimientos que viven (*erleben*), una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes y que determina, igualmente, la manera en que anticipan y construyen las experiencias por venir. Esta dimensión de “proceso continuo” de la experiencia entre pasado, presente y futuro, fue destacada y descrita por John Dewey (1938), y le llevó a aseverar que “la experiencia es la vida misma”. Los “saberes de la experiencia” no se conjugan de manera asertiva o explicativa, no son objetos de discurso ni de demostración. Se encuentran almacenados en la reserva de conocimientos disponibles bajo la forma de *estructuras generalizadas de acción* que se formalizan según una lógica biográfica de experiencias anteriores y pre-figuran las experiencias por venir (Alheit y Hoerning, 1989). El reservorio de conocimientos disponibles no permanece idéntico a sí mismo, sino que es tomado por un flujo continuo de experiencias nuevas que modifican a la vez su extensión y su estructura y lo reconfiguran. En consecuencia, dicha reserva tiene su propia historia, articulada con la biografía y con la sucesión y la singularidad de las experiencias directas o mediatas de los recorridos individuales. El saber acumulado de la experiencia constituye así, para cada individuo, según el término de Schütz (1981) su “biografía de experiencia” (*erfahrungsbiographie*).

Por tanto, es a partir de la estructura de conocimiento que los saberes tipificados componen lo que somos capaces de categorizar e integrar (o no), lo que percibimos y lo que nos ocurre; de acoger y de reconocer la experiencia “familiar”, “idéntica”, “análoga”, “nueva”, “extraña”, etcétera. El sociólogo alemán Peter Alheit (2009) desarrolló la muy interesante noción de *biograficidad* para explicar esta capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido. Compartimos con otros –y a veces con un gran número de otros– situaciones que podríamos definir desde el exterior como parecidas o idénticas. Para hablar el lenguaje de la electrónica, que aquí resulta muy simplificador, estamos sumidos en los mismos *inputs*, supuestamente conducidos a reaccionar según los mismos *outputs*. Pero, para cada uno de nosotros, cada situación y cada experiencia es singular, cada uno tiene su manera particular de vivir el *intake* (el con-

tacto). Esta singularidad sólo puede ser comprendida a través de la lógica interna, biográfica, de nuestras experiencias, antecedentes y de la manea en que éstas configuran nuestra aprehensión del presente y del porvenir. La *biograficidad* es, así, el código personal según el cual “leemos” y “hablamos” de las experiencias nuevas; es a través de él que las “apropiamos” (*aneignen*). Esta integración de la experiencia tiene sus zonas de éxito y de fracaso. Si nuestra existencia puede ser considerada como una sucesión ininterrumpida de experiencias, cada una de esas experiencias no *hace* experiencia de la misma forma. Todas las experiencias no presentan la misma *biograficidad*. Algunas son fácilmente integradas y entran sin resistencia en nuestro *capital experiencial* porque reproducen las experiencias anteriores y podemos *re-conocerlas*. Otras exigen un trabajo de ajuste, de interpretación, porque no corresponden exactamente con los esquemas de construcción de los que las experiencias pasadas nos han permitido apropiarnos. Algunas situaciones, finalmente, no devienen en experiencias, no encuentran su lugar en nuestra *biografía de experiencia*: es el caso, por ejemplo, de situaciones que sobrevienen de manera muy “precoz” en la infancia o en la adolescencia o de sucesos, algunas veces dramáticos (accidentes, duelos), que sobrepasan, provisional o perdurablemente, nuestra capacidad de integración biográfica.

Transmisión de la experiencia y comprensión heterobiográfica

Otra cuestión importante, concerniente a la constitución de la experiencia es saber si no podemos *tener más experiencia* de lo que hemos vivido personal y directamente. Esta es, incluso, una cuestión crucial para nosotros formadores o educadores, porque compromete el rol que juegan la mediación y la transmisión en nuestros modos de enseñanza, de formación, de educación en general. Y más aún, es una cuestión de dimensión antropológica, en tanto que la continuidad de las sociedades humanas, la sucesión de las generaciones, el desarrollo de los individuos, la constitución de los saberes y del saber-hacer reposan, en gran medida, sobre procesos de transmisión de la experiencia. Felizmente para nosotros, no tenemos, cada vez, que “rehacer el mundo”. Como lo dijo Hannah Arendt (1972), llegamos a un mundo ya hecho, un “mundo humano” que existía antes que nosotros y que nos sobrevivirá.

Nuestros recursos experienciales no son, por tanto, contruidos exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originariamente.

Una gran parte de ellos tienen su origen en lo social y son transmitidos bajo la forma de reglas de comportamiento y de saberes procedimentales por los adultos (padres, educadores) y por las instituciones socializadoras. Hasta podría decirse que la *humanitas*, el mundo de lo humano, se define por su capacidad para transmitir y apropiarse acumulativamente de experiencias siempre nuevas y, así, transformarse a sí-mismo.

Es innegable que esto plantea el problema de la transmisión de la experiencia y de las formas segundas o vicariables a través de las cuales ésta se constituye cuando es mediatizada por terceros, sean colectivos o individuales. Los elementos de respuesta que se podrían intentar dar a esta cuestión tendrían, sin duda, que buscarse a partir del análisis, por una parte, de la manera en que la experiencia es puesta en escena por quien la comunica y, por otra, de la forma en que es recibida, interpretada y apropiada (o no) por quien la recibe. Del uno al otro se encuentra la mediación de la palabra y, en particular, del relato. Cuando un profesional –sea profesor de escuela, plomero o conductor de tren– narra su experiencia, no lo hace enumerando sus saberes en abstracto, las competencias que supone, sino relatando, narrando situaciones, episodios de su vida y de su práctica profesionales en los que tales saberes y competencias están involucrados.¹ La experiencia es “tomada” en una historia, y es esta configuración narrativa de la experiencia la que abre su transmisibilidad y su apropiación. Nos reencontramos ahí con la dimensión de biografización que evocaba hace un momento.

¿Qué hacemos, en efecto, cuando contamos nuestra experiencia? Recurrimos al género discursivo, al discurso narrativo, que nos permite una puesta en forma (*une mise en forme*) o, mejor, una *toma de forma* (*une prise de forme*) de la experiencia vivida, la cual corresponde, por cierto, a una elaboración de la experiencia; dicho de otro modo, a un segundo grado de biografización. En efecto, la experiencia narrada no es seguramente la experiencia vivida, es una representación construida, una configuración de la primera experiencia. Representación o configuración de lo que soy, yo el narrador o el transmisor, de alguna manera, el primer destinatario. El trabajo de transmisión de la experiencia culmina, pues, en parte, en la puesta en escena y en la configuración de la experiencia por el mismo que narra su experiencia.

Es con este trabajo de puesta en forma, de representación construida, de configuración narrativa de la experiencia de otros, que va a ser confrontado

el receptor-intérprete. Sin esta forma de elaboración y de mediatización de la experiencia en el lenguaje posiblemente común y compartible del relato, la experiencia de los demás permanecería casi totalmente inaccesible e intransmisible. Por eso, la cuestión que se plantea es saber cómo entendemos las narraciones que otros nos hacen de sus experiencias, cómo entramos en la comprensión de la experiencia relatada.

La comprensión que produzco del relato de los otros se inscribe en un juego de interrelaciones que hace de este relato, no un objeto unánime e idénticamente decodificable, sino un *en-juego* entre los demás y yo, entre yo y yo-mismo. No puedo (re)construir el mundo de experiencia del relato que recibo más que relacionándolo con mi propia biografía de experiencia y haciéndolo entrar en ella, *com-prendiéndolo* en relaciones de resonancia y de inteligibilidad con mis propias experiencias. En el acto de su recepción, el relato del otro es, así, una forma mediatizada de *experiencia* y de *escritura de sí*. El término *heterobiografía* podría ser propuesto aquí para nombrar las formas de experiencia y de escritura de sí que practicamos cuando *com-prendemos* el relato por el cual otro trae su experiencia, cuando nos lo apropiamos en el sentido de hacérselo propio, de, en tal relato, *com-prendernos* a nosotros-mismos.

Precisemos la naturaleza y las formas de esta comprensión/apropiación. El modo en que es recibido el discurso del otro no puede ser abstraído del horizonte de expectativas, de proyectos, de intereses, de quien lo recibe. No se trata, para nada, de una recepción pasiva, pone en movimiento una actividad y un proceso. Los teóricos de la recepción literaria han desarrollado la idea de que la comprensión de un texto se inscribe siempre en un *horizonte de expectativa*, que está condicionado por el estado de la *biblioteca* del lector, es decir, por el conjunto de los textos leídos anteriormente, de las experiencias de lectura y de los “saberes” de todo tipo que aquéllos le han permitido constituir. En el mismo sentido, la recepción de un relato de práctica, de la narración de una experiencia profesional, moviliza el capital experiencial del receptor, es decir, el conjunto de experiencias y de saberes de experiencia constituidos en su práctica profesional. Es en relación con este *horizonte de experiencias* que se construye la comprensión/apropiación de la experiencia de otro. Dicho de otro modo, en la narración del otro, yo capto prioritariamente los motivos, las situaciones que pueden ser integradas a mi propio mundo de experiencia. Me apropio, hago *míos* los *índices* que se ajustan y que ajusto a mi biografía personal. Es a partir

de dichos *índices* que procedo al establecimiento de las estructuras de significación del relato y que (re)construyo la configuración del conjunto. El *objeto* que reconstruyo está, pues, ligado muy estrechamente con el sistema de interpretación constituido por mi *biblioteca de experiencias* personal, para retomar esta imagen. Pero a partir de esta clave de lectura personal, voy a poder acceder a situaciones y experiencias nuevas para mí y apropiármelas en función del grado de *biograficidad* que éstas presentan para mí. El relato del otro, vector y operador de la transmisión es, así, uno de los lugares en los que se experimenta nuestra propia construcción experiencial; donde ésta se desplaza, se reconfigura, extiende su horizonte; donde se experimenta como *experiencia y escritura de sí* en la relación mediatizada por los otros.

Así, primera o mediata, la experiencia se inscribe, *se escribe* siempre en la “corriente de una vida” en tanto que se trata de un proceso continuo de acumulación y de integración de experiencias, que construye y transforma al mismo tiempo que forma la unidad de una existencia. La noción de biografización, al dar cuenta de la dinámica temporal y estructural de la experiencia captada en la historicidad de una existencia singular (en una *biografía*), permite, me parece, pensar a la vez la unicidad y la plasticidad de la experiencia, su singularidad irreductible y su maleabilidad. La experiencia es siempre la que “yo” tengo en tanto que instancia y corazón de mi existencia, no puede ser asimilada o identificada con ninguna otra; pero la experiencia también siempre se hace y se vuelve a hacer, se compone y se recompone, según las configuraciones múltiples y acumulativas en las que se teje “mi” existencia.

Los saberes de la experiencia en la educación y en la formación

Llevado al dominio de la educación, el reconocimiento de los *saberes de la experiencia* es inherente a todas las sociedades tradicionales en las que la educación de los miembros más jóvenes no es objeto de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida y de la actividad social comunes. En tales sociedades la educación en tanto procedimiento de trasmisión de saberes, de prácticas, de valores de las generaciones antiguas a las nuevas se confunde con las formas de socialización: el aprendizaje del individuo social se hace en las condiciones “naturales” o “primeras” de su inscripción en el espacio social. En las sociedades modernas, las formas de

aprendizaje social constituyen todavía, indiscutiblemente, una gran parte de la educación de los individuos, pero se encuentran parcialmente ocultas por la pregnancia y el despliegue de las formas instituidas de educación y por la comprensión restrictiva dada a la noción de aprendizaje, esencialmente vinculada con objetos cognitivos.

Desde un punto de vista más específico, la noción de aprendizaje por experiencia es también la que prevalece en la adquisición de los muy numerosos saber-hacer de los *oficios*, adquisición que pasa por una relación directa con la experiencia y por la ejecución en situación real de *gestos profesionales*. La imagen más concreta de este aprendizaje es la del gesto artesanal que confronta –en una relación de mimesis– a un maestro con un aprendiz, el primero enseñando a hacer lo que sabe hacer mostrándolo, el segundo intentando realizar lo que no sabe hacer todavía, imitando a su maestro (Wulf y Gebauer, 1998). Esta forma primera de *aprendizaje experiencial* puede, evidentemente, desarrollarse en configuraciones más complejas, tanto a nivel de la situación de aprendizaje y de los compañeros como de la naturaleza de las tareas a desempeñar. La figura individualizada del maestro y la relación personalizada que instala pueden sustituirse por figuras más abstractas como las del *grupo de trabajo*, del *proyecto*, de las *directivas* explícitas o implícitas. Por otro lado, lejos de concernir solamente a la adquisición de gestos manuales o al saber-hacer de ejecución, esta forma de aprendizaje se extiende a otros niveles de competencias comportamentales y mentales, desarrollándose en las tareas de gestión, de toma de decisiones o de encuadre.

No importa cuáles sean los objetos de tales aprendizajes, son adquiridos en *situación*, sobre el terreno de la *experiencia*, es decir, proceden de recorridos de *puestas a prueba* en situación real y reciben su sanción de la capacidad de respuesta (éxito) o no (error) a las exigencias de una situación profesional. Por otra parte, estos *saberes de la experiencia* son saberes inscritos en los trayectos de las biografías individuales: en tanto que tales no son objeto de un examen y de un reconocimiento académicos, no son sancionados por diplomas ni certificaciones.

La dificultad –a la vez intelectual y social– de reconocer estos saberes de la experiencia es lo que está en el origen de un conjunto de dispositivos² que se desarrollan en los medios de la empresa a partir de una reflexión sobre la formación en la que se puede brevemente volver a los fundamentos:

- la formación de un individuo no puede ser considerada acabada como resultado sólo de la formación inicial; es un proceso evolutivo continuo destinado a desarrollarse a lo largo de toda la existencia;
- la formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la inversión de un aprendiz actor de su formación;
- la persona en formación no es virgen en el aprendizaje: sus periodos de formación anterior (inicial y continua) así como las experiencias profesionales constituyen adquisiciones que es posible reconocer para determinar su acceso a una formación nueva o validarla otorgándole una calificación correspondiente;
- la formación profesional no involucra solamente los saber-hacer técnicos que se pueden adquirir a través de los aprendizajes codificados e idénticos para todos, se inscribe en una vivencia y en una historia individuales, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares.

Es en este contexto que son colocados los dispositivos jurídicos y formativos destinados a *reconocer* y a *validar* las *adquisiciones de la experiencia*, es decir a tomar en cuenta las trayectorias individuales y la biografización de la experiencia profesional (Farzad y Paivandi, 2000; Pineau, Liétard y Chaput, 1997). Desde un punto de vista social y político, sería necesario repensar la cuestión del origen y la naturaleza de los saberes y reconocer, junto con los formales resultantes de la formación académica, los saberes y los saber-hacer adquiridos en la experiencia personal y profesional (Barbier, 2011). Desde un punto de vista teórico y práctico, la dificultad no estaría tanto en ponerse de acuerdo sobre el hecho mismo de la producción de un saber de la experiencia, sino en la comprensión de las condiciones de producción de dicho saber y en los procesos que permitirían su concientización y formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002).

La experiencia como marco y estructura de aprendizaje

Uno de los aportes importantes del enfoque de las “historias de vida en formación” es haber subrayado la dimensión experiencial de los aprendizajes escolares y de “la escuela” en general y la manera en que esta experiencia inicial es determinante en relación con la formación de los individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé, y de su equipo en

la Universidad de Génova sobre “la competencia de aprender del adulto en formación” (1999), muestran que el fundamento de la relación y con la competencia de aprender adulta debe ser buscada en la relación con la escuela. Las biografías educativas y los recuentos de recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de la formación de sus autores. Estos documentos muestran que lo que se anuda en cada uno durante el periodo escolar y que se reactualiza durante la formación adulta es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general. Esta configuración articula formas de saberes diversificados y vividos a menudo sobre un modo antagónico y antinómico (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), donde el equilibrio o el desequilibrio marca por largo tiempo la historia de la formación del sujeto.

Las adquisiciones de la escuela, lejos de limitarse a saberes disciplinares y formalizados, son *aleaciones de saberes* (Dominicé, 1999) que comportan también saberes experienciales y encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensar y de razonar. La escuela misma –en tanto espacio físico, social y político en sentido amplio– representa un campo particular de experiencias que corresponden a las adquisiciones existenciales determinantes para la formación por venir.

La mirada globalmente negativa dirigida a lo vivido escolar viene, en parte, de lo que el sistema escolar ignora, descalifica u oculta, de una gran parte de saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos lo testimonian ampliamente: lo que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan de su tiempo escolar como significativo para sus trayectos formativos son, mucho más que los contenidos del conocimiento, las experiencias relacionales, afectivas, sociales, en las que la escuela ha sido para ellos el campo en que la polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y con el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psicoafectiva y sociológica con la formación y con el saber, asimismo juega un rol esencial en el proceso de aprendizaje mismo: ella estructura, en efecto, la aprehensión y la construcción de los “objetos” de aprendizaje, se trate de saberes formalizados, del saber-hacer procedimental, de com-

petencias multidimensionales, etcétera. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Se justifica, sin embargo, si se considera la *lógica biográfica* que pone en relieve. Es esta lógica de construcción biográfica lo que hace que no pueda compararse, en nada, la manera en que un individuo se apropia de los conocimientos con la forma en que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, mientras que, en cambio, pueden aproximarse, desde el plano de los procesos expuestos, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (Delory-Momberger, 2003).

Es de acuerdo con esta lógica de construcción biográfica que la situación o el objeto nuevo viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular en el seno de las experiencias anteriores de formación e integrarse en la estructura de conocimiento que constituye la experiencia constituida. Para que el sujeto se los apropie, los objetos de aprendizaje deben ser objeto de interpretación y de integración en los sistemas de conocimiento o de competencias anteriores de los formados (que no son idénticos entre sí, que son diferentes de los del formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del dominio de saber o de la competencia en cuestión). Todo objeto nuevo de aprendizaje implica así un proceso único (propio de cada individuo, y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y de reconfiguración del conjunto construido de conocimiento y de competencias adquiridas.

En los procesos de formación, los saberes y las competencias se encuentran desestructurados y recompuestos de acuerdo con una lógica que no respeta los recortes disciplinares o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje supone una construcción particular de la experiencia, la estructura del conocimiento a la cual viene a integrarse tiene, como consecuencia, su propia historia que remite a una biografía de la experiencia individual. Hemos podido así desarrollar las nociones de *aprendizaje biográfico*, para dar cuenta de esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje, una experiencia biográfica singular,³ y de *biografía de aprendizaje* (Alheti y Hoerning, 1989) para designar el horizonte biográfico sobre el que se inscriben esos episodios de formación y de aprendizaje, el de una historia individual forzosamente singular (Delory-Momberger, 2007).

Las nociones de *biografía de la experiencia* y de *biografía del aprendizaje* destacan el rol central del aprendiz, de sus experiencias y aprendizajes y de su relación con la formación, en los modos de adquisición y de apro-

piación de los saberes. Estas nociones hacen de la historia de la formación de los individuos un componente esencial del proceso de aprendizaje. A pesar de que los trayectos formativos y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desenvuelven y son modelados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y saber-hacer, éstos se inscriben no obstante en biografías que no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva y extraen, 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 socialmente construido, pero sólo hay aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje.

Notas

¹ El papel central del relato como modo de inteligibilidad y espacio de teorización de prácticas ha sido bien resaltado por De Certeau: “Una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas, como su condición al mismo tiempo que su producción” (1990:120).

² Los dispositivos de formación profesional continua toman su lugar en los países europeos a partir de los años setenta, primero, con el objetivo de ofrecer a los asalariados de las empresas un aumento de formación y de cualificación capaz de asegurarles una mejor adaptación a los

puestos en los que son empleados o de permitirles el acceso a puestos nuevos que exigen una cualificación superior (Dubar, 2000).

³ “El aprendizaje [aparece] como transformación de experiencias, de estructuras de saberes y de acción en una configuración biográfica particular [...] Los dominios de la experiencia que las instituciones y la sociedad separan y especializan son integrados según un proceso biográfico de concreción de la experiencia y componen una figura de sentido particular” (Alheit y Dausien, 2004:74).

Referencias

- Alheit, P. (2009). “Diskurspolitik: Lebenslanges lernen als postmodernes machtspiel?”, en P. Alheit y H. Felden (eds). *Lebenslanges lernen und erziehungswissenschaftliche biographieforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für sozialwissenschaften, pp.77-88.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2004). “Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie”, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, pp. 57-83.
- Alheit, P. y Hoerning E. (eds.) (1989). *Biographisches wissen. Beiträge zu einer theorie lebensgeschichtlicher erfahrung*, Frankfurt/Nueva York: Campus.
- Arendt, H. (1972). “La crise de l'éducation”, en *La crise de la culture*, París: Gallimard, pp. 223-251.

- Barbier, J.-M. (2011) (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París: Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, París: Presses Universitaires de France.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, París: Gallimard Folio.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, París: Anthropos. (2008). *Biográfica e educação. Figuras do individuo-projeto* (traducción de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto y Luis Passegi), San Pablo-Natal: EDUFERN-Paulus. (2009). *Biografia y educación. Figuras del individuo-proyecto* (traducción de Alejandro Fernando Gomes), Buenos Aires: LPP-Clacso.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, París: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2007). "Biographisches Lernen", en M. Göhlich; C. Wulf y J. Zirfas (dir.) *Pädagogische Theorien des Lernens*, Mnich: Beck Verlag, pp.142-152.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, NuevaYork: The MacMillan Company.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*, París: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (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, pp. 1-23. Université de Genève, noviembre.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*, París: La Découverte.
- Farzad, M. y Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, París: Anthropos.
- Lenoir, H. (2002). "Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale", *Education permanente*, 150, pp. 63-78.
- Pineau, G.; Liétard, B. y Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, París: L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, París: Seuil.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1979-1984). *Strukturen der lebenswelt*, 2 vol. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wulf, Ch. y Gebauer, G. (1998). *Spiel, ritual, geste. Mimetisches handeln in der sozialen welt*, Hamburgo: Rowohlt.
- Zeitler, A. y Barbier, J.-M. (2012). "La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire", *Recherche & formation*, 70, pp. 107-118.

Artículo recibido: 21 de enero de 2014

Dictaminado: 26 de marzo de 2014

Aceptado: 26 de marzo de 2014