Christine Delory-Momberger

1 / Biografía y educación

Figuras del individuo-proyecto

Prefacio
Pierre Dominicé

CLACSO
COEDICIONES

Biografía y educación

Figuras del individuo-proyecto

Título original:
Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet
© París, Anthropos, 2003

Christine Delory-Momberger

Biografía y educación

Figuras del individuo-proyecto

Prefacio
Pierre Dominicé

Traducción
Juan Alejandro Fernando Gomes

Revisión científica de la edición en lengua española
Paula Dávila
Maria da Conceição Passeggi

CLACSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano
Hugo Trinchero
Vicedecana
Ana María Zubieta
Secretaria Académica
Leonor Acuña
Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Silvana Campanini
Secretario General
Jorge Gugliotta
Secretario de Investigación y Posgrado
Claudio Guevara
Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio
Subsecretario de Publicaciones
Rubén Mario Calmels
Prosecretario de Publicaciones
Jorge Winter
Coordinadora editorial
Julia Zullo
Consejo Editor
Amanda Toubes
Lidia Nacuzzi
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Diego Villarroel
Germán Delgado
Sergio Castelo
Dirección de Imprenta
Rosa Gómez

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLACSO
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Editor Responsable: Emir Sader - Secretario Ejecutivo de CLACSO
Coordinador Académico: Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO
Área de Producción Editorial y Contenidos Web:
Responsable Editorial: Lucas Sablich
Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Av. Callao 875, piso 5º - C1023AAB - Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel [54 11] 4811 6588 - Fax [54 11] 4812 8459
e-mail: clacso@clacso.edu.ar - web: www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) Asdi

Delory-Momberger, Christine
Biografía y educación : figuras del individuo-proyecto / Christine Delory-Momberger ; con prólogo de Pierre Dominicé. - 1a ed. - Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.
v. 1, 164 p. ; 20x14 cm.

Traducido por: Gomes Juan Alejandro Fernando
ISBN 978-987-1450-71-8

1. Investigación Biográfica. 2. Enseñanza Superior. I. Dominicé, Pierre, prolog. II. Juan Alejandro Fernando, Gomes, trad. III. Título
CDD 920.711

ISBN: 978-987-1450-71-8
Edición: Juan Carlos Ciccolella
Diseño Gráfico: Karina Hidalgo

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2009
Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, interno 167 - editor@filo.uba.ar

Colección "Narrativas, autobiografías y educación"

Departamento de Ciencias de la Educación - FFyL-UBA
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - FFyL-UBA
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Dirección de la Colección
Daniel H. Suárez (FFyL-UBA)

Coordinación
Elizeu Clementino de Souza / Universidad del Estado de Bahía / Brasil
Maria da Conceição Passeggi / Universidad Federal de Rio Grande do Norte / Brasil
Christine Delory-Momberger / Universidad de París 13/Nord / Francia

Consejo Científico
Ana Chrystina Venancio Mignot / Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Brasil
Ari Antikainen / Universidad de Joensuu / Finlandia
Christoph Wulf / Universidad Libre de Berlín / Alemania
Danielle Desmarais / Universidad de Québec en Montreal / Canadá
Duccio Demetrio / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia
Elsa Lechner / Centro de Estudios en Antropología Social del ISCTE / Portugal
Gaston Pineau / Universidad François Rabelais / Francia
Giorgos Tfiolis / Universidad de Creta / Grecia
Guy de Villers / Universidad Católica de Louvain la Nueve / Bélgica
Henning Salling Olesen / Universidad de Roskkilde / Dinamarca
Laura Formenti / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia
Linden West / Universidad de Canterbury / Inglaterra
Maria Helena M. B. Abrahão / Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul/Brasil
Marta Maria de Araújo / Universidad Federal de Rio Grande do Norte / Brasil
Peter Alheit / Universidad Georg August / Alemania
Pierre Dominicé / Universidad de Ginebra / Suiza
Victoria Marsick / Profesorado de la Universidad de Columbia / Estados Unidos
Valerij V. Savchuk / Universidad de San Petersburgo / Rusia
Graciela Morgade/ Universidad de Buenos Aires / Argentina
José Antonio Castorina/ Universidad de Buenos Aires / Argentina
Andrea Alliaud/ Universidad de Buenos Aires / Argentina
Pablo Gentili/ Universidad de Buenos Aires / Argentina

Coordinación Editorial
Paula Dávila / UBA-LPP

Apoyo
CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)
ASIHVIF (Association International des Histoires de Vie en Formation)
ABPA (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica)
ANNHIVIF (Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação)

Breve presentación de la colección "Narrativas, autobiografías y educación"

¿De qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales y profesionales, se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos e historias autobiográficos? La investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes autobiográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones, etc., se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos. En educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias.

En los últimos veinte años, la investigación narrativa y autobiográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo. Tanto en Europa como en Estados Unidos se han multiplicado las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas que dan cuenta de sus avances y resultados. Específicamente, en el campo educativo y pedagógico de

Argentina y América Latina, los desarrollos de la investigación narrativa y autobiográfica han propiciado modalidades de producción de conocimientos que combinan la investigación cualitativa y colaborativa del mundo escolar, la formación y el desarrollo profesional de los educadores que coparticipan en los procesos indagativos de sus prácticas pedagógicas y la elaboración de propuestas de intervención educativa dados en el conocimiento (co)producido y en las capacidades profesionales y pedagógicas fortalecidas. Una parte importante de esa producción original se corresponde con la expansión y consolidación de estas modalidades de investigación educativa y pedagógica en la comunidad académica y universitaria brasileña. La reciente creación de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (ABPA), en septiembre de 2008, y la cada vez más influyente y actualizada Colección "Pesquisa (Auto)biográfica ~ Educação", con siete libros de autor y compilaciones publicados sobre el tema, son tan solo dos ejemplos del crecimiento y la difusión sostenidos de estos enfoques y estrategias teórico-metodológicas para la producción de conocimientos educativos y pedagógicos en Brasil.

A pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina (sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y autobiográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores

narrativos y autobiográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación; para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teórico-metodológicos; y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción.

La colección "*Narrativas, autobiografías y educación*" pretende colaborar en ese sentido. En tanto serie de libros de autor y compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, tiene como propósito generar y promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y autobiográfica. Sus objetivos específicos se orientan, precisamente, a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte, indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas, con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y autobiográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros, y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y autobiográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la colección acogerá textos bajo la forma de relatos, ensayos, trabajos de investigación que confirmen la diversidad –geográfica, histórica, teórica– de situaciones, de abordajes y de puntos de vista. De esta

manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y autobiográfica en educación del país, de América Latina y de Europa intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y enfoques de indagación.

A Roger Delory, mi padre

Así como el mundo entero es una escuela para toda la especie humana, desde su origen hasta el fin de los tiempos, de igual modo la vida es una escuela para cada quien, desde la cuna hasta la tumba. No basta declarar como Séneca: "No hay edad para comenzar a aprender". Debemos sostener que cada edad está destinada al aprendizaje, ya que no existe otra finalidad para cada ser, que no sea aprender a vivir en cuanto se vive.

COMENIUS, *Pampaedia*

Prefacio de la edición en lengua portuguesa

Maria da Conceição Passeggi*

En el prefacio de la edición francesa, Pierre Dominicé, uno de los pioneros del movimiento socioeducativo de las *historias de vida en formación*, expresa su deseo de que este libro de Christine Delory-Momberger trascienda el círculo de investigadores ya conquistados por la corriente de historias de vida y sea leído por todos aquellos a quienes motiva la aproximación entre *biografía* y *educación*. Al destacar la nueva perspectiva aportada por la autora, Dominicé resalta la erudición y originalidad de la contribución de Delory-Momberger en lo que se refiere a ampliar los caminos abiertos por los pioneros de las *historias de vida en formación*, y subraya la necesidad de un concepto igualmente innovador de la educación para que su reflexión obtenga el alcance propuesto.

Retomo ese pensamiento de Pierre Dominicé, porque fueron precisamente las mismas consideraciones que me aproximaron de Christine Delory-Momberger en La Rochelle, en diciembre de 2004. Había concluido la lectura de *Biografía y educación*, y allí estábamos, a las seis de la mañana, en el café del hotel donde se había realizado un encuentro sobre memoria y diálogo entre generaciones[1]. Compartimos, durante el trayecto

* Profesora del Departamento de Educación y Postgrado en Educación de la UFRN

1. *A la recherche d'une mémoire de vie: dialogue entre générations: traverser le temps pour mieux vivre*, encuentro organizado por el Centro Comunitario de Acción Social de La Rochelle (12/12/2004).

entre el hotel y la estación ferroviaria, nuestros intereses en materia de investigación: en mi caso, por la novedad de la *investigación biográfica*; en el caso de ella, por la posibilidad de establecer un intercambio con la reflexión que corría en Brasil sobre los escritos acerca de sí. En aquella mañana, combinamos que me encargaría de traducir *Biografía y educación* al portugués.

En septiembre de aquel año, había tenido lugar en Brasil, en Porto Alegre, el I Congreso Internacional sobre Investigación (Auto)Biográfica, ideado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão, en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Muchos grupos de investigación que trabajaban con fuentes biográficas sobre memoria, historia y prácticas de formación se reunieron por primera vez. Quedaba inaugurado así un espacio de debate internacional, con sede en Brasil, para reflexionar sobre las aproximaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de esa relación entre autobiografía y educación. En estos cuatro años, los simposios y congresos en que participé, los convenios que se establecieron entre investigadores brasileños y los debates sobre escritos acerca de sí, reafirmaron mi convicción de que el trabajo de Christine Delory-Momberger sobre *investigación biográfica* será de gran contribución para el área dada en llamar investigación (auto)biográfica en Brasil. Resáltese que esta edición de *Biografía y educación* no habría sido posible sin la participación de João Gomes da Silva Neto y Luis Passeggi, profesores del Departamento de Letras y de Postgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), que realizaron conmigo la traducción y revisión científica del libro. Procuramos ser fieles al estilo de la autora, pensando en el lector de lengua portuguesa. Cada frase lleva la marca de nuestro propósito, de que este libro pueda ser leído dentro y fuera del ámbito académico, por quienes ya conocen y aquellos que pre-

tenden conocer la investigación (auto)biográfica como área en desarrollo de las Ciencias de la Educación.

El estudio de los escritos sobre el yo, como los denomina Gusdorf[2], debe abarcar, sin discriminación, todos los textos donde el sujeto, al escribir, se toma como objeto, sin adoptar necesariamente la forma de una narrativa sobre su trayectoria del comienzo al fin. Para Gusdorf, una página, una frase e incluso una firma, pueden ser tan significativos como una extensa exposición.

Entre 2000 y 2005, Christine Delory-Momberger publicó tres libros sobre escritos acerca de sí e investigación biográfica, de los cuales este es el segundo. En el primero, *Historia de vida, de la invención del sujeto al proyecto de formación*[3], la autora analiza las conexiones históricas de los usos de los escritos acerca de sí, situándolos entre dos horizontes: el horizonte de las prácticas de formación y el horizonte de las ciencias sociales y humanas, que los conciben como fuente de investigación. En *Biografía y educación*[4], la autora sintetiza los orígenes de la autobiografía y dirige la visión del lector hacia los desafíos de una sociedad biográfica. La autora da pistas de investigación sobre el mundo de la escuela en ese momento de transición histórica, centrado en el individuo, que vive en una sociedad de individuos. En el tercer libro, sugestivamente intitulado *Historias de vida e investigación biográfica*[5], Delory-Momberger define el marco teórico y la orientación de la investigación biográfica como campo temático en educación, aproximando teoría del individuo y teoría de la socialización. En ese contexto,

2. Ver Georges Gusdorf, *Lignes de vie: les écritures du moi*. París, Odile Jacob, 1991.
3. Christine Delory-Momberger, *Histoire de vie: de l'invention du sujet au projet de formation*. París, Anthropos, 2000.
4. Ver Gusdorf, 1991, *op. cit.*
5. Delory-Momberger, 2000, *op. cit.*

pues, los estudios sobre (auto)biografía como dispositivo de investigación, formación e intervención social adquieren todo sentido en materia de investigación educativa.

El hilo conductor de *Biografía y educación* reside en evidenciar la aproximación entre la escritura acerca de sí y el aprendizaje. Para discutir esa relación, paradójicamente obvia e inexplorada, Delory-Momberger asocia, con profundo conocimiento, dos tradiciones de investigación sobre lo *biográfico* en el área de la formación. La primera corresponde al movimiento socioeducativo de las *historias de vida en formación*, que surgió, en países de habla francesa, dentro del núcleo de la formación continua, hacia fines de los años 1970, y se difundió en lengua portuguesa a partir de fines de la década de 1980, a través de un libro organizado por António Nóvoa y Mathias Finger[6], con la colaboración de los pioneros de ese movimiento, especialmente Gaston Pineau, Pierre Dominicé y Marie-Christine Josso. La segunda tradición corresponde a la *investigación biográfica* (*Biography research, Biographieforschung*), consolidada en países anglosajones y en Alemania, cuyas filiaciones, analizadas por la autora, remontan al siglo XVIII y al *Bildungsroman* (novela de formación), que tiene como obra fundadora *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe.

La primera tradición introduce una revolución en materia de formación. Ancladas en la idea de emancipación del individuo, las *historias de vida en formación* proponen que el sujeto se adueñe de su proceso de formación al tornarse autor de su historia. Como Christine Delory-Momberger afirma, en la introducción del presente libro, esa tradición, consolidada por cerca de treinta años de producción científica, se desarrolló y

6. Ver António Nóvoa y Mathias Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministerio de la Salud/Departamento de Recursos Humanos de la Salud, 1988.

permaneció en los países de habla francesa dentro del marco de la formación continua. Creando dispositivos en el espíritu de emancipación del sujeto y su autonomización, el avance de la regulación de la formación continua, particularmente en Francia, favoreció su articulación con el mundo laboral, no así –al menos no en la misma proporción– con el mundo escolar. La novedad de los estudios de Delory-Momberger consiste en considerar la articulación entre *biografía* y *educación* en todo momento de la existencia (*lifelong learning*), bajo todos los aspectos y en todos los espacios de aprendizaje (*lifewide learning*), como pretendía Comenius, citado por ella en el epígrafe de su obra.

La autora suele destacar que se percibe como viajera entre sus tradiciones culturales: la francófona, en la que nació y hoy vive, y la alemana, donde se formó, trabajó durante numerosos años y con la que continúa manteniendo vínculos de investigación. La interculturalidad que constituye su formación, y su erudición, le brindan el marco teórico y epistemológico para concretar el encuentro entre lo biográfico y el aprendizaje, ya sea en los campos de formación y de inserción profesional en el mundo laboral, como en el terreno de la educación, incluyendo el mundo escolar en todas sus facetas.

Al tejer las relaciones entre biografía y educación, Christine Delory-Momberger introduce los conceptos de *biografización, hecho biográfico, bioteca, biografemas, heterobiografía*, creados en relación a lo bio-gráfico (escritos de vida), como construcciones de estudio en el campo abierto por la investigación biográfica. En ese sentido, la autora dialoga en primer lugar con el concepto de *historias de vida* propuesto por el movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación, que prefirió evitar el término *autobiográfico*. La opción deliberada por la noción de "historias de vida" respondía al propósito de ampliar los horizontes del espacio interior del yo, diversificar

los procesos de narración escrita y enfocar la dimensión *autopoyética* de la narrativa, en la permanente reinvención personal.

Christine Delory-Momberger construye su pensamiento enfatizando lo biográfico. En ese sentido, se aproxima a la propuesta de Pierre Dominicé (1990), que utiliza el concepto de *biografía educativa*. Pero la autora amplía el alcance de la noción de *escritura*, concibiéndola como acción cognitiva mediante la cual se delinea, antes de cualquier trazo, la *figura de sí*. La *biografización* resulta de ese modo una acción permanente de *figuración de sí*, que se actualiza en la acción del sujeto al narrar su historia, a tal punto que el mismo se confunde con ella. El subtítulo del libro, *Figuras del individuo-proyecto*, indica el camino donde las nociones de biografía y educación se tornan indisociables. Con base en "moldes" heredados sociohistóricamente, el ser humano (re)crea su recorrido y su proyecto en lenguajes verbales y no verbales, mientras va construyendo, en la narrativa como acto autopoyético, una *figura de sí*, en el preciso instante en que se anuncia como sujeto y se enuncia como autor de su historia.

En este libro, el lector hallará cuatro grandes direcciones para iniciarse o profundizar en la investigación biográfica. La primera es histórica: Christine Delory-Momberger retraza con rigor las conexiones históricas, sociales y religiosas de la *biografización*, y discute las proyecciones actuales de una sociedad biográfica. La segunda dirección es práctica: trata de los talleres biográficos proyectivos y las etapas de su realización con adultos en formación, ofreciendo pistas para su adaptación a otras situaciones. La tercera dirección hace al cuestionamiento: ésta analiza los vínculos actuales del individuo con el mundo social, junto con su presión, cada vez mayor, para hallar en sí mismo los motivos y la fuerza para (a)firmarse, actuar e interactuar en el mundo laboral y en la sociedad del conocimiento y la infor-

mación. Las nociones de aplicabilidad, formabilidad y adaptabilidad, por ejemplo, sustentan el paradigma que entrega al individuo a la tarea de ser dueño de su propio destino, con movilidad permanente. No obstante, entran en conflicto con el viejo paradigma de los "moldes" preestablecidos, estables, claramente aceptados, que anteriormente ayudaban al individuo a constituir para sí mismo una figura de sí, profesional, social, étnica, nacional, de género, hoy implícita o expresamente descartados. La cuarta dirección se refiere a la relación entre biografización y escuela. ¿Cómo el niño, el adolescente, el joven y el adulto integran en sus narrativas "los posibles biográficos"? ¿Cómo construyen figuras de *individuos-proyectos* a partir de lo que *hacen* y de lo que piensan que *son,* en los más diversos espacios de aprendizaje: escuela, trabajo, familia, iglesia? ¿Cómo aprende la escuela el proceso de *biografización* y se preocupa por él?

En el mundo actual, emerge la *figura del individuo-proyecto*, de la persona que se percibe en lo que "está siendo", en lo que ya no puede ser más, en lo que aún será. Ese devenir permanente recuerda una de las principales ideas de Paulo Freire[7], la del ser en busca de su completud al tomar conciencia de su condición inacabada. Tal condición se manifiesta actualmente en la óptica de una "falta de completud crónica", generada y sustentada por la búsqueda de proyectos en una "ciudad de proyectos", opuesta a la visión de Freire precitada. Esta última se orienta a aprender algo para ser más humano, mientras que la otra sigue el principio de la productividad, que se agota en el propio proyecto. En la "ciudad de proyectos", no se puede vivir sin ellos y sólo se vive con personas que uno conoce a través de

7. Ver Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. San Pablo, Paz e Terra, 1997.

los mismos. Delory-Momberger cuestiona esa imposición, esa presión sobre los individuos como gestores de sus vidas, que puede desviar el proceso de aprendizaje biográfico de la dirección de la propia emancipación hacia una búsqueda interminable de proyectos que en sí mismos contienen su finalidad y objetivos.

Cabe, pues, aproximar y cuestionar los vínculos entre auto-bio-grafía y educación, para ampliar los márgenes de reflexión sobre la formación, el conocimiento de los aprendizajes de la historicidad de sí y los aprendizajes de las historias de sí. Ayudar a otros a reflexionar sobre sí mismos y sobre el aprendizaje es tarea de la escuela, como también lo es enseñar los contenidos de las materias. La reflexión biográfica no forma al sujeto en alguna materia en particular: lo prepara y dispone para la *formabilidad*, o sea, para su capacidad de tomar conciencia de sí como aprendiz, de saber observar lo que aprende y cómo aprende, y decidir qué hacer con lo aprendido. Como evoca Pierre Dominicé, es necesario que esa formación biográfica pueda tornarse un dispositivo heurístico, de descubrimiento de sentidos de vida, para todos: "... el acceso a la narrativa merece una atención pedagógica particular, para que se mantenga el principio democrático de la tarea educativa"[8]. Como se sabe, la tradición de Paulo Freire, que enseña la "lectura del mundo" antes que la lectura de la palabra escrita, propuso y enriqueció la comprensión de aquello que la autora llama *hermenéutica práctica: la acción de dar sentido*. Somos seres simbólicos. Vivimos en espacios y tiempos simbólicos, cercados de simbologías. La primera tarea del ser humano es, así, leer e interpretar el mundo. La cuestión es saber dónde encontrar las referencias para hacerlo, adecuadamente, todo el tiempo.

8. Ver prefacio de este libro.

Las reflexiones conducidas por Christine Delory-Momberger ayudan a pensar las aproximaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas del paradigma hermenéutico, interpretativo, que se expandió en múltiples direcciones a lo largo del último siglo. En él se enraizan elementos de un cuadro conceptual inaugurado por Wilhelm Dilthey (1833-1911), que colocó la *reflexividad autobiográfica* en el centro del paradigma comprensivo de las Ciencias Humanas y Sociales, e hizo de la autobiografía un modelo hermenéutico para la comprensión del mundo humano.

Biografía y educación, de Christine Delory-Momberger, inaugura la colección brasileña *Investigación (Auto)biográfica ~ Educación*, lanzada por las editoriales Paulus y EDUFRN, simultáneamente junto con el lanzamiento en París, por la editorial Téraèdre, de la colección francesa *(Auto)Biographie ~ Éducation*. Las dos colecciones siguen el movimiento internacional de un área consolidada en Brasil, a través de los Congresos Internacionales sobre Investigación (Auto)biográfica: I CIPA (PUCRS/2004), II CIPA (UNEB/2006), III CIPA (UFRN/2008). Investigaciones, publicaciones, colaboración entre grupos de investigación, diversificación de la investigación científica y congresos dan testimonio de la vitalidad del área y del interés que la misma despierta. *Biografía y educación* contribuirá decisivamente en materia de reflexión y debate entre investigadores atentos a la escritura de sí mismo y a los aprendizajes realizados en ella y a partir de ella, en ambientes formales y al margen de ellos, donde se entrelazan historias humanas a lo largo de la existencia.

Natal, 15 de junio de 2008.

Prefacio

Pierre Dominicé*

Pensar la educación en el horizonte biográfico

La intención política de desarrollar la oferta educativa "a lo largo de la existencia" nos lleva a repensar las dinámicas de la construcción biográfica. Hoy en día, la vida adulta está hecha de tensiones entre referencias dispares. Tanto jóvenes como ancianos se ven involucrados en enfrentamientos incesantes con modelos culturales que pierden su significado. Las trayectorias profesionales padecen la ley de temporalidades fragmentadas. En ese contexto, la "historia de vida" tiende a perder su sustancia. Frente a la explosión de puntos de referencia, como también al deambular de recorridos abandonados a la aventura individual, toda búsqueda de sentido de vida requiere el ejercicio previo de un trabajo biográfico. Ha llegado el momento de aproximar biografía y educación, dentro de una perspectiva de "biografización" que afecta tanto el espacio social de la escuela como los programas de formación continua.

El libro de Christine Delory-Momberger coloca lo biográfico bajo una nueva óptica, que nos lleva a repensar las prioridades de la educación. Dando continuidad a una magnífica obra consagrada a los vínculos y usos contemporáneos de la *historia*

* Profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

de vida (2000)[1], la autora propone una reflexión que invierte los términos del subtítulo de su libro previo y muestra cómo todo emprendimiento de formación encaja en una historia y en un proyecto personal. Apoyándose en su amplia erudición, al mismo tiempo multidisciplinaria e intercultural, la autora abre una vía teórica completamente original, dentro de un debate predominante y frecuentemente cerrado –especialmente en lengua francesa– y de los límites de posturas asociadas a escuelas de pensamiento. Christine Delory-Momberger atraviesa territorios académicos con una libertad de expresión que desconcierta las reglas habituales de las fidelidades disciplinarias. Sus referencias remiten tanto a los estudios literarios como a las ciencias sociales. Su presentación de autores germánicos nos ayuda a cruzar las fronteras lingüísticas y da acceso a la sutileza conceptual de posturas oriundas de otras tradiciones biográficas. El lector conseguirá, así, adueñarse en mayor medida de los desafíos teóricos contenidos en nociones llave tales como *Lebenswelt* o *Bildung*.

En este nuevo libro, Christine Delory-Momberger introduce el punto de vista de la "hermenéutica práctica", que viene a enriquecer un debate metodológico complejo, aún muy frecuentemente estancado en la oposición entre producción científica y procedimiento reflexivo. La autora analiza lo biográfico como una "categoría de experiencia que permite a los individuos integrar, estructurar, interpretar situaciones vividas". Retomando nociones introducidas previamente en la obra que escribió junto con Remi Hess, Christine Delory-Momberger afirma que la "biografía", como objeto construido, está estrechamente vinculada al sistema de interpretación constituido por la "bioteca" personal y los "biografemas" disponibles. Situada

1. Referencia a la primera edición de *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*, de la misma autora (Delory-Momberger, 2004).

dentro de una interlocución, la escritura biográfica jamás disocia la relación que uno tiene consigo mismo de la relación que uno tiene con otros. La comprensión de la narrativa personal se ve enriquecida por el efecto de eco procedente de la escucha o de la lectura de la narrativa ajena. Como la autora destaca, "la narrativa ajena constituye uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica". La dimensión reflexiva del procedimiento biográfico permite tratar la formación del sujeto como objeto de investigación, trabajado dentro de una práctica socializada de la narrativa, que se beneficia con la implicación mutua de los participantes de la interlocución.

En el sentido dado por Delory-Momberger a esa noción, lo biográfico está destinado a tornarse un vector de la acción educativa en todas las edades de la vida. La autora nos invita, pues, a repensar el campo educativo, del que somos herederos y actores al mismo tiempo. La exigencia hermenéutica impone la valorización y la renovación de los recursos culturales solicitados por la "actividad biográfica". Las expectativas expresadas por las diferentes figuras del "individuo-proyecto" implican procesos de auto-educación. El "actor biográfico" se torna "educador de sí mismo". Ciertamente, existe un llamado a la cooperación del medio educativo, dado que la actividad biográfica moviliza, evidentemente, el vínculo social. Entiendo, por otro lado, que el horizonte biográfico de la acción educativa exige una convergencia de esfuerzos por parte de quienes están a cargo de educar. La óptica biográfica hace al sujeto aprendiz en su totalidad. Por lo tanto, la formación en la vida adulta debe beneficiarse de varios soportes educativos, culturales y afectivos, y de espacios de socialización diversificados. La construcción que se espera de sí exige la designación de recursos para su realización. Crecer nunca fue y nunca será fácil. La sociedad actual, más que orientar, desvía. La inestabilidad económica y política instauran cambios bruscos

que imponen transformaciones constantes del universo cultural donde la actividad educativa halla su inspiración. Los desvíos del trayecto de vida que caracterizaban el movimiento de la formación fueron sometidos a un ritmo acelerado de transformación. No olvidemos que, frente a los *impasses* biográficos, las modalidades de acompañamiento se multiplican y a veces suscitan dependencias o asistencias que tornan improbable cualquier tentativa educativa. No debe sorprender, en consecuencia, que se considere como prioridad la exigencia de construcción biográfica, lo cual requiere debatir el concepto de acción educativa "durante el transcurso de la existencia".

Para que la reflexión abierta por Christine Delory-Momberger sea comprendida, es importante que surjan vías educativas innovadoras. Su obra debe ser acogida como una propuesta de reflexión sobre el trabajo biográfico. No obstante, conviene evitar que el "proyecto de sí", presentado como una alternativa de identificación, beneficie apenas a los privilegiados de este mundo desordenado, o sea, a aquellos que consiguieron superar los obstáculos de los currículos escolares y profesionales, o viven protegidos del rechazo social, que podría condenarlos a la marginalización. El acceso a la narrativa merece una atención pedagógica particular, para que se mantenga el principio democrático de la tarea educativa. Esperemos, desde ya, que esta obra sea leída y debatida en todos los medios, movilizados por la aproximación entre biografía y educación. El empeño de Christine Delory-Momberger para que su texto se torne accesible a un gran público de lectores, contribuirá para su divulgación. Este libro debería trascender los currículos restringidos de aquellos que ya fueron conquistados por las historias de vida en formación: permitirá conducir los espacios de las investigaciones llevadas por tales pioneros a una perspectiva más amplia del trabajo biográfico, considerado como indisociable de todas las edades de la vida.

Introducción

¿Cómo se reúnen el mundo de experiencias, figuras y expectativas que el niño, el joven y el adulto en formación llevan consigo, y el mundo de conocimientos propuesto por las instituciones educativas? ¿Existe una relación entre la forma en que el individuo representa su vida y la manera en que adquiere competencias y saberes sobre el mundo y sobre sí mismo? ¿Cómo la familia, la escuela y la sociedad elaboran modelos y trayectorias de formación? ¿Cómo los individuos construyen subjetivamente el recorrido y la imagen de su existencia?

El objetivo de este libro es retomar, de una nueva forma, el análisis de las relaciones que dos espacios, separados y reunidos al mismo tiempo, mantienen entre sí: el espacio biográfico y el educativo. Aunque la interconexión entre ellos parezca evidente a primera vista, su estudio en las investigaciones francesas dentro de las ciencias de la educación no suscitó reflexiones teóricas u observaciones significativas. Le echaremos la culpa a la trivialidad de la cuestión, cuando se la coloca en términos de relación entre "vida" y "escuela". Invocaremos a la ideología y la práctica de la escuela republicana, que fundó el principio de su enseñanza en la universalidad del conocimiento y la igualdad de todos frente a los saberes, generalizando y nivelando, simultáneamente, un perfil de alumno que no posee otra vida que no sea la "vida escolar". Destacaremos la ruptura existente entre la herencia secular de la escuela, que continúa pesando sobre la

formación inicial, y los procedimientos frecuentemente innovadores de la formación continua. Lamentaremos el aislamiento institucional en el que se mantienen tendencias como aquella de las "historias de vida", que introducidas de "contrabando" en el campo de la educación permanente, siguen ocupando en ese espacio un lugar relativamente marginal.

Constataremos, sobre todo, que si bien la *investigación biográfica* adquirió hace treinta años, en los países anglosajones, una coherencia teórica y práctica que la constituye como verdadero campo disciplinario (*Biography research, Biographieforschung*), para la universidad y la investigación francesas, no deja de ser un *terreno desconocido*, cuya mera denominación ya provoca cuestionamientos. Lejos de constituir un campo específico y unificado, donde podrían reconocerse procedimientos, conceptos y métodos que susciten y capitalicen estudios, resultados y aplicaciones claramente identificados, lo que suele entenderse en Francia por *enfoque biográfico* remite a hechos y prácticas dispares en dominios heterogéneos de las ciencias humanas y sociales. En el polo sociología-etnología, el enfoque biográfico alude al uso de documentos personales y a la elección de un procedimiento de tipo cualitativo para explorar la realidad social y cultural a partir de situaciones y representaciones individuales. En el polo educación-formación, el mismo enfoque se ve representado particularmente por la corriente de historias de vida, cuyos dispositivos apuntan a esclarecer proyectos personales y profesionales a partir de la apropiación de una "historia" personal. Otro polo lo constituye el conjunto de trabajos que toman la narrativa de vida como objeto antropológico, exploran las variaciones históricas y culturales del acto de narrar la vida propia, y estudian las condiciones de funcionamiento lingüístico, pragmático y semiológico de la palabra autobiográfica. Cada uno de esos espacios de

investigación y de práctica posee su propia coherencia, desarrolla de forma interna sus problemáticas, definiciones y conceptos, y elabora sus métodos e instrumentos, sin que exista cuestionamiento de los fundamentos que permitirían establecer entre ellos una transversalidad y considerarlos desde el ángulo de su interdisciplinaridad constitutiva.

La hipótesis presentada en este libro consiste en que tal fundamento podría ser hallado en una reflexión que considere la tarea de pensar lo "biográfico" como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico. En ese sentido, somos llevados a definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos. Una de las dificultades de ese enfoque reside en el uso de términos que poseen otro sentido en lenguaje común. La "escritura de vida", a la que remiten la etimología y el sentido común de la palabra *biografía*, debe ser entendida aquí como una actitud primordial y específica de la vivencia humana: antes inclusive de dejar cualquier marca escrita sobre su vida, antes de traducir o expresar de cualquier manera su existencia en formas escritas (diario, memorias, correspondencias, autobiografía, etc.), el hombre *escribe* su vida. La percepción y el entendimiento de su vivencia pasan por representaciones que presuponen una *figuración* del curso de su existencia y del lugar que una situación o un acontecimiento singular pueden ocupar en ella. Esa actividad de *biografización* aparece así como una *hermenéutica práctica*, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea, una *historia* que remite a *sí mismo*. Esos espacios-tiempos biográficos no son,

sin embargo, creaciones espontáneas, nacidas únicamente de la iniciativa individual: llevan la marca de su inscripción histórica y cultural, y tienen origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen.

El tratamiento de ese dominio particular de la actividad humana, por las ciencias humanas y sociales, dio lugar a dos actitudes generalmente opuestas, que determinan puntos de vista disciplinarios diferentes. La primera actitud considera la *palabra biográfica* como lugar de constitución de un "sujeto" psicológico e histórico frente a las restricciones y prescripciones colectivas. Esa concepción, que se articula en torno de nociones como "identidad", "historia personal", "relación consigo mismo" y "construcción de sí", está particularmente presente en las ciencias de la educación y de la formación, donde sustenta prácticas altamente individualistas. También inspira, implícitamente, todo el campo literario de la autobiografía y de la biografía, en su dimensión de escritura creativa y de recreación crítica: la obra autobiográfica relata el origen de una personalidad singular construida durante el transcurso de una vida singular. La segunda actitud remite al uso que la sociología clásica hace de los documentos y testimonios individuales: se considera lo biográfico como material bruto que, una vez sometido a selección y recortes, puede dar acceso de forma concreta y legible a hechos sociales y comportamientos colectivos. La verificación científica del material biográfico tiende a depurarlo de todo aquello que alude a una subjetividad o singularidad, consideradas inexplorables, para retener apenas lo que puede ser objetivado, recortado y verificado por otros materiales. En el primer caso, es frecuente que el foco sobre la singularidad existencial de lo biográfico impida constituirlo como *objeto* disciplinario y verificarlo científicamente. El cuidado de

la ciencia evidenciado en el segundo caso reduce lo biográfico a un *medio* apenas, o a una *diagonal* inclusive, que solo se emplea con precaución, negándosele todo estatuto científico.

Bajo una aparente antinomia, esas dos actitudes remiten al mismo concepto de lo biográfico, como dominio reservado para la subjetividad y la interioridad, como jardín secreto de la individualidad, colocado de forma coyuntural apenas, y para oficiar, de cierto modo, como escenario de lo colectivo y lo social. Implícitamente, ese concepto se halla ampliamente inspirado en el *ethos* de la novela occidental, cuya dinámica profunda, de Cervantes a Balzac y Dickens, consiste en erguir frente a su época y sociedad, individualidades cuyos combates las tornan infelices o gloriosas, pero siempre heroicas. El género autobiográfico solo interioriza y analiza ese monadismo heroico, fundado sobre la dualidad fuertemente dramatizada del individuo y lo social, y sobre la reivindicación de los derechos del *ego* ante el Moloc social.

Contra esa dualidad, que reposa sobre un concepto esencialista del individuo, la postura que esta obra sostiene pretende mostrar que la individualización y la socialización son dos facetas indisociables de la actividad biográfica. Seremos llevados a analizar, en particular, los procesos de biografización a los que se entregan los individuos, consciente o inconscientemente, en sus comportamientos y discursos durante toda su existencia, como actividad constitutiva de su ser social. En tal actividad, los individuos actualizan e incorporan las secuencias, programas y modelos biográficos estándar (currículo escolar, currículo profesional y también planes de acción y tramas) de los mundos sociales donde participan. Entendida de esa manera, la biografización no es únicamente un proceso inscripto sociohistóricamente, formal y estructuralmente determinado; es un proceso esencial de socialización y de construcción de la realidad

social. Según las épocas y las formas societarias, las manifestaciones de ese proceso de biografización y la intensidad del *trabajo biográfico* correspondiente varían en función del llamamiento diferenciado de las sociedades a la reflexividad individual y al área privilegiada de la reflexividad que hace a la construcción biográfica.

En ese cuadro de biografización, concebida como interfaz entre el individuo y lo social, querríamos anclar nuestra reflexión sobre la educación. Nunca anteriormente, como ocurre en nuestra época, las sociedades recurrieron tanto a la individualización y reflexividad sobre conductas y decisiones como generadoras de su regulación y productividad. Nunca la demanda y la oferta educativas fueron tan intensas y tan diversificadas, extendiéndose actualmente a todas las edades y áreas. No es mera coincidencia la aproximación que hoy puede establecerse entre esos dos fenómenos societarios. Es cierto que en el presente la educación abarca a todos los individuos de una sociedad, desde su nacimiento hasta la muerte, y también abarca, junto a los saberes fundamentales y disciplinarios enseñados en la escuela y la universidad, el *know-how* profesional y las competencias de comportamiento; también es cierto que política y socialmente, es asunto de todos; y no es menos cierto que más y más, en las imposiciones colectivas, en las representaciones individuales y en la realidad de los trayectos de formación, es asunto de todos. En las formas de sociedad donde los recorridos de vida se ven, cada vez más, marcados por la pluralidad de experiencias profesionales, por la diversificación de experiencias sociales y por los efectos de ruptura, dislocación y renovación formativa que esas formas societarias provocan, las trayectorias de formación ya no pueden obedecer a esquemas comunes. Tales trayectorias, a su vez, se singularizan en las historias individuales que "trabajan", e incorporan, cada una a su

manera, las contribuciones externas y las experiencias propias. En el centro de los modelos colectivos que aún constituyen el principio fundador de las "educaciones nacionales", se introducen "fermentos" de individualización que transforman la mirada sobre la relación educativa y la relación con el saber, más que la organización de la enseñanza. La noción de "*foco en el aprendiz*", sin duda infeliz en su formulación, puede haber dado lugar a malentendidos perjudiciales; pero no dejó de reinscribir en el corazón del proceso de aprendizaje, la relación viva, inestable, nunca preacordada, entre los dominios constituidos del saber y el proceso de conocimiento, que siempre es un hecho de un individuo singular, inscripto en algún lugar y en alguna historia. Al mismo tiempo, la historia de ese individuo también es, en gran medida, la historia de sus aprendizajes y de su relación biográfica con el saber y la enseñanza.

Como conjunto de representaciones que el individuo construye sobre su propia vida e historia, la *biografía* se tornó un componente y un horizonte del campo educativo. La forma en que los individuos *biografían* sus experiencias y, en primer lugar, la manera mediante la cual integran en sus construcciones biográficas lo que *hacen* y lo que *son* en la familia, en la escuela, en su profesión y en la formación continua, integran el proceso de aprendizaje y de formación. Bajo los diferentes aspectos que acaban de ser enunciados, esta obra tiene como objetivo mostrar cómo lo *biográfico* atraviesa y estructura las dinámicas de formación y de aprendizaje, y cómo invierte en ellas.

Los dos primeros capítulos desarrollan una perspectiva histórica y antropológica, e intentan presentar los fundamentos de la reflexión biográfica, mostrando cómo las formas socio-históricas de la escritura autobiográfica constituyen modelos hermenéuticos de representación y de educación de sí mismo.

El tercer capítulo analiza, desde un punto de vista sociológico, los procesos de subjetivismo y reflexividad propios de las sociedades posmodernas, y muestra su incidencia sobre las formas de biografización. Dentro de ese cuadro societario, el cuarto capítulo aborda los dispositivos de formación de adultos (formación continua, balance de competencia, corriente de "historias de vida en formación", formación a lo largo de la existencia), que en sus procedimientos tienen en cuenta, en diferente grado, la proyección biográfica de un "sujeto actor de su historia".

El quinto capítulo aborda la relación de lo biográfico, del aprendizaje y del saber, con la escuela. La cuestión de la relación con el saber, cuya centralidad es reconocida en el debate actual escolar, incluye como una de sus dimensiones esenciales las modalidades y procesos a través de los cuales los alumnos *biografían* su experiencia escolar, en sus diversas dimensiones, y le dan significado en la historia singular que ellos construyen de sí mismos. Como lo destaca, por oposición, una actualidad escolar frecuentemente dolorosa, los procesos de aprendizaje y saberes transmitidos por la escuela deben poder encontrar su lugar en el *mundo-de-vida* y en el horizonte biográfico de los aprendices, para disponer de sentido y valor. No se trata de entonar la cantinela de la "aproximación de la escuela y la vida", ni mucho menos de conducir el proceso escolar en nombre de la "vida": se trata de analizar qué experiencia los alumnos tienen del universo escolar y qué representaciones construyen de las tareas y objetos propios de la escuela, y de mostrar cómo esa experiencia y esas representaciones, que condicionan su relación con el aprendizaje y con el saber, participan en su figuración biográfica y en el proyecto que los alumnos tienen de sí mismos.

1/ Modelos biográficos y escritos acerca de sí

Die Geschichte steht für den Mann.
(La historia remplaza al hombre.)
Wilhelm Schapp[1]

El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de *contar* esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive sólo se torna *su* vida y ese ser sólo se torna *él mismo*, a través de *figuraciones* mediante las cuales representa su existencia. La primera de esas figuraciones, la más matricial y amplia, aquella que de cierta forma encuadra la infinita multiplicación de historias humanas, hace al desarrollo de la vida. Tanto en su lenguaje más coloquial como en las creaciones más elaboradas, los hombres recurren a palabras e imágenes que transponen hacia una representación espacial el desarrollo temporal de su existencia: *línea, hilo, camino, trayecto, ruta, recorrido, círculo, carrera, ciclo de vida*. El hombre *escribe* en el espacio la figura de su vida. Las imágenes a las que recurre para evocar el *curso* de la vida (comenzando por esa imagen), son tan familiares que perdieron su dimensión simbólica o analógica y llegan a enmascarar el propio *hecho biográfico*, o sea, el acto de representación en sí, haciéndonos olvidar que solo a través de la metáfora, a través de un *escrito*, *tales figuras* pueden representar la existencia. Para reencontrar la dimensión de esa figuración en el acto, es preciso ir detrás de rastros en textos y épocas donde conserva algo de su fuerza original. Cicerón expuso lo siguiente en uno de sus discursos: "La naturaleza

1. Ver Schapp (1992).

circunscribió (*circumscripsit*) estrechamente el curso de nuestra vida (*curriculum vitae*)"[2]. Ahora bien, ese *curriculum vitae*, destinado a disponer de tanta importancia en la administración de nuestras vidas en las sociedades modernas, es en la retórica de Cicerón el eco ya debilitado de la analogía cosmológica que le dio origen: el *curriculum vitae –curso de la vida–*, tanto por la forma como por el sentido, construido a partir del *curriculum stellarum*, el *curso de los astros*[3]. Lo que sugiere el recuerdo de esos orígenes es la perennidad de la propia representación biográfica: el recorrido de vida, siguiendo el ejemplo de la trayectoria de los astros, se desarrollaría en un espacio-tiempo orientado y realizaría un *querer* y una *finalidad* ajena al individuo, o no. Si bien la conciencia de esa metáfora o de esa creencia cosmológica se perdió, el lenguaje que utilizamos para referirnos a nuestra vida continúa representándola y alimentando, de forma consciente o inconsciente, en el sentido que le atribuimos.

Hecho biográfico y narrativa de vida

El espacio-tiempo según el cual figuramos los límites de nuestra existencia es de hecho el mismo en el que nacen nuestras historias, o sea, construcciones según las cuales aprendemos nuestra vida. Jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de las historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la *escritura* de una historia (o varias): de

2. Cicerón, *Pro C. Rabirio*, 30.

3. Esa analogía cobra sentido en la cosmología de Platón: en *Timeo* –que Cicerón tradujo al latín–, cuando el alma realiza en un cuerpo humano una carrera de bien, vuelve a habitar en el astro al que está vinculada.

cierto modo, solo *vivimos* nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias.

Pero esa escritura precede toda voluntad de dejar marcas, todo trazo afectivo. Lo que llamamos *hecho biográfico* es esa tangente de la figuración narrativa que acompaña la percepción de nuestra vida, ese espacio-tiempo interior mediante el cual representamos su desdoblamiento, sobre el cual nos situamos, sin conocer exactamente el momento y el lugar que ocupamos en la figura de conjunto que le atribuimos. Y en cada punto de ese espacio-tiempo, proyectamos, como en las narrativas "cuyos lectores son los héroes", una instancia personal a la que otorgamos la identidad de *sí mismo*.

Representación mental, pre-escritura, el hecho biográfico encuentra en la *narrativa* su forma de expresión más inmediata, al punto de confundirse fácilmente con ella. El espacio-tiempo de la representación biográfica toma del discurso narrativo sus principios de organización y de cohesión: sucesión y causalidad narrativa, sintaxis de las acciones y funciones, dinámica transformadora entre secuencias de apertura y de cierre, orientación y objetivo. En sus diversos niveles operativos, la narrativa aparece como *lenguaje* del hecho biográfico primordial, como *discurso* en el que escribimos nuestra vida, o mejor aún, retomando la terminología de Paul Ricoeur (1983), como operador de la *tesitura de la intriga*, mediante el cual hacemos de nuestra vida una historia[4]. La narrativa es la que confiere papeles a los personajes de nuestras vidas, la que defi-

4. Ese autor analiza la narrativa como producto de una *operación de configuración*, que designa mediante el término *tesitura de la intriga*. La tesitura de la intriga transforma una diversidad de acontecimientos o incidentes sucesivos en una historia organizada y considerada como un todo: "Una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en orden serial, debe organizarlos en un todo inteligible […]. La tesitura de la intriga es la operación que hace de una simple sucesión una configuración" (Ricoeur, 1983, p. 102).

ne posiciones y valores entre ellos; la narrativa construye, entre las circunstancias, los acontecimientos, las acciones, las *relaciones* causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras *tramas*, entre un inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significante, donde cada evento encuentra su lugar, según su contribución en la realización de la historia contada. Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: *uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida*.

Esa escritura, mediante la cual nos tornamos *narradores* de nuestras vidas, nos inscribe en la historia y en la cultura. La inmersión del hecho biográfico en el lenguaje de la narrativa remite a la historicidad de los lenguajes de la narrativa: las historias que contamos de nuestras vidas *se escriben* bajo las condiciones sociohistóricas de la época y cultura (o culturas) a las que pertenecemos. Existe una historia (una historicidad) del "narrar la vida", como existe una historia (una historicidad) del "individuo", de la "conciencia de sí", del "sujeto". Las formas que adopta el lenguaje de la narrativa según el estado de la sociedad, según la relación del individuo con la política y lo social, imprimen su marca en nuestras representaciones biográficas. Los escritos que narran la vida, en sus diversas formas (biografías, autobiografías, diarios, correspondencias, memorias, etc.), constituyen, de ese modo, un material privilegiado para tener acceso a la forma utilizada por los hombres de una determinada época, cultura y grupo social, para *biografiar* su vida[5].

5. No disponemos aquí de espacio suficiente para retomar el largo camino de las formas de narrar la vida. Intentamos hacerlo en un libro anterior (ver Delory-Momberger, 2004).

Fuentes y formas del modelo biográfico contemporáneo

¿Cómo narramos, cómo escribimos, cómo *biografiamos* nuestra vida hoy en día? En otras palabras: ¿a qué modelos o sistemas implícitos recurrimos, antes de efectuar cualquier operación de escritura propiamente dicha, para representar nuestra vida? Esos interrogantes no disponen de una única y simple respuesta, comenzando por la definición e identidad del "nosotros" que, más allá de su función retórica de interpelación del lector, apuntaría hacia una comunidad humana universal ficticia –incluso en la contemporaneidad de una época, en el interior de una era cultural ("el mundo occidental") o una sociedad nacional ("Francia"). Sólo existen "nosotros" parciales, fragmentados, divididos por pertenencias sociales, identidades culturales, situaciones socioprofesionales, etc. La cuestión de las representaciones biográficas cruza y recorta, inevitablemente, la de las representaciones sociales y culturales. La *biografización* de un director de empresa no es igual a la de un pequeño comerciante, y ésta, a su vez, no se asemeja a la de una enfermera. Cada uno representa su existencia según trayectorias y construcciones diferentes, que integran las restricciones, los valores, las dinámicas o el peso de su medio socioprofesional. Si bien las determinaciones sociales, económicas y profesionales no agotan las construcciones biográficas individuales, las inscriben, sin embargo, en los sistemas de representaciones y lenguajes simbólicos de los mundos de pertenencia.

Si nos concentramos en las obras que los lenguajes biográficos contemporáneos inspiraron, comprobaremos la yuxtaposición de formas diversificadas: las artes modernas de la narrativa –en particular la novela y el cine– se sitúan entre modelos de narración lineal y modos de expresión que intentar traducir la "deconstrucción" del sujeto y de la historia individual, y por

lo tanto, de la narrativa que los sustenta. Hace mucho tiempo ya, las obras fundadoras de la literatura del siglo XX –las obras de Proust, Musil, Joyce, por citar solo algunas– se preguntaron acerca de la construcción biográfica y la *identidad narrativa* de sus personajes. El cine, por su lado, cuestiona los modelos convencionales de la narrativa y crea universos donde la simultaneidad y la analogía substituyen la linealidad y la sucesividad narrativa. Esas creaciones son el síntoma del proceso de deconstrucción que afecta hoy en día la representación biográfica, así como de la incapacidad de la narrativa tradicional a la hora de considerar el universo biográfico contemporáneo. Tales creaciones representan, para sus autores, la búsqueda de nuevas formas que abarquen la multiplicación y disociación de las experiencias biográficas en las sociedades posmodernas.

Mientras tanto, ya sea para inspirarse en él o deconstruirlo, el modelo dominante de base para las representaciones y prácticas biográficas contemporáneas fue ampliamente heredado de la Europa iluminista, y del movimiento de pensamiento que se desarrolló en Alemania en torno de la noción de *Bildung* y dio origen al tipo de narrativa conocido como *narrativa de formación*. Solo podremos comprender plenamente el debate biográfico contemporáneo si contemplamos ese modelo en su doble origen, espiritual y filosófico, y si cuestionamos el marco de inteligibilidad y el esquema de construcción del sujeto que la *narrativa de formación* vino a ofrecernos.

Orígenes religiosos de la autobiografía moderna

La *narrativa de formación* fundamenta el modelo que inspira, desde el siglo XVIII, nuestras representaciones biográficas, así como la forma en que narramos nuestras vidas: existe desde

aquella época, de hecho, una especie de evidencia según la cual narrar la vida consiste en evocar las etapas de una génesis, el movimiento de una formación en curso, en otras palabras, contar *cómo un ser se tornó lo que es*. El principio dinámico de la narrativa de formación dio origen, durante el siglo XVIII, a dos géneros vecinos que se influenciaron mutuamente, pero que se distinguen entre sí: por un lado, por la relación que mantienen con lo "real" y la "ficción", y por otro, por el pacto de lectura que los une a sus lectores. El primero, la *autobiografía*, se realiza a través de un narrador-autor como narrativa retrospectiva de la propia vida, en primera persona; el segundo, la *novela de formación*, se realiza en primera o tercera persona, como narrativa retrospectiva de la vida de un personaje de ficción. Por un lado, la afirmación contractual de una relación sincera y verídica de la vida; por el otro lado, la garantía de una verdad psicológica y moral de ficción. Por un lado, *Les confessions*, de Rousseau (1765-1770), y por el otro lado, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, de Goethe (1796), y sus respectivas descendencias, en las numerosas obras sucesivas.

Mientras tanto, autobiografía o novela, la narrativa de formación que sirve de principio común para la construcción y el desarrollo de esos dos géneros, halla su origen en las prácticas espirituales de la escritura personal, de las cuales se alejará al término de un lento proceso de secularización.

De hecho, es en la esencia de los movimientos de espiritualidad donde se forja desde mediados del siglo XVII, al margen o en el seno de las iglesias instituidas, la narrativa biográfica moderna. El molinismo español y el quietismo francés, en la esfera católica, y el pietismo alemán y el metodismo anglosajón, en el dominio protestante, preconizan el retorno a una fe más simple y más íntima, y a una profundización de la relación personal con Dios. En ese contexto, los escritos de dimensión

personal –diarios íntimos, narrativas de conversión, correspondencia espiritual– aparecen como instrumentos del ejercicio y del control de la fe[6]. En los siglos XVII y XVIII proliferan los escritos religiosos del yo: algunos se tornaron célebres (*Grace abounding to the chief of sinners*, de John Bunyan; *Vies*, de Antoinette Bourignon y Madame de La Mothe Guyon; *Fragments autobiographiques*, de August Hermann Francke); otros, en su mayoría desaparecieron o fueron olvidados, por estar confinados en los círculos estrechos de las pequeñas comunidades donde hallaban su función.

Hace mucho tiempo ya, la investigación histórica y filológica alemana actualizó y describió los vínculos de filiación entre la práctica autobiográfica que se aceleró en la segunda mitad del siglo XVIII, y los escritos espirituales del yo[7]. En un estudio consagrado a los procesos de secularización que dieron origen a la autobiografía moderna, el historiador Günter Niggl (1989)[8] sitúa el momento decisivo del nacimiento y desarrollo de la literatura de confesión en las *narrativas de conversión*, producidas o compiladas en medios pietistas[9]. La estructura de la

6. Ver Georges Gusdorf (1991). Leer, en particular, el capítulo 9 del volumen 1, p. 195-238.

7. Entre las obras más significativas: Georg Misch (1949/1967), *Geschichte der Autobiographie* [*Historia de la autobiografía*] –la edición en ocho volúmenes de su obra, iniciada en 1907, tuvo secuencia hasta 1967, tras su muerte; Werner Mahrhold (1919), *Deutsche Selbsbekenntnisse: Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie Von der Mystik bis zum Pietismus* [*Confesiones alemanas: una contribución a la historia de la autobiografía, del misticismo al pietismo*]; Günter Niggl (1977), *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrundert; Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung* [*Historia de la autobiografía alemana del siglo XVIII: fundamentos teóricos y desarrollo literario*].

8. *Zur Säkularisation der pietistischen Autobiographie im 18. Jahrundert* [*La secularización de la autobiografía pietista en el siglo XVIII*], en Niggl (*op. cit.*, p. 367-391), *Die Autobiographie: zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung* [*La autobiografía: forma e historia de un género literario*].

9. El pietismo fue fundado en Alemania, en el ámbito de la Iglesia Evangélica Luterana, por el pastor Philipp Jacob Spener (1635-1705), cuya obra, *Pia desideria* (1675), insiste sobre la necesidad de la piedad personal; el movimiento se desarrolló rápidamente, con la intervención

narrativa de conversión se ve regulada por un protocolo riguroso, que describe con precisión las fases sucesivas por las que pasa el creyente, articuladas en torno de la ruptura biográfica y espiritual de la revelación divina[10].

Las autobiografías espirituales, sin embargo, no se reducen a relatar conversiones únicamente. En dosis y equilibrios diversos, la narrativa de conversión coexiste con el esquema de la narrativa de oficio o aprendizaje, cuyo género es practicado desde el siglo XVI y toma como objeto la adquisición de un *know-how* profesional, ya sea del oficio de artesano o del currículo de estudios clerical. Esa superposición tipológica tiene efectos de contaminación recíproca: el acontecimiento intenso y atemporal que se encuentra en el centro de la narrativa de conversión, se torna en la narrativa de oficio un cuadro cronológico y topográfico. La narrativa de oficio, a su vez, utiliza la introspección psicológica que acompaña el interrogante de la fe para extenderla a la vida profana. Pero la armonización y la integración de la narrativa profana y de la narrativa espiritual sólo pueden realizarse, verdaderamente, mediante una mutación del motivo religioso, con el reemplazo del modelo de la conversión y la ruptura radical que lo caracteriza por el modelo de la Providencia, que guía al creyente *a lo largo de toda su vida*. Entregándose a la sabiduría y voluntad divinas, el cristiano puede entonces tejer una *historia* religiosa de su vida, adornada de referencias y de *leitmotiv* espirituales –y en esa historia, los acontecimientos profanos pueden asumir un lugar. Un modelo de evolución se superpone entonces al modelo de ruptura.

de August Hermann Francke (1663-1727), que le da un carácter universitario y asegura su difusión en los países alemanes; la tercera generación pietista se ve marcada por la personalidad del conde Zinzendorf (1700-1760), fundador de la comunidad de Hermanos Moravos, que se propagó rápidamente en Europa y América del Norte.

10. En los fragmentos autobiográficos dejados por August Hermann Francke (*Lebenslauf*, 1690-1691) se realiza ese modelo de narrativa de conversión.

No existe más distorsión narrativa entre vida profana y vida espiritual: sus *cursos* pueden confluir hacia el mismo *género* y confundirse.

La transición del motivo de la conversión al motivo de la Providencia corresponde entonces a una secularización tipológica de la autobiografía espiritual. El mismo tipo de narrativa sirve en adelante para *hacer la historia* de la experiencia religiosa y de la vida profana. Y en medio del encuentro de la historia religiosa con la historia profana, dentro del esquema providencial, nace un nuevo tipo de narrativa que ya no es más la del oficio tradicional. Por un lado, a través del interrogante de la fe, la narrativa adquirió una dimensión de introspección psicológica que no existía en la narrativa de oficio; por otro lado, retiró del motivo providencial un principio explicativo, un modo de inteligibilidad, que somete el *curso de la vida* a un propósito que le da su forma y sentido: el hombre es un proyecto de Dios, la vida humana tiene un destino; entre las acciones, los acontecimientos, los encuentros que pueblan la vida de un ser humano, existen relaciones que tienen sentido, incluso si ese sentido permanece oculto. Las condiciones de secularización de ese modelo se reúnen cuando la dimensión psicológica y el modelo de inteligibilidad se encuentran, para sustituir la causalidad providencial externa por una causalidad psicológica interna, considerada como verdadero motor de la vida humana[11].

11. Jean-Jacques Rousseau (*op. cit.,* p. 229), en el cuarto libro de *Les Confessions*, formula explícitamente ese principio de inteligibilidad psicológica: "Para conocerme con edad avanzada, es preciso haberme conocido bien en mi juventud [...] las primeras marcas que quedaron grabadas en mi mente permanecieron, y aquellas que fueron impresas más adelante se combinaron con las anteriores, en lugar de apagarlas. Existe una determinada sucesión de afecciones e ideas que modifican aquellas que surgen después, cuyo conocimiento se hace necesario para juzgarlas adecuadamente. Me dedico a revelar por doquier las primeras causas, para sentir el encadenamiento de los efectos".

Ese nuevo espacio autobiográfico no se aleja, sin embargo, del principio dinámico y del modelo estructural heredados de sus orígenes religiosos. En las autobiografías espirituales, ese espacio se encontraba doblemente definido: por la relación del creyente con Dios y por la forma que Dios imprime a la vida humana. Dos de las dimensiones esenciales de la autobiografía se hallaban representadas de ese modo: la de un ser unificado, que presupone la relación individualizada con Dios, de un sujeto sobre el cual actúa la gracia divina y a ésta responde a través de la fe; y la de una narrativa que halla su organización, su orientación y su sentido en la experiencia fundadora de la manifestación y de la dirección divinas. La autobiografía moderna transpone al plano profano esas dos dimensiones: la primera, en el dispositivo enunciativo que une el autor y el lector de modo contractual, dispositivo descrito por Philippe Lejeune (1975), mediante la noción de *pacto autobiográfico*, con la cual creó el paradigma del género autobiográfico. La transición de un dispositivo a otro, de la relación con Dios a la relación con el lector, no afecta, así y todo, lo que presuponía la autobiografía espiritual: la existencia de un individuo-sujeto que ya no se define según su relación con la divinidad, sino según su relación especular con la instancia personalizada de un lector que le devuelve y le garantiza su identidad de sujeto. La segunda dimensión está asociada al modo de estructuración y de polarización de la narrativa: los eventos fundadores, las rupturas, las pruebas que señalan la experiencia de la relación con Dios y de la busca de la fe, marcan a partir de entonces las etapas de una búsqueda retrospectiva de sí mismo. Ése es el modelo providencial secularizado que los pensadores de la *Bildung* retomarán bajo forma de *novela de formación*.

Bildungsroman: narrativa de vida como ontogénesis

Para los pensadores del Iluminismo alemán (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe), *Bildung* es el movimiento de formación de sí mediante el cual el ser, propio y único de todo hombre, manifiesta sus disposiciones y participa de la realización del ser humano como valor universal[12]. Para esa *filosofía de la humanidad (Humanitätsphilosophie*), que se expresa según una concepción organicista que debe mucho a las ciencias naturales, particularmente a la botánica, el desarrollo humano es concebido como una semilla que crece y florece según sus propias fuerzas y disposiciones (*Ausbildung*), adaptándose a las restricciones de su medio ambiente (*Anbildung*).

Con la debilitación de esa referencia cosmológica y organicista, la *Bildung* se tornará lo que es actualmente aún para la cultura alemana: una práctica de la *educación de sí* [13], una preocupación por el desarrollo interior, que interpreta toda situación, todo acontecimiento, como la ocasión de una experiencia de sí y de un retorno reflexivo sobre sí, dentro de la perspectiva del perfeccionamiento y de la completud del ser personal[14].

Ese pensamiento de la *Bildung* representa la vida humana como un proceso de formación del ser, por intermedio de las experiencias que atraviesa, como un camino orientado hacia una

12. Wilhelm von Humboldt, citado por Louis Dumont (1991, p. 124): "El verdadero objetivo del hombre, que le prescribe no la inclinación inmutable sino la razón eternamente inmutable, es la formación (*Bildung*), la más elevada y la más proporcional a sus fuerzas como un todo".

13. Ésa es la expresión "equivalente", adoptada por Louis Dumont (*op. cit.,* p. 108), para una noción cuya traducción se torna difícil por el hecho de pertenecer específicamente a la cultura alemana.

14. En la tradición pedagógica alemana, esa concepción se opone fuertemente a la noción de *Erziehung*, que se refiere al emprendimiento de la educación externa y a sus instrumentaciones, y designa el conjunto de medios didácticos y técnicos mediante los cuales puede pretenderse facilitar una formación que, sea cual fuere su dominio de ejercicio, en última instancia solo puede ser una *formación de sí* (*Bildung*).

forma adecuada y realizada de sí (nunca alcanzada). Tal pensamiento da origen al modelo que, de manera más o menos consciente, todavía impregna nuestras representaciones biográficas: en el campo literario, en las prácticas de formación como en las representaciones del sentido común, la narrativa de la vida continúa siendo percibida como un recorrido orientado y finalizado, a través del cual el narrador retraza la génesis del ser en que se tornó.

El modelo biográfico de *Bildung* se construyó e impuso bajo la forma literaria del *Bildungsroman* o *novela de formación*[15]. El *Bildungsroman* se caracteriza por una estructura que acompaña las etapas de desarrollo del héroe, desde su juventud hasta su madurez. Comienza con el ingreso del personaje en el mundo, luego sigue las etapas cruciales de su aprendizaje de vida –errores, desilusiones, revelaciones que la caracterizan– y termina cuando el personaje alcanza un conocimiento de sí mismo y de su lugar en el mundo suficiente para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad. Ese esquema ideal-típico presenta para nosotros un carácter de evidencia, ya que se tornó, precisamente, el esquema dominante de la representación biográfica; pero lo que introduce es una nueva definición de la temporalidad biográfica, que muestra la imagen de una vida que *será*. Mikhail Bakhtin (1979, p. 227), en *Estética de la creación verbal*, hace de esa dinámica temporal interiorizada el principio en sí de la novela de formación:

> La imagen del héroe ya no es una unidad estática, por el contrario, se trata de una unidad dinámica. En esa forma de novela, el héroe, su carácter, se tornan una grandeza variable [...]. El tiempo se introduce dentro del hombre, impregna toda su imagen, lo cual modifica el significado substancial de su destino y de su vida.

15. Forma específicamente alemana de la novela educativa, el *Bildungsroman* representa *la idea vivida del Bildung* (*gelebte Bildungsidee*). Entre los más celebres representantes del *Bildungsroman*, se cuentan: *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, de Goethe (1796), *Anton Reiser*, de Moritz (1785-1790), y *Agathon*, de Wieland (1794).

En la novela de Goethe, *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, considerada como obra prima del *Bildungsroman*, el héroe utiliza todos los medios para realizar lo que juzga ser su vocación, pero la vida y la experiencia lo someten a ilusiones que lo alejan de sí mismo. El aprendizaje de *su* verdad, o sea, de su disposición interior, pasa por el descubrimiento progresivo de sí mismo y por una iniciación que lo llevará a reconocer su punto de armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo. Esa búsqueda de sí no corresponde al reconocimiento de tipo platónico de una esencia personal deducida del devenir y destinada a ser *revelada*. A lo largo de su deambular geográfico, social, sentimental o intelectual, Wilhelm progresa según los personajes y las situaciones que encuentra: de hecho, la vida constituye para él un perpetuo *aprendizaje*, del cual no deja de extraer, o mejor dicho, de absorber, lecciones (como una planta o un organismo vivo absorbe los elementos vitales de su medio ambiente), hasta desarrollarse en él la forma propia de su realización. El crítico italiano Pietro Citati (1990, p. 61-62) evoca ese proceso recurriendo a imágenes constructivistas y organicistas que traducen esa formación en curso:

> Él [Wilhelm] sube, peldaño por peldaño, la extensa escalera de su existencia. Cuando descubre un nuevo ambiente, un nuevo personaje, comprende y siente plenamente esa experiencia; se adueña de la naturaleza de Hamlet y de Tereza, de Jarno y de Lotario, del noble y del burgués. Así se forma; aprende a conocer la realidad; y, cada vez, agrega una nueva rama a su tronco, un peldaño a la escalera de su vida.

La trayectoria de formación del personaje del *Bildungsroman* se inscribe en una perspectiva finalista o teleológica. La línea

general del trayecto de aprendizaje, aún sembrado de retrocesos y errante, obedece a una ampliación progresiva y acumulativa de la experiencia, donde cada fase del desarrollo aporta una "lección" cualitativamente superior a la anterior. La dinámica de la narrativa encadena los acontecimientos, entre una situación inicial de inocencia e inexperiencia y una situación terminal de madurez y dominio, según una causalidad final que invita a una lectura retrospectiva. A partir de la finalidad, del objetivo, tal como fue alcanzado (o no), se articulan las relaciones de causa y efecto, y el movimiento de aprendizaje adquiere sentido para el lector, o sea, encuentra al mismo tiempo su orientación y significado. Esa construcción orientada, que se traduce en la novela de formación como un efecto estético (no olvidemos que se trata de obras literarias, de ficción) y responde a una intención didáctica (es cuestión de instruir al lector con respecto a su propia vida), se transportará, a pesar de la curva ideal que traza, al modelo de narrativa biográfica que continúa siendo el nuestro, en gran parte[16].

La narrativa de formación, una forma sociopolítica de la conciencia de sí

El modelo de inteligibilidad biográfica, progresivo y teleológico, que representa la narrativa de formación, es apenas una de las formas sociohistóricas de la narrativa de vida. Eso significa que, lejos de coincidir con una ignota realidad, inalcanza-

16. Para el lector francés, que no dispone necesariamente de acceso a los clásicos alemanes del *Bildungsroman*, ese esquema de la narrativa de formación es el mismo que continúa animando la construcción biográfica de las grandes novelas del siglo XIX (Balzac, Stendhal, Zola), inclusive las de desilusión y desencanto (*L'Éducation sentimentale*, de Flaubert), así como la mayor parte de la literatura novelesca tradicional.

ble, de lo vivido, tal modelo representa una de las formas según la cual elaboramos y construimos la historia de nuestra vida, una guía de lectura e interpretación con la que damos forma y sentido a una realidad fragmentada, desconocida, heterogénea. Para comprender la inserción sociohistórica de ese modelo, sin lugar a dudas no es en vano recordar que el mismo es ulterior y substituye ampliamente otras representaciones del curso de la vida y, por lo tanto, otros tipos de narrativas de vida que corresponden a contextos culturales diferentes. Si examinamos, por ejemplo, el modelo biográfico dominante en la antigüedad grecolatina, aquel de Plutarco en *Vidas de los hombres ilustres*, percibimos que se trata de un modelo de la *sustancia*, o sea, de una definición preestablecida, de la esencia de un ser que ya existe totalmente en sí mismo antes de efectuar la experiencia del curso de la existencia. La biografía no responde aquí a la pregunta "*¿Cómo un hombre se tornó lo que es?*", sino a la pregunta "*¿Cómo un hombre es lo que es?*". Cada una de las *Vidas* de Plutarco se presenta como la ilustración de un carácter, palabra que en griego significa "marca", "impresión", y designa lo que está "impreso", lo que forma parte de la sustancia, y no de lo accidental. Las situaciones y los acontecimientos de la vida de los personajes son apenas una ocasión para revelar un *temperamento* preestablecido. Revelación, y no *devenir*: la realidad histórica y el ambiente biográfico no modifican en nada un conjunto de cualidades y actitudes dadas de inicio; son apenas la tela de fondo sobre la cual se actualizan. Las historias de vida, cuya narrativa Plutarco organiza, son la historia de la revelación, de la actualización de alguna cosa que ya estaba presente desde las primeras experiencias de vida.

El modelo de la *narrativa de conversión* coloca en escena una ruptura biográfica y espiritual, articulada según el acontecimiento de la revelación divina y de la conversión. Esa ruptura

divide la vida de forma intensa y radical, entre un antes, tiempo errante y pecaminoso, y un después, tiempo de fe y de existencia en Dios. En su versión original, ilustrada por las *Confesiones* de San Agustín, ese modelo de narrativa de conversión tampoco se refiere a lo que sería un devenir del ser a través de la experiencia, en ese caso religiosa o espiritual. Yuxtapone, de cierta forma, dos temporalidades igualmente sustanciales, la del pecado y la de la gracia, que no pueden transmutar una en otra, y que describen universos claramente separados. Recién a inicios del siglo XVIII, la autobiografía espiritual explorará las vicisitudes de la fe y tratará, en consecuencia, del *devenir de la existencia del creyente*, o sea, de una *Bildung* de tipo espiritual. La autobiografía moderna, como dijimos anteriormente, nació de la secularización de esa biografía espiritual, que somete al examen de una estricta vigilancia el devenir, siempre amenazado, de la gracia divina en la existencia del creyente.

La influencia del recorrido de vida trazado por el *Bildungsroman* en nuestras representaciones biográficas nos hizo perder de vista su *historicidad*, así como olvidar la perspectiva de ejemplaridad de la cual era el instrumento. *Naturalizamos* el modelo discursivo de la narrativa de formación y le concedimos el crédito de una *verdad* fundada en la *realidad*. De tal manera, *objetivamos*, bajo la forma de un saber constituido y de principios de acción, el modelo epistémico (esquema de inteligibilidad) y el modelo praxiológico (esquema de conducta), que tal narrativa portaba. La narrativa de formación, tal como la inaugura y la impone el *Bildungsroman*, corresponde a un estadio socio-histórico de la relación "individuo" y "sociedad". En las sociedades occidentales modernas, podemos situar en el Renacimiento el inicio del proceso de individualización, que conduce al mismo tiempo a una *interiorización*

y a una *objetivación* de la representación individual. La centralización estatal de los poderes, por el hecho de una menor proximidad y de la debilitación material de las restricciones colectivas, acarrea una interiorización de los procedimientos de control y de las reglas de conducta; la diferenciación creciente de las funciones sociales y la interdependencia cada vez mayor de los individuos entre sí, resultan en una representación objetivada del individuo y de la sociedad, considerados como dos realidades distintas y opuestas[17]. El sujeto cartesiano, autónomo y aislado, es la traducción filosófica de ese *fuero íntimo* a través del cual representamos la individualidad. En el dominio de la sociopolítica, el proceso de individualización halla su expresión en la ascensión y dominación progresiva de una clase social, la burguesía, que a fines del siglo XVIII, en Europa, está a punto de concentrar en sus manos lo esencial de los poderes políticos, económicos y culturales. La sociedad burguesa, fundada sobre el capital y la transformación del mundo a través del capital, no se define exclusivamente por las relaciones de producción y poder que instala, sino también por un conjunto de representaciones que hacen a la relación del individuo con la sociedad, determinantes para una estructura particular de conciencia de sí. El concepto del individuo que toma forma con la sociedad burguesa, corresponde a una concepción de un ser responsable y autónomo, que *se construye* él mismo, que tiene su *camino por recorrer* en la vida, que debe *encontrar su lugar* en la sociedad. Esa representación de un devenir individual portador de *trans-formación*, integra las nociones de competencia, riesgo, lucha por la vida, y también un abanico de posibilidades, alternativas y opciones. No debe sorprendernos que la

17. Resumimos en pocas líneas la tesis central de la obra de Norbert Elias. Ver, en particular, *La société des individus* (íd., 1991).

noción filosófica y moral de la *Bildung* sea elaborada en ese contexto sociohistórico, y que encuentre un terreno favorable en las representaciones del individuo vinculadas al mismo.

En la forma de conciencia de sí que define al individuo de la sociedad burguesa se sitúa el modelo biográfico de la narrativa de formación. Podemos preguntarnos si la forma ontogénica de la narrativa de formación, al hacer intervenir una temporalidad y un devenir altamente individualizados, sería posible fuera del contexto de la sociedad burguesa: las sociedades rurales o aristocráticas parecen no poder desarrollar ese modelo particular, por un lado porque las representaciones y la vivencia de los individuos se ven conducidas por pertenencias colectivas donde *nosotros* es mucho más fuerte que *yo*, y por otro, porque esas sociedades descansan sobre un concepto de temporalidad (temporalidad cíclica, transmisión entre generaciones) que excluye la evolución y el devenir. La narrativa biográfica en esas sociedades solo puede ser la narrativa de identificación del individuo con las representaciones y los valores colectivos, y, tratándose de una narrativa de *aprendizaje*, será la narrativa de la reproducción de *sí* y del proceso de adecuación del individuo a los modelos de *know-how* o de *estado (de establecimiento*) impuestos por sus pertenencias. En las estructuras relativamente cerradas y rígidas constituidas por las sociedades tradicionales, donde las funciones sociales aún son, proporcionalmente, poco diferenciadas e idénticamente transmitidas de generación en generación, los individuos no disponen de abanicos de posibilidades e itinerarios; por lo tanto, tampoco disponen del margen de opciones y riesgos que implica la narrativa de formación. Solo el individuo de las sociedades llamadas desarrolladas, fundadas sobre la especialización y la diferenciación de las funciones sociales, sobre la interdependencia individual y la multiplicación de redes, puede recurrir

a proyecciones biográficas que integran formas de devenir y de realización individuales, e implican iniciativa, autonomía y responsabilidad de un *actor* dueño de sus elecciones de vida[18].

¿Qué será de ese modelo mañana? ¿Qué nuevos modelos biográficos serán originados por las transformaciones societarias que hoy viven los países desarrollados? La novela, el cine, el psicoanálisis, las ciencias humanas en general y, más recientemente, la biología y la biogenética, deconstruyeron la imagen de un sujeto unificado y de una unidad biográfica que el curso de la existencia permitiría edificar en la misma medida. En la actualidad, conocemos aquello que algunos designan como fragmentaciones y disociaciones, otros como multidimensionalidad o, inclusive, fluidez del sujeto, cuyos contornos y puntos de referencia parecen huir de nuestras manos. Así y todo, lo que esas artes y ciencias nos enseñan, lo que nuestra experiencia nos muestra cada día, aparenta oponerse en nuestra mente a la persistencia de un esquema de construcción y de un modelo de conducta que conserva, de forma obstinada, una figura del *curso* de vida y un modo de construcción del sujeto heredados de la *Bildung*. No es la menor de las contradicciones –y tal vez sea la evidencia de nuestra disociación fundamental entre herencia y posmodernidad– esa permanencia en nosotros de una figura biográfica que nuestros modos de inserción sociohistórica y nuestras identidades múltiples parecen contradecir continuamente.

18. Es evidente que esa representación de la conciencia de sí biográfica es de naturaleza ideológica, producida por formas de relación individuo-sociedad en las sociedades desarrolladas, y que nada infiere de la *realidad* de las elecciones e itinerarios de existencia presupuestos. Pero conviene reconocer, de todos modos, que esa estructura ideológica del yo biográfico produce realidad, no solo psicológica e individual, sino también social y política, ya sea en términos de realización de carreras, de connivencias y solidaridades de clase o grupo, ya sea en términos de fracasos, frustraciones, manifestaciones de protesta y movimientos sociales.

2/ Construcción biográfica y educación de sí

> *Es tarea de la hermenéutica reconstruir el conjunto de operaciones mediante las cuales una obra se eleva sobre el fondo opaco del vivir, del actuar y del sufrir, para ser ofrecida por un autor a un lector que la recibe y así modifica su forma de actuar.*
>
> Paul Ricoeur, *Tiempo y narrativa I*

El *Bildungsroman* se presentaba como instrumento de educación del lector: le ofrecía un destino de referencia, un "molde" biográfico (un molde de costura, como se dice), para interrogarse sobre su propia historia y sobre el estado de su propia *Bildung*. En su definición de *Bildungsroman*, Karl Morgenstern (1770-1852) asocia objetivo estético y objetivo pedagógico, vinculando la formación del héroe a la formación del lector, en los siguientes términos:

> Lo llamaremos Bildungsroman, primero […] por su contenido, dado que representa la formación del héroe en su inicio y en su desarrollo, hasta cierto grado de realización; y también, en segundo lugar, porque precisamente debido a esa representación favorece la formación del lector de manera mucho más amplia que cualquier otra forma de novela […]. Así, el novelista asocia sabiamente a la finalidad propia del arte de agradar y alegrar, por la belleza, la intención humana de ser útil, de instruir, de mejorar, en resumen: de formar[1].

1. Karl Morgenstern, en *Über das Wesen des Bildungsromans* [*Acerca de la esencia del* Bildungsroman], citado por Florence Bancaud-Maënen (1998, p. 43).

Al destacar la homología entre la formación del héroe y la formación del lector, y al fundar esa homología sobre la capacidad propia del arte del novelista, de *representar* el camino de formación del héroe, suscitando en el lector la misma facultad de *representación* de su propio recorrido, Morgenstern ofrece la primera formulación de una teoría de la construcción biográfica. El novelista y el lector utilizan los mismos medios para crear, las figuras de sus personajes en el primer caso, y la figura de sí en el segundo. El trabajo de narración (selección, configuración, orientación) realizado por el novelista en la representación de la *historia de formación* de sus personajes, es equivalente al trabajo realizado por el lector para *dar forma* a su propia vida. Por el hecho de ser *construida*, la novela de formación puede, a su vez, *construir* su lector. Y por el hecho de poner en acción un sistema de integración y de interpretación, puede pretender ejercer una obra de formación. Pero esa operación de *configuración* es, en primer lugar, una operación discursiva: la narrativa no es solo el medio, sino el lugar: la historia de vida *ocurre* en la narrativa. Lo que *da forma* a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. En consecuencia, la narración no es solo el instrumento de la *formación*, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de su vida.

Esa dimensión formadora de la narrativa biográfica evoca una serie de cuestiones sobre la naturaleza de las operaciones que realiza sobre lo vivido, y la forma en que integramos en nuestra experiencia biográfica las situaciones y los eventos que ocurren con nosotros o que alguien narra para nosotros.

Autobiografía y comprensión hermenéutica

La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la "historia de vida", es decir, un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo. La dimensión hermenéutica de la narrativa autobiográfica y el modo de inteligibilidad que pone en práctica fueron reconocidos por pensadores que no eran, en principio, especialistas en literatura, sino filósofos que procuraban un modo de comprensión apropiado para el estudio de los fenómenos humanos, y que no se conformaban con el tipo de explicación físico-causal de las ciencias naturales. Entre ellos, el historiador y filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), atribuyó un papel central a la autobiografía. Por la naturaleza y tipo de operaciones que la autobiografía pone en práctica, hace uso de un sistema de interpretación e inteligibilidad que Dilthey tomó como modelo de comprensión de las ciencias humanas[2]. Si podemos entender el espíritu de una época, aprehender los significados que una sociedad se dio por medio de los valores y finalidades de los hombres que en ella vivieron, es porque transpusimos y extendimos a la vida humana universal el proceso de comprensión de nuestra propia vida. La comprensión desarrollada a partir de la inteligibilidad de la propia vida, revela al investigador la capacidad epistemológica de adherir a sentidos que no eran los suyos y reconstruir relaciones significantes particulares de su objeto de estudio: época de la historia, sistema cultural, institución, obra de arte o personalidad histórica.

2. Realizamos un estudio más detallado de la obra de Wilhelm Dilthey (1988, 1997) en nuestro libro *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation* (Delory-Momberger, 2004).

El principio en sí de una ciencia *humana* se construye sobre la base de la autoreflexión y autointerpretación que el hombre, aquí el historiador o investigador, consigue realizar sobre sí mismo a partir de su propia experiencia de vida.

En *L'édification du monde historique dans les sciences humaines* (1910), Dilthey (ver 1988[3], 1997) apoya parte de su reflexión sobre la constitución de esa *inteligibilidad biográfica*, o sea, sobre la manera en que el hombre aprehende su propia vida y la comprende narrándola. La autobiografía ofrece un modelo tangible del modo en que nuestra conciencia *trabaja* con el material de vida, dispar, heterogéneo, fragmentado, para constituirlo como conjunto dotado de unidad y coherencia. El trabajo de la reflexividad biográfica es de naturaleza hermenéutica: así como el hermeneuta considera el texto como un todo con el cual se relaciona cada una de sus partes, el autobiógrafo representa su vida para sí mismo como un todo unitario y estructurado, con el cual relaciona los momentos de su existencia. Ese autobiógrafo hace de la *vida vivida* (*erlebtes Leben, Erlebnis*) un *curso de vida* (*Lebensverlauf*). De la misma forma que, para el hermeneuta, cada parte del texto –palabra, frase, párrafo, etc.– adquiere sentido en el contexto de la unidad superior que la contiene, y que el sentido del texto es producido por las relaciones de las partes entre sí y de éstas con el todo, para el autobiógrafo, el sentido se construye en la articulación de la figura total de la vida y de sus partes. Cada experiencia encuentra su lugar y adquiere su sentido dentro de la forma construida a través de la cual el hombre representa, para sí mismo, el curso de su vida.

Pero mientras las unidades de *texto* con las que trabaja el hermeneuta se desdoblan en el espacio, el texto con el cual

3. Traducción al francés efectuada por Sylvie Mesure, que no contiene las notas y escritos anexos.

trabaja el autobiógrafo se desdobla en el tiempo: cada momento biográfico, a pesar de poseer existencia propia, está vinculado a un pasado y a un futuro, de los cuales retira su forma y significado particulares.

Inscripta en la temporalidad movediza del presente, la forma de vida que construimos (nuestra *biografía*) se ve sometida a una perpetua reconfiguración. El sentido que le damos al recorrido de nuestra vida no se cristaliza en formas definitivamente fijas. A cada momento, los eventos pasados de la historia de vida son sometidos a una interpretación retrospectiva, que a su vez se ve determinada por la anticipación del futuro. Del mismo modo, las expectativas, aspiraciones y voluntades, proyectadas en el devenir, son dependientes de la rememoración del pasado. La unidad de la biografía, recompuesta incesantemente, se constituye así sobre la acumulación de significaciones retrospectivas que reinterpretan implícitamente el conjunto del curso de la vida, inclusive sus interpretaciones anteriores. Esa experiencia biográfica acumulativa también es el lugar de experiencia y de producción de la *identidad del yo*: el yo es experimentado como idéntico a sí mismo, en la medida en que es reconocido como instancia única de reinterpretación de las figuras sucesivas de la vida. Lo que Paul Ricoeur desarrollará dentro del tema de la *identidad narrativa* está presente en Dilthey dentro de la figura de un *yo hermeneuta*, intérprete de sí mismo a través del tiempo.

Constituida verticalmente en relación a la temporalidad, la unidad biográfica se construye horizontalmente en relación a los demás. Las experiencias y significados de vida nunca intervienen en la relación única con uno mismo: deben su contenido y extraen su validez de las relaciones interindividuales que el sujeto encuentra en sus primeras redes de pertenencia, y en aquello que Dilthey designa como orden de la *comunidad*

(Gemeinsamkeit), entendiéndose por ese término lo que los hombres comparten y exteriorizan bajo forma de signos comunes. Dentro de esa esfera de la *comunidad*, uno se comprende a sí mismo como ser individual, de la misma forma que comprende a los demás a partir de las objetivaciones que dan de sí mismos. El tipo de vínculo que me une a los demás a la hora de compartir signos comunes, comenzando por el uso de la lengua, es semejante al que uno establece consigo mismo en la relación de reflexividad sobre la existencia propia.

Narrativa ajena y escritura de sí: la heterobiografía

Vivimos la experiencia singular de esa relación con el espacio y con los signos compartidos de la comunidad en las narrativas biográficas que los demás nos dirigen o que nosotros mismos buscamos. Es una representación bastante común asimilar la *comprensión* que tenemos de la narrativa ajena a una actitud de *empatía*, que postula nuestra capacidad humana de compartir los sentimientos, las emociones y pensamientos de otro ser humano. Ahora bien, la comprensión que el oyente o el lector desarrollan de la narrativa ajena no puede pretender coincidir con la construcción de la cual esa narrativa es producto y lugar de producción al mismo tiempo. El oyente o el lector no están en relación inmediata o transparente con el universo que el otro le *transmitiría*, y que asumiría para ellos la dimensión objetiva de un *documento*. La comprensión que uno desarrolla de la narrativa ajena se inscribe en un juego de interrelaciones que hace de esa narrativa, no un objeto unánime e idénticamente decodificable, sino algo que está *en juego* entre alguien y uno mismo, y entre uno mismo y sí mismo. Uno sólo puede (re)construir el *mundo-de-vida* de la narrativa que escucha o

lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y *comprendiéndolo* en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia. En el acto de recibirla, la narrativa ajena también es *escritura de sí*, dentro de la relación con el otro y debido a ella. Para destacar el paralelo con la *posición autobiográfica*, entendida como escritura de sí por uno mismo, propuse designar como *heterobiografía* la forma de escritura de sí que practicamos cuando nos confrontamos con la narrativa ajena[4].

La manera en que el discurso ajeno es recibido no puede ser abstraída del horizonte de expectativas, de proyectos e intereses de quien lo recibe. No se trata de una receptividad pasiva, ya que pone en movimiento una actividad y un proceso. Los teóricos de la lectura desarrollaron la idea según la cual la receptividad de un texto siempre depende de un *horizonte de expectativa*, que se ve condicionado por el estado de la *biblioteca* del lector, o sea, por el conjunto de textos leídos anteriormente, por sus experiencias de lectura y por los "saberes" múltiples que permitieron constituir. Horizonte de expectativa y biblioteca condicionan la construcción del sentido del nuevo texto propuesto para su lectura. La receptividad de la narrativa biográfica moviliza también lo que podríamos designar, refiriéndonos a esa teoría de la receptividad literaria, como *bioteca*, es decir, un conjunto de experiencias y de saberes biográficos, o *biografemas*, del receptor. Y dado que en el acto de lectura, la construcción del sentido se ve orientada y finalizada por el horizonte de expectativa del lector, la receptividad de la narrativa ajena se construye en relación al *horizonte biográfico* del lector, con los intereses de conocimiento que ese horizonte le ofrece. En

4. Ese tema fue desarrollado en la primera parte de una obra previa: *Le sens de l'histoire: moments d'une biographie* (Delory-Momberger y Hess, 2001).

otras palabras, en la narrativa ajena, uno se adueña prioritariamente de los *biografemas* (personales, sociales, históricos, culturales, imaginarios) que pueden ser integrados a la construcción biográfica propia, en la medida que respondan, aquí y ahora, al *mundo-de-vida* personal[5].

La comprensión del otro a través de la lectura de su narrativa no constituye, pues, un caso de empatía o de altruismo; las emociones, sentimientos, opiniones y juicios experimentados durante la lectura, pertenecen a uno, y no al otro, y jamás uno puede decir con todo rigor que con él los *comparte*, ya que sería suponer una identidad o equivalencia no demostrable. La figura ajena que uno construye es una figura ficticia, lo que no equivale a decir que se trata de una figura "falsa" o desprovista de realidad *para uno*, o *entre el otro y uno*. Esa figura no puede pretender coincidir con el autor de la narrativa, la misma sólo encuentra su verdad en una relación: entre uno y *uno mismo*, y *entre uno y el otro*. En la narrativa ajena, uno se adueña de los signos, es decir, torna propios, hace *suyos los signos* que se ajustan y que uno ajusta a su construcción biográfica. A partir de esos *indicios*, uno procede al establecimiento de las estructuras de significación de la narrativa y (re)construye la configuración del conjunto. El *objeto* que construyo está íntimamente vinculado al sistema de interpretación constituido por la *bioteca* personal y la red de *biografemas* que se encuentran al alcance de uno.

El nivel de complejidad y de organización en la comprensión de una narrativa se halla, por lo tanto, vinculado a la diversidad de experiencias e intereses de conocimiento que pueden movilizarse cuando se la recibe. ¿Eso significa, entonces, que uno sólo puede tener acceso en la narrativa ajena a lo que cons-

5. Utilizamos esa expresión, tomada de la sociología alemana (*Lebenswelt*), no para designar la realidad del medio ambiente vivido, sino el sistema construido por las representaciones biográficas.

tituye objeto de una experiencia biográfica personal? El saber y la experiencia biográficos que componen la *bioteca* forman un sistema contextualizado, que integra diversas redes de pertenencia (familiar, profesional, social, cultural, etc.), coloca al individuo en un marco de referencias compartidas y disponibiliza una suma de saberes experimentales en el dominio biográfico.

Esos *biografemas* no consisten en hechos brutos, extraídos directamente de la vivencia personal y a partir de los cuales la comprensión de la narrativa se construiría por simple analogía: son *categorías* que proceden por abstracción y generalización, y pueden constituir como *objetos significativos* los elementos del material biográfico. Esas categorías se encuentran sólidamente codificadas histórica, cultural y socialmente. Podríamos referirnos aquí, aludiendo a las categorías kantianas de la percepción y el conocimiento, a *categorías de la experiencia biográfica*. A través del filtro de esos saberes y de esas categorías biográficas, representamos para nosotros mismos nuestra propia vida y recibimos y comprendemos las narrativas de vida ajenas. En el plano macroestructural, el modelo de inteligibilidad que representa la narrativa de génesis o de formación constituye una de esas categorías de la experiencia biográfica, a ejemplo de lo que hallamos en un plano inferior de estructuración, en el esquema de ascensión social o de educación sentimental a su vez especificados, según las pertenencias socioculturales, en figuras, papeles y trayectorias particulares.

Los *biografemas* no se reducen, tampoco, a los eventos materiales, sino que integran y articulan estratos variados de la experiencia biográfica (materialidad, afectividad, intelectualidad). Uno puede estar bastante distante del mundo de hechos y acontecimientos que está leyendo y apropiarse, sin embargo, de los motivos psicológicos o emocionales que uno reconoce en la narrativa, pudiendo también construir, en función de sus

intereses de conocimiento, un enfoque antropológico de la sociedad o de la cultura de referencia.

En fin, el estado de la *bioteca*, el número y la organización de los *biografemas*, no se ven establecidos o cristalizados definitivamente en un sistema acabado e inmutable. Por un lado, pueden ser modificados, aumentados o reducidos, y transformados a lo largo de las experiencias biográficas. Por otro lado, el sistema que forman se redefine y desdobla en el aquí y ahora de cada nueva situación heterobiográfica, en función de la forma en que el mundo de la narrativa se inscribe en el mundo-de-vida del lector y a su vez lo reconfigura.

La narrativa ajena resulta así uno de los lugares donde experimentamos nuestra propia construcción biográfica; donde ésta puede dislocarse, reconfigurarse, aumentar su horizonte; donde se pone a prueba como *escritura de sí*. La narrativa ajena es, en cierto modo, un laboratorio de operaciones de *biografización* que realizamos con nuestra propia existencia, en las condiciones de nuestras inserciones sociohistóricas y de nuestras pertenencias culturales. Al solicitar nuestras representaciones y nuestros saberes experimentales, la narrativa ajena nos remite a la *figuración narrativa* donde nos producimos como *sujetos* de nuestras *biografías*.

Construcción biográfica y proyecto de sí

La *construcción biográfica* se inscribe en una dinámica temporal que articula estrechamente tres dimensiones –pasado, presente y futuro–, donde la proyección del *porvenir* desempeña un papel motor. En un plano bien cotidiano, pasamos la mayor parte del *presente* de nuestra vida proyectando el futuro, anticipando lo que haremos dentro de una hora, al día siguiente,

el año que comienza, cuando seamos "grandes", cuando seamos "viejos". No cesamos de prever, organizar y planificar nuestras actividades, nuestros compromisos, nuestros proyectos. Y la gestión del tiempo que tenemos *por delante* casi siempre acaba absorbiendo el tiempo que estamos viviendo. Nuestras *agendas* (en latín, *aquello que debe ser realizado*), cualquiera sea su forma (agendas comerciales, calendarios, cronogramas, programas, memorandos, listas de cosas por hacer), son *diarios* cada vez más invasivos de nuestro futuro próximo o distante.

Si intercambiáramos el lenguaje de la fenomenología por el de la ontología, podríamos decir que los hombres son seres fundamentalmente proyectados, en las dos acepciones de la palabra, planificados y lanzados hacia delante al mismo tiempo. Toda actividad humana, tanto la más rutinaria como la más excepcional, implica un horizonte de posibilidad, un espacio frente a ella que la *proyecta en la existencia* y le da su finalidad y su justificación. La terminación o la ausencia de tal horizonte, que se puede observar en ciertos casos clínicos (estados depresivos) o situaciones extremas (aislamiento carcelario, experiencias traumatizantes), se traducen en la imposibilidad de proyectarse en el futuro y por un impedimento general de acción y de existencia.

Ese *proyecto de sí* primordial no debe ser interpretado como una construcción consciente, que apunte inmediatamente a realizaciones concretas, sino como un impulso hacia delante, una orientación para el futuro. En ese sentido, el *proyecto de sí* no es objetivamente aprensible: las mediaciones con las que puede toparse bajo forma de realizaciones concretas son apenas estados transitorios, sustitutivos, que no pueden coincidir íntegramente con él o agotarlo de manera fundamental. Antes de actualizarse en objetos particulares, la dinámica del *proyecto de sí* viene a compensar un estado constitutivo inacabado, una

falta de completud inherente al ser humano[6], y responde a su dificultad de coincidir con su ser en el tiempo y espacio (*estar donde él está, en el momento en que él está, en una adhesión transparente a él*). En ese intervalo, a la vez sufrido y deseante, vienen a instalarse todas las iniciativas del "sujeto", como tentativas de reducción de la distancia que lo separa de una proyección unificada de sí mismo.

Si bien el *proyecto de sí* excede siempre los proyectos particulares que intentan objetivarlo, sin embargo, precisa esas mediaciones para *darse forma* y debe hallar la situación espaciotemporal donde se desarrollarán y se realizarán. Entre esas realizaciones, algunas abarcan una temporalidad extensa (proyectos de formación, proyectos profesionales, proyectos matrimoniales y familiares) y se actualizan en figuras a las que se encuentran vinculados valores de éxito o fracaso, que pueden considerarse como formas de *destino*. La implicación vinculada a ese tipo de realización es suficientemente amplia para que el proyecto de sí concretizado continúe siendo alimentado y permita a la dinámica proyectiva conservar su movimiento. Pero el *proyecto de sí* se actualiza a cada momento en actitudes muy puntuales, que hacen a la imagen física y mental que el individuo tiene de su propia *forma*. Uno se encuentra en una relación de "estilo" consigo mismo, es decir, selecciona las imágenes que hace de sí mismo en función de una impresión de correspondencia, de ajuste con las formas sentidas como personales. Esas operaciones de proyección selectiva, mediante las cuales uno construye, experimenta y verifica una hipótesis de sí mismo, se aplican a comportamientos muy familiares y

6. Sobre ese tema de la neotenia y de la falta de acabamiento, Georges Lapassade (1997) escribió uno de sus más bellos libros: *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme.*

cotidianos (vestirse de una forma o de otra, emitir opiniones, afirmar sus gustos, elegir un paseo o una lectura, encontrarse con alguien, etc.) y le *dan forma* al universo físico y mental que concretiza el sentimiento que uno tiene de sí mismo. En esas construcciones proyectivas, el pensamiento y la mirada de los demás desempeñan un papel de espejo: uno se ve en la mirada del otro y adapta su imagen según la mirada que le atribuye al otro sobre sí mismo. Así, uno se construye en la proyección de la mirada ajena, en la anticipación de la lectura del otro. De cierto modo, uno no para de *escribirse*, es decir, de componer los efectos de escritura que vienen a modelar y autenticar a la vez el estilo propio, permitiendo que uno se reconozca a sí mismo y sea reconocido por los demás.

Semejante a cualquier otra iniciativa, el acto de narrar la vida personal se inscribe en la dinámica del *proyecto de sí* y lo realiza de una forma particular. Mientras tanto, la narración del *yo* y el procedimiento de retrospección propio de la narrativa tienden a ocultar lo que constituye el verdadero impulso de biografización del sujeto, a saber, el movimiento que lo lleva al frente de sí mismo. Por otro lado, el crédito que se le da a la "realidad" de la construcción narrativa y la actitud determinante que la misma acarrea (*así es mi historia y esa historia explica lo que soy*), tienen por efecto disimular la orientación prospectiva que la anima. En consecuencia, en esa dirección original de un *ser-por-ser* y de un *ser-para*, el *yo* se construye como *habiendo-sido*.

La construcción biográfica es así una tentativa –necesariamente inacabada e indefinidamente reiterada– de reducir la distancia que separa el *yo* de su proyecto primordial. A veces es posible representar la narrativa de vida como una forma de *balance prospectivo*, que exhibe el estado de una relación con lo posible y busca, en el reconocimiento del pasado, puntos de

referencia para el futuro. A esa concepción objetivante y gestora le oponemos la concepción paradójica y dinámica de la *construcción prospectiva del pasado*, o, dicho en otros términos, de la mayéutica del pasado por el futuro. El impulso del proyecto de sí permite que ocurra la fábula de una historia que traza un futuro posible y se concretiza en proyectos singulares. Se abren vías, no porque el pasado haya sido reconocido como tal y por él mismo, sino porque la dinámica prospectiva indujo una historia de sí que no se encuentra cerrada sobre sí misma, sino que da lugar al porvenir, dejando emerger potencialidades proyectivas. En la relación de engendramiento de las temporalidades, no es el pasado el que da a luz al porvenir, sino la proyección de lo posible, que lleva una historia en su seno –una *ficción verdadera*– abierta sobre un proyecto de sí mismo. Y así, la historia reconstruida de la vida no interesa tanto en sí como el sentimiento de congruencia experimentado entre el proyecto de sí y el pasado recompuesto, la impresión de *autenticidad* que esa historia tiene para *uno*, en el aquí y ahora donde uno la enuncia. Esa es la historia que uno se atribuye y en la que se reconoce, aquella que *se ajusta a uno* y a la que *uno se ajusta*. Si es cierto que etimológicamente es *auténtico* lo que está relacionado con un *autor* claramente designado y reconocido, no es menos cierto que únicamente apoyado en ese juicio de *autenticidad* uno puede considerarse autor de su historia: no en el modo objetivo y causal, sino en la forma a través de la cual el novelista es autor de sus ficciones y mediante la cual puede reconocerse (y ser reconocido) en ellas.

Al *proyectar* el pasado a través de la construcción biográfica, cada acontecimiento, cada personaje, cada palabra pronunciada encuentra su función y su sentido, según el lugar que ocupa en la conexión del proyecto de sí con los proyectos particulares que conducen la "historia" hacia su *fin*, es decir, rumbo a la realización

hipotética de aquello que la *proyecta* hacia lo posible y que la justifica retrospectivamente. La "historia de vida" no es la historia de la vida, sino la *ficción* apropiada mediante la cual el sujeto se produce como proyecto de sí mismo. Solo puede haber sujeto de una historia *por realizar*, y a esa emergencia del sujeto que *intenta* su historia y se experimenta como proyecto, responde el movimiento de la biografización.

3/ Biografización y socialización

En la sociedad individualizada, cada uno debe aprender a percibirse como un despacho de proyectos de su propio currículo.

ULRICH BECK, *La société du risque*

Considerando la dimensión sociohistórica de los modelos de inteligibilidad biográfica, nos centramos hasta aquí, desde un ángulo prioritariamente psicológico y cognitivo, en las operaciones de biografización que los individuos realizan sobre lo vivido. En este capítulo, pretendemos examinar la relación entre esas operaciones de biografización y las condiciones societarias bajo las cuales se efectúan. El encuadre de nuestro estudio corresponderá esencialmente a las últimas tres décadas y a las evoluciones que en ellas se han trazado. La reconfiguración del modelo social durante ese período se vio acompañada por formas de socialización que confieren una importancia cada vez mayor a los procesos de *individualización* y *subjetivación*. El énfasis en esas formas de socialización está vinculado a transformaciones societarias ocasionadas por la transición de sociedades nacionales, industriales y centralizadas hacia formas de sociedad cuyos órganos políticos, sociales y económicos pierden su centralidad. Sus instituciones dejan de disponer de la misma capacidad de integración y los "individuos" son inducidos a demostrar cada vez más su capacidad de iniciativa y autonomía, y a hallar en sí mismos los medios y las motivaciones de su conducta.

En ese contexto, lo que se dio en llamar "la cuestión del sujeto", retirada de forma ruidosa de la escena filosófica de los años 1960-1970, "retorna" a través de las ciencias sociales y rea-

parece en la escena sociológica: un sujeto destituido de la dimensión esencialista y atemporal que la filosofía clásica le confería, fuertemente inserto en una realidad sociohistórica movediza e inestable. En oposición a la teoría clásica de la *acción social*, descrita como sometida a un conjunto de prescripciones y determinaciones colectivas, la disciplina sociológica desarrolla, pues, una teoría del *actor social* que construye el sentido de su experiencia y se torna *sujeto* de su acción.

La individualización social

Durkheim (1986) fue el primero en explicitar la relación entre diferenciación social e individualización, al afirmar que en el ámbito de una sociedad compleja y heterogénea, compuesta por grupos cada vez más numerosos que realizan tareas cada vez más específicas, los individuos amplían su singularidad y son obligados a desarrollar su "personalidad". Según el autor, "nadie discute hoy en día el carácter obligatorio de la regla que nos ordena ser, y cada vez más, una persona" (*op. cit.,* p. 401). De esa forma, presenta la primera formulación de la individualización social, atribuyendo a las formas modernas de la división del trabajo social (en los dominios económico, político, administrativo, científico, etc.) la imposición colectiva ejercida sobre los individuos de ser ellos mismos y declarar lo que *poseen como propiamente suyo*. La división del trabajo permite distinguir dos grandes formas societarias: una sociedad "diferenciada", constituida por "... un sistema de órganos diferentes, cada uno con un papel especial y ellos mismos formados por partes diferenciadas..." (*op. cit.,* p. 157), y una sociedad de escasa diferenciación, donde el cuerpo social está dividido en un número pequeño de grupos homo-

géneos, en los que actúan solidaridades mecánicas apoyadas sobre la similitud –de sentimientos, creencias, valores– de los individuos entre sí. En Europa, habitualmente se remonta al Renacimiento la transición de una sociedad de *Estados*, que atribuye a sus miembros su lugar en una estratificación social única –y que identifica a los individuos por el lugar que ocupan–, a una sociedad diferenciada según determinadas *funciones*. En ella, los individuos, que ocupan posiciones sociales plurales y diversificadas, tienen acceso a los sistemas funcionales según los sectores de vida que dependen de las funciones que ejercen, y deben desarrollar una capacidad personal para actuar en las esferas de acción que les son propias. Entendida de esa forma, la individualización social resulta de una configuración particular específica de las sociedades modernas. Incluso cuando existen vínculos aparentes, no debe ser confundida con el individualismo moral, que exalta en nombre de valores éticos el desarrollo y la emancipación de la persona, ni con el encogimiento del individuo sobre sí mismo y la defensa de sus intereses estrictamente privados, a la que se reduce determinado concepto egocéntrico del individualismo moderno.

En oposición a todos los enfoques que tienden a oponer *individuo* y *sociedad* como dos entidades separadas y sustanciales (junto con los pares generados por esa oposición principal: *objetividad* y *subjetividad*, *libertad* y *determinación*, *interioridad* y *exterioridad*, *social* y *psíquico,* etc.), la individualización social, es decir, la parte progresiva de iniciativa y autonomía perteneciente a los individuos en una sociedad cada vez más compleja y heterogénea, debe ser considerada como producto conjunto de la determinación y de la creatividad social. Individuo y sociedad se encuentran en una relación de producción y de construcción recíproca: la sociedad siempre es la *sociedad de los*

individuos[1] que la componen, así como los individuos son los individuos de una sociedad, son *individuos de sociedad*. Individuo y sociedad no existen uno sin el otro, ni uno *junto* al otro, ni uno *al frente* del otro. Así, el individualismo es un producto de la evolución social: en las sociedades tradicionales, el individuo es identificado y se identifica por el lugar y por el papel que ocupa en el grupo; no reivindica ningún *retraimiento* que lo aislaría y singularizaría dentro de su grupo de pertenencia, introduciendo una distancia entre él y su papel. Eso no significa que el "individuo" no exista en esas sociedades, o que los miembros de éstas sean réplicas exactas unos de otros: existe, en efecto, una individualidad física, afectiva, mental, pero la misma es vivida únicamente en relación al lugar ocupado en la comunidad. En las sociedades modernas, por el contrario, debido a la diferenciación de las funciones, a la diversificación de los papeles, a la multiplicación de las redes, las relaciones entre los lugares sociales y lo vivido, o sentido, por los individuos, dejan de existir: la representación individual ya no coincide con la representación del lugar o del conjunto de lugares ocupados[2]. Hay un margen entre espacios que no se superponen más totalmente, y un espacio individual aparentemente "libre"; "residual", que parece no estar más *ocupado* socialmente, y que remitiría a una interioridad, a una singularidad, a una irreductibilidad del ser individual. Esa "liberación" y ese "núcleo residual", sobre los cuales se construye nuestra representación moderna de la individualidad, responden a las nuevas necesidades de una sociedad que precisa, para asegurar la multiplicidad de las funciones que sus miembros deben llenar,

1. La expresión fue retomada del libro de Norbert Elias (1991), *La société des individus*, donde el autor desarrolla ese tema ampliamente.
2. En los términos de Durkheim, "... la conciencia colectiva deja al descubierto una parte de la conciencia individual" (Durkheim, 1986, p. 101).

que los individuos dispongan de medios propios de decisión y de acción que interioricen los principios o los motivos de sus conductas, y sometan su existencia y su acción a un proceso de reflexividad.

Una sociedad en mutación

La evolución social de los últimos treinta años aceleró considerablemente el proceso de individualización social. Sociólogos como Alain Touraine, François Dubet, Bernard Lahire, Claude Dubar, en Francia, o Richard Sennett, en los Estados Unidos, y Ulrich Beck, en Alemania, describieron la mutación que afecta las sociedades modernas desde los años 1970[3]. Las sociedades occidentales del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX fueron construidas sobre la base de Estados-naciones, asociados a un territorio geográfico, una lengua, una historia y una cultura nacionales. Esas sociedades reposaban sobre una fuerte estructuración de los recursos y de la producción económica (las sociedades industriales, en particular), sobre la polarización centralizada de las fuerzas sociales (bajo forma de clases sociales antagonistas, claramente definidas, que constituían la mayor parte del cuerpo social) y sobre la presencia de instituciones de fuerte coeficiente integrador (en primer lugar la familia y la escuela, pero también los partidos

3. Por orden de publicación: Alain Touraine (1992), *Critique de la modernité*; François Dubet (1995), *Sociologie de l'expérience*; François Dubet y Danilo Martuccelli (1998), *Dans quelle société vivons-nous?*; Bernard Lahire (1998), *L'Homme pluriel: les ressorts de l'action*; Claude Dubar (2000), *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*; Richard Sennett (2000), *Le travail sans qualité: les conséquences humaines de la flexibilité*; Ulrich Beck (2001), *La société du risque*; Bernard Lahire (2002), *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*.

políticos, las organizaciones sindicales, las iglesias, etc.). El último tercio del siglo XX ve esa configuración social desagregarse progresivamente. Eso no ocurre debido a alguna merma de las costumbres individuales o de la autoridad social, sino en función de factores convergentes que desestabilizan la centralidad de las bases sobre las cuales reposaban esas sociedades, y que de alguna forma las tornarán periféricas, fundiéndolas en conjuntos más vastos o diluyéndolas en movimientos evolutivos centrífugos. Los fenómenos de globalización y mundialización, que afectan tanto a la política como a la economía y la cultura, y que en el plano europeo o mundial externan los poderes y las decisiones, modelos e influencias, contribuyeron mucho para esa marginalización, pero no fueron los únicos; dentro de la sociedad nacional, asistimos a evoluciones que tienen efectos de descentralización y dislocación que ejemplificaremos sucintamente.

En el ámbito económico, la nueva influencia de las tecnologías avanzadas (en materia de informática y comunicaciones particularmente) compite con la antigua organización industrial, apoyada en fuertes concentraciones empresariales, e impone, cada vez más, un modelo de estructuras muy reducidas, altamente dislocadas (que en principio no requieren más de "sede"), móviles y adaptables. La organización del trabajo en las sociedades postindustriales recurre a formas (reestructuraciones, trabajo temporal, precariedad de los empleos) que contribuyen para tornar periférica una parte de sus miembros, generando exclusión, ya no de forma coyuntural, sino estructural. En el ámbito social, las organizaciones sociopolíticas tradicionales (partidos, sindicatos) no consiguen asumir ciertas reivindicaciones, que no encajan más en un cuadro estrictamente de categoría, e innumerables "movimientos sociales" (mujeres, homosexuales, trabajadores clandestinos, desempleados, minorías étnicas, etc.) movilizan sus simpatizantes y dirigen

sus combates sin llamar a fuerzas y organizaciones tradicionales. Las esferas políticas (Estado, representaciones nacionales) están desprovistas en parte de su poder en lugares tan decisivos como son los de la producción económica, la organización de los mercados, el movimiento de capitales. De modo sintomático, el mundo político descubrió la "sociedad civil", o sea, la existencia de redes de influencia y de poder, de formas de decisión y de acción, que se ejercen fuera de la estrecha esfera representada por los políticos únicamente.

Las grandes instituciones integradoras, en particular la familia y la escuela, están sometidas a evoluciones que hacen estallar su marco y misión tradicional. Si bien estadísticamente el modelo de familia conyugal continúa dominando, nuevos comportamientos (aumento del número de divorcios, nacimientos extramaritales, recomposiciones familiares) y nuevas formas de asociación (unión estable, unión pactada) muestran que el matrimonio y la familia se tornaron, cada vez más, elecciones individuales y experiencias realizadas en un período delimitado de vida, y ya no imposiciones institucionales que abarcan toda la existencia[4]; al mismo tiempo, aparecen nuevos modos de disposición familiar (familia monoparental, familia homoparental), que llevan a redefinir los papeles de los padres y de las figuras de masculinidad y femineidad. El mismo proceso de desinstitucionalización afecta a la escuela francesa: con la obligación de acoger toda la población nacional hasta los dieciséis años de edad, la escuela "democratizó" el modelo republicano fundado en la correspondencia jerárquica entre clases sociales y niveles escolares (escuela primaria para las clases

4. Según la formulación de François Dubet y Danilo Martuccelli, "... los individuos construyen familias mucho más de lo que son construidos por la institución familiar". Los autores agregan: "Una institución que se elige constituir como se construye una casa propia, ya no se trata de una institución" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 159 y p. 162, respectivamente).

populares, secundario para los hijos de burgueses); pero, al abrirse a públicos heterogéneos, debió permitir asimismo el ingreso de los problemas y desigualdades sociales y culturales que mantenía fuera, rompiendo con las connivencias, las expectativas, los papeles y valores que componían implícitamente los modelos educativos de la institución republicana. Las finalidades de la escuela se tornaron plurales, heterogéneas y a veces contradictorias: adquisición de una "cultura", formación del ciudadano, socialización secundaria, calificación y adaptación al mercado. Vista desde el ángulo de sus usuarios, la escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en término de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una "experiencia" individual donde cada uno, alumnos y en gran parte profesores, construye el significado subjetivo.

Imposición de ser uno mismo y biografización

Una de las consecuencias de los movimientos de descentralización y desinstitucionalización que afectan a las sociedades posmodernas es, sin duda, la separación del actor y del sistema, que se traduce en una dilución y apagamiento de la noción del papel social, y en la necesidad de los individuos de construir por sí mismos el sentido de su actividad social. La *sociedad individualizada* en la que ingresamos reposa cada vez menos sobre la función de integración generalizada que caracterizaba las sociedades nacionales y centralizadas, donde los individuos se identificaban en términos de pertenencias, papeles, estatutos y trayectorias sociales. Más que por relaciones de integración e identificación, la actividad social del individuo posmoderno se ve regida por relaciones temporales y reversibles de *inclusión* en subsistemas a los que tiene acceso, según los sectores de su vida

que de ellos dependen. El individuo se tornó el *hombre plural* descrito por Bernard Lahire (1998): no es más el representante de un grupo y de la lógica social inherente a ese grupo, sino el producto complejo de experiencias socializadoras múltiples. El recorrido biográfico se define entonces como el movimiento según el cual un individuo encadena y vincula perfiles de inserción múltiples a través del espacio social: es trabajador, consumidor, casado, contribuyente, asegurado, padre de alumno, miembro de una asociación deportiva, elector, etc., e incorpora modelos de acción diferentes y eventualmente contradictorios.

En el contexto de una sociedad que dejó de ser definida como un conjunto centralizado, funcional y homogéneo, la conducta de los actores ya no puede reducirse a papeles sociales y programaciones culturales clara e igualmente definidos: debe enfrentar lógicas plurales y racionalidades heterogéneas. François Dubet propone recurrir a la noción de "experiencia social" para designar "... las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos, y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas dentro de esa heterogeneidad" (Dubet, 1995, p. 15). Ese modo de conducta a través del cual los actores "experimentan" lo social involucra su subjetividad y reflexividad. En su capacidad de administrar lógicas de acción heterogéneas y aplicarles procedimientos de selección, combinación y negociación, los actores se construyen como *sujetos sociales*: "La heterogeneidad de las lógicas de acción implica un trabajo del actor en la construcción de su experiencia [...] La actividad del sujeto se forma en su propio trabajo" (*op. cit.,* p. 105).

Esa dimensión de la subjetividad no presupone absolutamente el retorno de un sujeto atemporal y esencialista, libre y dueño de sus actos y pensamientos (el sujeto de la *filosofía del sujeto*); la misma es construida socialmente y remite a la autonomía

relativa de un actor social a quien cabe experimentar los dispositivos de su acción. De cierto modo, el nivel de decisión individual subió un escalón en el "pilotaje" de la actividad social: el actor social pasó de la ejecución de acciones programadas y papeles establecidos a "comandar" un conjunto de lógicas posibles y soluciones alternativas, a partir de las cuales debe explorar su propio itinerario, orientando y adaptando su "dirección":

> La producción de las normas pasó para el terreno de la subjetividad y de la experiencia de los individuos [...] La reflexividad, la distancia de sí, la percepción de los intereses, la construcción de las identidades, se tornaron los principios reguladores de la acción. Los procedimientos de ajuste de las conductas constituyen una actividad social, ya no algo dado "naturalmente" de la organización en su sistema de papeles. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 169).

Las consecuencias de ese movimiento de subjetivación de la existencia social son de varios tipos, y a primera vista pueden parecer contradictorias: la pérdida de referencias fijas, vinculada a la dilución de los papeles sociales, la menor operatividad de las conductas programadas y el sentimiento de *incertidumbre* (ver Ehrenberg, 1996) provocado por la dificultad de escoger entre lógicas plurales, pueden traducirse en procedimientos de *búsqueda de identidad*, que llevan al individuo a buscar en pertenencias comunitarias (etnias, grupos territoriales) o fidelidades espirituales (religiones, sectas, espiritualidades diversas), los valores y las normas de conducta que la existencia social ordinaria ya no ofrece. Inversamente –pese a que ambas actitudes pueden coexistir e incluso reforzarse en el mismo individuo–, el proceso subjetivo que caracteriza la sociedad individualizada se traduce en una "*cultura heroica del sujeto*",

que lleva a cada uno hacia la construcción y responsabilidad de su propio trayecto. Los trabajos de Alain Ehrenberg (1996, 1999) aclararon bien la imposición colectiva que pesa sobre cada individuo, de cultivar su singularidad, ser el mejor y el más eficiente: "Cada individuo debe, en su trabajo, en su esparcimiento o en su vida afectiva, conducir su vida como un verdadero profesional de su desempeño [...] En adelante, nos vemos intimados a tornarnos emprendedores de nuestras propias vidas" (íd., 1999, p. 16). Sin embargo, por detrás de ese modelo emprendedor, que sirve de marco de referencia para el sociólogo, la sociedad de hoy nos obliga a "tener una vida", una vida "para nosotros", una vida que sea nuestra: "La vida [prosigue Ehrenberg] era vivida por la mayoría de las personas como un destino colectivo, hoy se trata de una historia personal". (íd., 1996, p. 18). A partir de entonces, la "biografía" deja de ser únicamente el hecho de individuos cuyas circunstancias excepcionales o talentos particulares los sitúan por encima del designio común, sustrayéndolos del recorrido colectivo: ella se impone a todos como una obligación de individualidad y singularidad. La contrapartida inmediata de esa imposición de la "vida propia" es el *imperativo biográfico* que nos intima a ser "dueños y poseedores" de la historia de nuestra vida.

La intimación posmoderna sobre cada individuo en materia de "tener una historia" que lo distinga de los demás y lo identifique consigo mismo podría ser el resultado final de la figura histórica del emprendedor protestante descrito por Max Weber: la relación consigo mismo, que corresponde de hecho a esa postura ideal-típica, halla su expresión privilegiada en el desdoblamiento narrativo de un individuo-trayectoria, de un individuo-proyecto, que se define menos por su interioridad y más por su forma de construir su historia construyendo el mundo. Sin duda, la forma narrativa de la expresión de sí es

atemporal, no obstante, corresponde más particularmente a una época donde cada uno se ve inducido a manifestar las marcas personales de su paso por el mundo, y donde conciencia de sí y acción sobre el mundo se identifican.

Trayectorias profesionales y lógica de proyecto en la sociedad gestora

En el mundo empresarial, la imposición de ser *uno mismo* está estrechamente vinculada a las redefiniciones de la relación laboral, que llevan al abandono del modelo taylorista y al surgimiento de nuevas formas de organización de la actividad productiva. El modelo taylorista, cuyo principio es la asociación estrecha de un puesto de trabajo a un "gesto" o serie de "gestos" profesionales, no está más en condiciones de responder a la polivalencia y a la flexibilidad exigidas por la diversificación, la movilidad y la globalización de la producción y del mercado. De tal modo, las empresas son llevadas a no pensar más la organización del trabajo en términos de puestos definidores de empleos fijos y jerarquizados, para los cuales contratan personal de formación estrictamente ajustada al cargo, sino a considerar de una forma más global los recursos de los individuos (calificaciones, experiencia, cualidades personales), para concebir una gestión mucho más ágil de la actividad emprendedora. A la lógica del *puesto de trabajo*, que era la lógica de la organización del trabajo industrial, sucede una lógica de la *competencia*, fundada en la capacidad de los individuos de movilizar, en actividades y proyectos, un conjunto de aptitudes profesionales y personales al mismo tiempo.

Esa dislocación de la *gestión de puestos de trabajo* hacia una *gestión de competencias* tiene repercusiones profundas en las

representaciones y actitudes que regulan la relación laboral dentro de la empresa: lleva a considerar el personal que la misma emplea ya no como ejecutantes, destinados a traer respuestas circunstanciadas para problemas técnicos previamente definidos, sino como *individualidades profesionales*, cuyas competencias son el resultado de una historia y de una experiencia, lo cual abarca formas de *identidad social y profesional* [5] dentro de la actividad que ejercen en la empresa. Así, el recorrido individual, en cuanto a lo que representa en términos de experiencias pasadas y proyectos futuros, se torna un componente de la identidad profesional y una "realidad" que la empresa debe tener en cuenta, no solo desde el ángulo de las competencias estrictamente técnicas de los individuos, sino también desde el ángulo de su historia personal. La noción sociológica de trayectoria profesional no designa más, desde un punto de vista externo, la sucesión de puestos de trabajo ocupados y tareas realizadas, como pueden ser descritos objetivamente: cada uno la interioriza según los significados singulares que le atribuye, constituidos de esperanzas y aspiraciones, de experiencias felices o infelices, de proyectos realizados o no. La trayectoria designa entonces la forma en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos de su biografía profesional que juzgan significativos. En ese movimiento de subjetivación de las trayectorias, parece disiparse en parte la relevancia de la distinción entre trayectoria profesional y trayectoria personal, según cómo la realización profesional y la personal se

5. En materia de identidad social y profesional, véase la obra de Claude Dubar (1995, p. 262), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, y la síntesis que el autor propone al respecto, en su conclusión: "Las identidades sociales y profesionales típicas no son expresiones psicológicas de personalidades individuales ni productos de estructuras o políticas económicas superiores impuestas; son construcciones sociales que implican una interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de empleo, de trabajo y de formación".

superpongan en las representaciones individuales, en función del discurso de la sociedad gestora y su estímulo a ser "artesano de sí mismo" y "autor de su carrera"[6].

Ese es el discurso que Luc Boltanski y Eve Chiapello (1999) analizan en su libro *Le nouvel esprit du capitalisme*, a partir de un doble *conjunto* de documentos de literatura patronal, reunidos en un intervalo de treinta años[7]. Comparando el discurso del *encuadre funcional*, de los años 1960, con el de *gestión*, de los años 1990, los autores muestran cómo la estructura laboral que comandaba la antigua *gestión de recursos humanos* y pretendía emparejar, de modo más racional y operativo, individuo y empleo, dio lugar a una estructuración de la actividad productiva en *redes* y *proyectos*. Mediante el término "*ciudad de proyectos*", ellos describen la versión ideal-típica del vínculo social que corresponde a esa nueva organización de la producción:

> En adelante, la vida social ya no se ve representada bajo la forma de una serie de derechos y deberes en relación a la comunidad familiar, ampliada como en un mundo doméstico, ni bajo aquella del asalariado dentro de un conjunto jerárquico, donde se suben diversos escalones, donde se desarrolla toda la carrera y donde la actividad profesional está claramente

6. Ese discurso no se establece sin ambigüedad o contradicción, y casi siempre oculta la exención de responsabilidad de las empresas y de la colectividad, sobre todo en relación a las categorías de trabajadores menos favorecidos. Como destacan Michèle Grosjean y Philippe Sarnin, en *Éducation permanente* (2002, p. 16), "... la entrega casi exclusiva al individuo de la gestión de su trayectoria [...] puede parecer un avance para los que disponen de margen de elección en su sistema de actividades, pero es una regresión social y una prueba psicológica para los trabajadores precarios, dado que los individuos son colocados en una situación paradójica donde deben considerar que su recorrido depende de ellos, mientras lo que viven es un recorrido impuesto. [...] Así también ocurre con los operarios, para quienes el discurso sobre gestión individual de la trayectoria choca de frente con la ausencia de proyección posible en su carrera...".

7. El título del libro [*El nuevo espíritu del capitalismo*] alude directamente a la obra de Weber, que analiza el "espíritu del capitalismo" original.

> separada del dominio privado, como en un mundo industrial. En un mundo reticular, la vida social se ve formada en adelante por múltiples encuentros y conexiones temporales que pueden ser reactivados por grupos diversos, operados en distancias sociales, profesionales, geográficas y culturales muy grandes. El proyecto es la ocasión y el pretexto de la conexión. El proyecto reúne temporalmente personas bastante dispares y se presenta como un segmento de red fuertemente activado durante un período relativamente corto, pero que permite crear vínculos más durables que luego serán colocados en reposo, permaneciendo, mientras tanto, disponibles. (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 165-167)

Mientras la estructura laboral se transforma, también se transforma la representación ideológica de los agentes de la actividad económica. Al *gerente* de los años 1960, le sigue el *gestor* de los años 1990; a la ideología de la especialización y del *buen perfil*, que indican una adecuación ideal entre un *experto* y una *tarea*, le sigue la ideología de la iniciativa, de la creatividad, de la libertad de decisión y de acción, que definen la figura de un individuo que encuentra en sí mismo sus propios motivos de acción, que administra sus competencias por cuenta propia y trabaja en la *gestión* de sí mismo.

El gestor de los años 1990 se caracteriza por: su capacidad de reacción y de respuesta rápida frente a una situación nueva (reactividad); la iniciativa y autonomía que demuestra en sus decisiones y en la conducción de sus acciones (creatividad); la capacidad de adaptar y reorientar su acción en función de nuevas condiciones (flexibilidad); la distancia reflexiva que es capaz de adoptar acerca de su actividad y de sí mismo (reflexividad). Todas esas aptitudes, que tienen en común establecer respuestas personales frente a cambios y novedades, hallan su

finalidad en una competencia global de proyecto: ser capaz de iniciar proyectos, integrarse a proyectos y pasar de un proyecto a otro, ésa es la aptitud fundamental que define la "grandeza" del gestor. En la "ciudad de proyectos" descrita por Luc Boltanski y Eve Chiapello, la lógica del proyecto tiende, además, a borrar las fronteras de lo profesional y lo privado, del trabajo y lo ajeno a él, remplazándolas por la dimensión transversal y abarcadora de la *actividad*, como generadora de proyectos:

> La actividad se manifiesta en la multiplicidad de proyectos de todo tipo que pueden ser conducidos concomitantemente [...] La vida es concebida como una sucesión de proyectos, cuanto más diferentes unos de otros, más válidos. La clasificación de esos proyectos en otras ciudades, en base a categorías pertinentes (familiares, afectivos, educativos, artísticos, religiosos, políticos, caritativos...), y sobre todo, su clasificación según la distinción entre lo que hace al esparcimiento y lo que se relaciona con el trabajo, no es lo que importa en la lógica de esa ciudad, sino de forma muy secundaria. Lo que importa es desarrollar actividades, es decir, nunca estar sin proyecto, sin ideas; disponer siempre, en cambio, de alguna cosa en vista, en elaboración, con otras personas, que la voluntad de hacer algo lleva a encontrar. (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 166)

La descripción ideal-típica que Boltanski y Chiapello desarrollan de la *ciudad de proyectos* y de sus actores permite aprehender directamente el trabajo de la historia, es decir, las actualizaciones socio-históricas y las puestas en escena ideológicas que vienen a elaborar y modelar una postura del ser humano. Por más distante que parezca en espíritu, la figura del gestor es la versión posmoderna del ser goethiano, centrado en el proyecto que tiene de sí mismo. Ahora bien, si para este último la reali-

zación de sí constituía la finalidad postrera y dejaba atrás las realizaciones particulares que podían haberle servido de mediadoras, ya la figura del gestor corre el riesgo de agotarse en la carrera *de proyecto en proyecto*, en busca de una imagen de sí mismo concebida como pura actividad. Ésa es precisamente la paradoja de la sociedad gestora, que al considerar los individuos como emprendedores de sí mismos, no parece ofrecer otro objeto a su emprendimiento de *biografización* excepto la búsqueda indefinida de proyectos, residiendo en ellos su objetivo y fin.

La biografización, que describimos como el proceso a través del cual los individuos construyen la figura narrativa de su existencia, se torna en la sociedad individualizada una forma esencial de socialización. De hecho, como afirma Lévy (2001, p. 4-5),

> Ese neologismo significa que, progresivamente, los recorridos de vida son interpretados culturalmente como resultado de proyectos biográficos personales y de su realización. Son atribuidos a la acción de los individuos sobre el desarrollo social de sus propias vidas. Esa evolución corresponde a una verdadera invención social de la responsabilidad individual en materia biográfica. Uno ya no pertenece a la sociedad como miembro de una familia, de una localidad, de una categoría profesional, sino como persona individual.

Más allá de las secuencias y patrones colectivos (edad de vida, currículo escolar, trayectoria profesional), los individuos de las sociedades posmodernas se ven rehaciendo la planificación y gestión de su recorrido biográfico. En las formas de organización social donde la autonomía y la responsabilidad individuales se tornaron valores sociales y económicos, a partir de ahora compete a los individuos probar "biográficamente" su "formación" y "empleo".

4/ Biografía y formación continua: la experiencia y el proyecto

El papel de la formación es permitir a los individuos transformar su vivencia en experiencia, y su experiencia en saberes y saber hacer.

BERTRAND SCHWARTZ

Paralelamente al movimiento de biografización de la vida social, a partir de los años 1970, se desarrollan de manera convergente dispositivos de formación continua destinados a acompañar los cambios económicos y tecnológicos, y a responder a las exigencias de una organización productiva que atribuye cada vez más a los propios individuos la administración de sus competencias y trayectorias profesionales. Una biografización de la formación viene a responder a la individualización de las trayectorias y a la subjetivación de la actividad profesional, al concepto de *competencia* comprendida como conjunto indisociable de calificaciones profesionales y cualidades personales. Tal biografización se traduce en el reconocimiento progresivo del capital de saberes y *know-how* acumulado con la experiencia, y por la contextualización de las acciones de formación en los itinerarios individuales.

En su versión ideal-típica, esa evolución corresponde a una verdadera inversión del procedimiento de formación. En las economías industriales, las necesidades de formación seguían las necesidades de la producción y del mercado, y los programas de formación tenían como objetivo adaptar a los individuos a los empleos generados por la economía. En las formas de economía que surgen a partir de los años 1980, vinculadas simultáneamente a la globalización de la producción y del mer-

cado, y a la revolución de la informática, se desarrolla un concepto de formación que toma como punto de partida a los propios individuos, y cuyo objetivo es enseñarles cómo reconocer mejor sus competencias y construir con ellas trayectorias de formación personalizadas, apropiadas para el desarrollo de aptitudes profesionales y personales al mismo tiempo, exigidas por la "nueva productividad". Por tal motivo, esa involución formativa precisa ser observada con prudencia: así como ocurre con el individuo que afecta, el concepto de formación del cual deriva se ve construido socialmente y corresponde a modelos de conducta articulados con los valores y el discurso de la nueva forma de gestión de las empresas. En la práctica, no obstante, inaugura el principio de un reconocimiento de la *individualidad biográfica*, que la formación ayuda a definir, en su doble dimensión de *experiencia* y *proyecto*.

En el ámbito de los procedimientos y de las prácticas, la iniciativa de formación se presenta hoy en día como un modo de acción altamente individualizado, que exige el compromiso y participación del aprendiz e inscribe la dimensión de un proyecto en una trayectoria personal y profesional. El surgimiento relativamente reciente del concepto de formación a lo largo de la existencia (*lifelong learning*), abarcado por las propuestas europeas sobre principios de una política de formación común de los Estados miembros de la Unión Europea, introduce una nueva visión de la formación al cuestionar el recorte tradicional de las edades de vida, y al invocar al mismo tiempo una nueva relación con la formación y otra temporalidad biográfica[1].

1. El lector puede sorprenderse con el orden adoptado en el presente capítulo, por lo siguiente: juzgamos oportuno abordar el dominio de la formación continua antes de abordar el dominio de la escuela y los aprendizajes escolares, porque nos parece que en la formación de adultos, más sensible a los cambios socioeconómicos que la institución escolar, cerrada sobre sí misma y sobre su herencia, emergen y se desarrollan las reflexiones y prácticas que cuestionan el concepto de formación. Las inflexiones conducidas por la política educativa de la

La experiencia y el proyecto en el centro de la formación

La evolución de los dispositivos y de las modalidades que regulan la organización de la formación continua en Francia y en otros países europeos, puede ser descrita en gran parte como el reconocimiento progresivo de la *experiencia* profesional y personal, y como la integración de las *adquisiciones de experiencia* en los contenidos y metodologías de formación. El *reconocimiento y la validación de las adquisiciones*, tal como se tradujeron en el cuadro legislativo y jurídico de la formación continua, corresponden al concreto y debido reconocimiento de las trayectorias individuales, es decir, de la constitución biográfica de la competencia individual, sancionada o no por diplomas y calificaciones codificadas y reconocidas. Ese reconocimiento biográfico se traduce en un fuerte estímulo de las personas en formación en pos de un trabajo reflexivo sobre ellas mismas: realizando un balance de sus trayectorias y competencias, inscribiendo su formación en un proyecto personal y profesional, y certificando, de ese modo, su *formabilidad* y *empleabilidad*[2].

En 1989, al abrir un seminario franco-quebequés sobre el tema[3], Gaston Pineau afirmó que veía en el reconocimiento de

escuela, particularmente bajo la forma de la Ley de Orientación sobre Educación de 1989 (en Francia) y de los textos que la completaron posteriormente, se inspiraron en gran parte en las experiencias y enseñanzas de la formación de adultos. A partir de una amplia reflexión sobre la formación como proceso global de apropiación de saberes de todo tipo, que se adquieren durante toda la existencia, podría redefinirse el papel y los contenidos de la educación escolar.

2. En su artículo intitulado "*Vous avez dit employabilité*", Sautet y Thierry (1994, [s. p.]) definen la *empleabilidad* como la "… capacidad individual de mantenerse en condiciones de hallar otro empleo diferente del que uno tiene, dentro o fuera de la profesión actualmente ejercida. Esa capacidad habla al mismo tiempo de un bagaje acumulado de experiencias y competencias útiles, dentro de la profesión actual o fuera de ella, de la voluntad de anticipación y autonomía que cada uno debe manifestar para superar una situación de cambio, de la amplitud de información y del campo de visión de que se dispone para orientar las elecciones personales".

3. Los anales de ese seminario fueron retomados en un libro cuya publicación fue coordinada por Gaston Pineau, Bernard Liétard y Monique Chaput (1997).

las adquisiciones de la experiencia "dos ideas simples que crean problemas complejos". Adquirimos saberes fuera de la escuela, en la vida, en nuestras acciones, mediante experiencias y adquisiciones que precisan ser reconocidas en la formación y en la actividad profesional: ésas son las dos ideas simples. Pero esconden, opinó Pineau, "un profundo abismo de desconocimiento" y, en particular, se topan rápidamente con "el obstáculo epistemológico del conocimiento sobre el conocimiento y del poco conocimiento sobre nuestro conocimiento". (Pineau, Liétard y Chaput, 1997, p. 12). En otras palabras: sabemos –el sentido común, formado justamente con la experiencia, hace mucho tiempo sabe– que la acción es formadora, que la experiencia crea el saber. El cuestionamiento inducido por el reconocimiento de las adquisiciones de la experiencia no incide tanto sobre el hecho de la producción del saber con la experiencia, sino sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y de los procesos que permiten su concienciación y su formalización para fines de validación social.

Una primera serie de preguntas se refiere a la dificultad de aprehender de qué se trata la realidad de la experiencia y de los saberes que conlleva. Las formas que asumen los saberes de la experiencia no se dejan aprehender fácilmente: indisociablemente ligados a la acción, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios. La constitución de esos saberes remite a saberes singulares, que no pueden ser modelados de forma mecánica, que permanecen hoy ampliamente ignorados:

> ... los saberes de acción son de otra naturaleza y atienden a otra lógica, diferente de aquella de los saberes académicos. Los conocimientos en actos no equivalen a los conocimientos

> académicos [...] ya que obedecen a coherencias conceptuales diferentes, a lógicas de producción y de utilización determinadas. (Lenoir, 2002, p. 68)[4].

Surge entonces el problema de la localización, de la identificación y formalización de los saberes de acción. En el plano de la simple localización, ocurre frecuentemente que no se "sepa" de esos saberes, que aquellos que los constituyeron a través de la experiencia no tengan conciencia de ellos. Los motivos de ese *desconocimiento* son complejos y mezclan, de manera indisociable, lo social, lo biográfico y lo epistémico: hacen de hecho al mundo-de-vida de los individuos, es decir, al sistema construido de sus representaciones y, en particular, de sus representaciones del saber. Envueltos en la acción, los individuos no disponen de suficiente perspectiva para "extraer" de sus experiencias y episodios de vida los saberes cognitivos o de comportamiento que ponen en acción empíricamente. Esos saberes no corresponden a ninguna "estructura de recepción" que permitiría asimilarlos a saberes conocidos y formalizados; o, más frecuentemente, no pueden hallar su lugar y alcanzar el estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual.

Ninguna instancia académica –sin importar cuán instrumentada sea– está en condiciones de percibir, externamente, esas formas de saber que escapan a la simple observación y son recusadas como modelo. Sobre todo, ninguna jurisdicción externa es capaz de restituir el recorrido de experiencias y de saberes implicados que constituye la vida de un individuo. Con

4. Ver asimismo Bernard Prot (2001, p. 136): "Si el conocimiento que procede de la experiencia no puede situarse 'dentro' del conocimiento teórico, e inversamente, si uno no puede ser la extensión del otro, es porque carecen de la misma función social, no atienden las mismas organizaciones formales ni los mismos géneros profesionales. En resumen, no nacieron en las mismas estructuras simbólicas".

Pierre Dominicé (1990), podríamos designar ese recorrido como *biografía educativa*, si consideramos globalmente la "historia de vida" como proceso de formación, o *biografía epistémica*, si queremos evidenciar, más precisamente, la relación del individuo con el saber y con sus modos de constitución del saber. La relación biográfica con la formación y el saber, inclusive abarcando un conjunto de datos reales (origen familiar, medio social, escolaridad, trayectoria profesional), no es disociable, por un lado, de las representaciones y estructuras del saber asociadas a las socializaciones primaria y secundaria del individuo, y a los mundos de vida[5] que ayudaron a construir y, por otro lado, tampoco es disociable de la inserción de esas estructuras de saber en la dinámica de una historia individual donde asumen su lugar y su significado.

Para que las adquisiciones de la experiencia puedan ser reconocidas socialmente es necesario, por consiguiente, que los saberes constituidos en acción sean *nominados* previamente por los propios individuos y hallen lugar en su sistema de representación. En otras palabras, es preciso que formen lenguaje en los universos simbólicos de su mundo-de-vida y de su construcción biográfica. Eso explica el recurso a los *procedimientos de exploración personalizada*[6], destinados a acompañar el trabajo de concienciación de las adquisiciones de la experiencia y a contribuir en su formalización. Esos procedimientos

5. En la sociología del conocimiento desarrollada por Alfred Schütz (1987), el mundo-de-vida (*Lebenswelt*) se ve constituido por la reserva de experiencias y saberes que nos son transmitidos por nuestro medio familiar y social de origen, y por aquellos que nosotros mismos constituimos en nuestras socializaciones sucesivas. Esa reserva de saberes disponibles forma un universo simbólico de referencia en las situaciones de vida cotidiana: "El hombre, en su día a día, dispone en cualquier momento de una reserva de conocimientos que utiliza como esquema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes, y que también determina su anticipación de lo que vendrá" (*op. cit.,* p. 203).

6. Retomamos esa formulación del libro ya citado, organizado por Gaston Pineau, Bernard Liétard y Monique Chaput (1997).

pueden adoptar diversos instrumentos, de codificación relativamente estricta (porfolio, dossier de competencias, autobiografía reflexiva, "historia de vida", perfil experimental, entrevistas biográficas, etc.)[7]. Ellos llevan a los candidatos que solicitan la validación de las adquisiciones a textualizar sus trayectorias y experiencias, y a efectuar, por lo tanto, bajo los diferentes aspectos que puede adoptar esa formalización (relatos orales o escritos, gráficos, tablas, dossier), un retorno reflexivo sobre sí mismos y sobre su recorrido, y un trabajo de conceptuación de la experiencia destinado a transformar los saberes brutos de la acción en saberes formalizados y reconocidos. Cuando se desarrolla bajo forma de narrativa, la actividad lingüística, en particular[8], es esencial para esas operaciones de inteligibilidad y de transformación: no se trata de la simple recolección o traducción de saberes que ya estarían allí, sino que posee un verdadero efecto de elaboración y de conocimiento. Particularmente, a través del trabajo de formalización operado en la escritura, la experiencia puede transformarse en saberes transferibles a otras situaciones y transmisibles a otras personas, doble condición de su validación social –retomando el título de un artículo de Guy Jobert (1989): "Escritura, la experiencia es un capital".

Lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen: mas allá del balance de competencias, en el sentido poco estricto del término, que permiten establecer, esos procedimientos actúan sobre la percepción de los beneficiarios acerca de su trayectoria profesional

7. Una reseña y presentación de esos diferentes procedimientos consta en *Outils et modalités*, capítulo V, de Medhi Farzard y Saeed Paivandi (2000, p. 141-175).

8. Todos esos procedimientos de acompañamiento son formas de narrativa: la constitución de una carpeta de competencias es una textualización bajo forma de narrativa particular; el establecimiento de un cuadro formalizando tipos de recorridos y experiencias implica operaciones narrativas de rememoración, selección, establecimiento de relaciones, etc.

y personal y, en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su "historia", o como diría R. Laing, de la "... historia que se cuentan unos a otros, sobre ellos mismos". Esa es la dimensión autoformadora de la narrativa de vida que fue particularmente desarrollada por el procedimiento de las "historias de vida en formación".

La "historia de vida" como proceso de formación[9]

Entre los procedimientos utilizados en la formación de adultos, la corriente de "historias de vida en formación" ocupa ciertamente un lugar especial, en la medida en que desarrolla una metodología específica, fundada sobre la exploración de la historia personal, y asume como objetivo la formación global. La "historia de vida" como técnica de sí[10], autoformadora, utilizada en Francia desde los años 1980, constituye hoy en día una importante corriente de formación de adultos[11]. Gaston Pineau, su fundador y primero en practicarla en la Universidad de Montreal, define la "historia de vida" como "una investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales vividos", e inscribe esa práctica en el terreno de una reflexión que ve en el propio curso de vida un movimiento de autoformación (ver Pineau y Jobert, 1989). Esa valorización de la experiencia problematiza y extiende el concepto de formación,

9. Ese título fue retomado del libro, ya citado, de Pierre Dominicé (1990).

10. Las técnicas de sí son definidas por Michel Foucault (1984, p. 785) como técnicas que "... permiten a los individuos efectuar, solos o en compañía, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su modo de ser".

11. Esos procedimientos fueron objeto de presentaciones suficientemente desarrolladas, dispensándose la extensa retomada del detalle de sus operaciones. Ver Gaston Pineau, Guy Jobert (1989), Michel Legrand (1993) y Alex Lainé (1998); véase, asimismo, el capítulo "*Les histoires de vie en formation: l'expérience du sujet",* en Delory-Momberger (2004).

cuestiona su marco de referencia habitual, centrado en objetivos técnicos y profesionales, y deja en manos del sujeto el cuidado de sus procedimientos de formación y la definición de sus necesidades.

Dentro de la institución educativa, las historias de vida emergen al margen de los campos disciplinarios constituidos y de las prácticas de formación reconocidas[12]. Hallan su anclaje en el marco de formación de adultos, donde desarrollan en el espíritu de la educación popular una "visión emancipadora y militante" (ver Lainé, 1998). Debiendo responder a las necesidades de formación que emanan de públicos en busca de empleo o en proceso de reorientación profesional, los formadores que en una primera instancia utilizan las historias de vida, se oponen de hecho a una definición académica e instrumental de la intervención formativa y desarrollan un concepto global de la formación.

La apropiación de la historia propia y su poder de formación

La práctica de las "historias de vida en formación" descansa sobre la idea de la apropiación de su "historia" por el individuo que efectúa la narrativa de su vida. En ese marco de *autoformación,* Gaston Pineau (1983, p. 117) definió el procedimiento de las historias de vida, según una fórmula siempre retomada, como "proceso de apropiación del poder personal de formación". Un aspecto esencial del procedimiento integrador de la formación

12. Gaston Pineau evoca, en varias ocasiones, "el ingreso clandestino de las historias de vida en las ciencias sociales" (ver Pineau, 1983, 1978, 1997, 2000).

a través de las historias de vida reside en el reconocimiento –paralelamente a los saberes formales y externos al sujeto a los que apunta la institución escolar y universitaria–de los saberes subjetivos y no formalizados que los individuos utilizan en la experiencia de su vida, en sus relaciones sociales, en su actividad profesional.

Esos saberes "no sabidos" desarrollan un papel primordial sobre la forma en que los sujetos invierten en los espacios de aprendizaje, y su concienciación permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación. Esa valorización de la experiencia individual se inscribe en un procedimiento global que asocia íntimamente los formados al proceso formador, y los considera como actores plenos de su propia formación. El poder-saber del cual se adueña aquél que, formando la historia de su vida, se forma a sí mismo, debe permitirle actuar sobre sí y sobre su ambiente, ofreciéndole los medios para situar su historia en la dirección y finalidad de un proyecto.

Desde un punto de vista epistemológico y metodológico, los presupuestos teóricos que inspiran los procedimientos de formación mediante las "historias de vida" pueden ser presentados sintéticamente bajo dos aspectos: el primero hace al estatuto de la *narrativa*, en la experiencia que el "sujeto" constituye de sí mismo por medio de la producción de su "historia"; el segundo se refiere a la dimensión del "proyecto" que constituye la "historia de vida" y el proceso de formación.

La narrativa de vida o la experiencia del sujeto

Retomar algunas fórmulas-*slogan* permitirá situar el lugar de la *narrativa* en el procedimiento de construcción de la "historia de vida" y de enunciación-institución del sujeto.

"La vida narrada no es la vida"

La narrativa no presenta "hechos", sino "palabras": la vida narrada no es la vida. Esa comprobación tan simple y al mismo tiempo tan difícil de tener en cuenta, de tan fuerte que es la ilusión del *realismo* del lenguaje, merece ser (re)memorada constantemente. Ninguna práctica de formación puede pretender reconstituir por sí sola lo que sería el curso factual y objetivo de lo vivido. Por lo tanto, el "objeto" sobre el que trabajan los procedimientos de formación a través de las historias de vida no es "la vida", sino las construcciones narrativas elaboradas, a través del habla o la escritura, por los participantes del grupo de formación cuando son invitados a "contar" su vida.

La segunda característica de la narrativa, como objeto del lenguaje, es que se constituye en el tiempo y en el espacio de una enunciación y de una interrelación singulares. Lejos de fijarse en la forma única que le daría un pasado objetiva y definitivamente inmovilizado, la narrativa de vida es una materia movediza, transitoria, *viva*, que se recompone siempre en el momento de su enunciación. Atada al presente de su enunciación, al mismo tiempo medio y fin de una interacción, la narrativa de vida nunca es "de una vez por todas": en cada enunciación se reconstruye y con ella reconstruye el sentido de la historia que enuncia. Esa historia nunca está "acabada" por definición, sino que se ve perpetuamente inconclusa o llevada a una conclusión que está siempre *delante* de ella, lo que equivale a lo mismo.

"El sentido no se encuentra detrás de sí"

El modelo de inteligibilidad que inspira las prácticas biográficas contemporáneas continúa siendo el de la "narrativa de formación": el curso de la vida es concebido según un eje progresivo y lineal, que describe una trayectoria cuyo trazado sería preciso encontrar para acceder al sentido. El objetivo de

la "reapropiación de la historia personal", al que invitan la mayor parte de las formaciones con historias de vida, se apoya en la hipótesis de que *existe* una historia y que ésta *tiene* un sentido. Dicho de otra manera, el *sentido ya se dio* y la tarea de la formación consiste en encontrarlo *detrás* o *bajo* aquello que lo disimula o le impide manifestarse. La fórmula más precisa, "tornarse sujeto de su propia historia", es por ese motivo perfectamente significativa, ya que colocando ambos términos en evidencia, *sujeto* e *historia*, da a entender que el objetivo de la formación es restablecer el vínculo entre dos entidades reconocidas como separadas, disociadas, pero cuya existencia como tal no se ve problematizada.

La expresión "historia de vida" en sí y los contextos donde se la utiliza (*hacer la historia de su vida, readueñarse de su historia*) conducen a creer que las cosas están "detrás de uno", que los acontecimientos pasados tienen una forma y un sentido en sí mismos, o sea, que *hacen historia* y que bastaría reconstituir esa historia para tener acceso a la realidad y a la verdad de una vivencia cuyo sentido permaneció *oculto*. Las concepciones que así se expresan parecen ceder a una forma de realismo psicológico, atribuyendo el crédito de una realidad vivida a construcciones que son construcciones de *lenguaje* y de *discurso*.

"La historia de vida ocurre en la narrativa"

La narrativa realiza sobre el material indefinido de la experiencia vivida un trabajo de homogeneización, ordenamiento y funcionalidad significativo: reúne, organiza, tematiza los acontecimientos de la existencia, da sentido a una vivencia multiforme, heterogénea, polisémica. La narrativa es quien da una *historia* a nuestra vida: *uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida.*

Es esa hermenéutica en acción, concebida como *operación de configuración*, que Paul Ricoeur (1983, p. 102) describió a través de la expresión *tesitura de la intriga*. Pero esa operación de configuración es primeramente una *operación discursiva*: la narrativa, como género del discurso, no es solo el medio, sino el lugar de esa operación; la "historia de vida" ocurre *en* la narrativa. Lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los hombres son sus narrativas, como lugares donde los individuos *toman forma*, donde elaboran y experimentan sus historias de vida.

"Comprender la propia historia en el texto"

En el procedimiento de formación de las historias de vida, la narrativa es un prenuncio. Como bien destacó Alex Lainé (1989, p. 142), la narrativa es el momento primordial del proceso de producción de una "historia de vida". La "historia de vida" solo se inicia con el trabajo de reflexión (de retorno sobre) y análisis realizado sobre la narrativa. Ese trabajo forma parte de una lectura hermenéutica que apunta a recuperar los ejes conductores y los puntos de insistencia según los cuales la narrativa configura lo "vivido". Comprender la "historia" personal es llevar a cabo el trabajo de comprensión que el texto exige, cómo ordena y sintetiza, según los motivos de una lógica discursiva, un espacio individual de experiencia histórica y social. Esa comprensión hermenéutica no es determinada: demanda una distancia crítica y una capacidad de "lectura" que el narrador, preso en su narrativa, no posee espontáneamente. El procedimiento de formación da acceso a ese espacio de objetivación crítica y comprensión, realizado colectivamente por el grupo de formación.

"El sujeto se instituye en el discurso"

Podríamos decir de la "historia de vida" que, tal como la construye la narrativa, es la *ficción verdadera del sujeto*: es la historia

que el narrador toma como verdadera en el momento en que la enuncia, y donde se construye como sujeto (individual y social) en el acto de su enunciación. Si bien la "historia de vida" no es un *antes* al que daría acceso la narrativa sobre el mismo, esa historia aparece, en cambio, como uno de los lugares privilegiados de la institución del sujeto en el lenguaje. Acto de habla complejo que instituye el sujeto en el momento de su enunciación, la "historia de vida" merece plenamente el estatuto de *acto performático*, entendido por los lingüistas como enunciados que *efectúan* la acción y le dan significado al mismo tiempo[13].

Por lo tanto, la cuestión del sujeto se encuentra vinculada al lenguaje constitutivamente, por ser el lenguaje el lugar donde se fabrica, al mismo tiempo e indisociablemente, una "historia" y el "sujeto" de la misma. Esa figura de sí mismo que designamos como sujeto no es algo dado cuya existencia podríamos constatar, demostrando su *estado*, sino una construcción siempre en el acto, o sea, un conjunto dinámico de *operaciones*, un *proceso*. El sujeto no cesa de instituirse como sujeto: él es el objeto incesante de su propia institución. El *yo* actualizado del discurso es la forma primordial mediante la cual el sujeto se instituye: el *yo* se inscribe, al mismo tiempo, como *sujeto-narrador* y como *sujeto-actor* de la historia que uno cuenta sobre sí mismo. Ficción necesaria y siempre renovada, el sujeto es esa figura flexible y movediza a quien le es dado *comprender-se* como actor de su historia y de sí mismo.

13. En ese sentido, Gaston Pineau (2000, p. 169), retomando la formulación de Benveniste –"A través del lenguaje y en él, el hombre se constituye como sujeto"– define la "historia de vida" como "una experiencia pragmática performática".

Formabilidad y proyecto de sí: talleres biográficos de proyectos

¿Para qué forman las "historias de vida"? Las historias de vida no forman en relación a nada que pertenezca a un cuerpo de saberes constituidos, a una competencia instrumental específica, a una práctica metódica o conceptual determinada. Las historias se sitúan, deliberadamente, del lado del proceso de cambio global de la persona, y de la relación del aprendiz con el saber y con la formación: forman para la *formabilidad*, o sea, para la capacidad de cambio cualitativo, personal y profesional, engendrado por una relación reflexiva con la "historia" personal, considerada como "proceso de formación" (ver Dominicé, 1990). La capacidad de cambio postulada en los procedimientos de formación a través de las "historias de vida" yace en el reconocimiento de la vida como experiencia formadora, y de la formación como estructura de la existencia. El procedimiento consiste en trabajar con las representaciones que los aprendices brindan de sus experiencias de formación, reinsertándolas en sus narrativas dentro de la perspectiva de un proyecto. De tal forma, la dimensión del proyecto resulta constitutiva del procedimiento de formación, en la medida en que instaura una relación dialéctica entre el pasado y el futuro, y abre un espacio de *formabilidad* para el aprendiz.

Esos procedimientos, cuando son conducidos en el marco de *talleres biográficos de proyecto*, registran la "historia de vida" en una dinámica prospectiva, uniendo las tres dimensiones de la temporalidad (pasado, presente y futuro), y apuntan a sentar las bases del futuro del sujeto y hacer brotar su proyecto personal. El dispositivo presentado puede aplicarse a los diversos sectores de la formación de adultos, atraer públicos tanto universitarios como profesionales, adherir a acciones de orientación o de

reorientación profesional, o acompañar dispositivos de inserción profesional. El ambiente de trabajo más favorable es el grupo con doce integrantes como máximo. Los participantes toman conocimiento del tema y los objetivos de la sesión anticipadamente. Los encuentros se desarrollan en seis etapas, según un ritmo progresivo que corresponda a una participación creciente, cuyo control individual es de importancia.

La primera etapa corresponde a un momento de *información* sobre el procedimiento, los objetivos del taller y los dispositivos adoptados. El trabajo propuesto sobre la "historia de vida" es considerado dentro de la perspectiva del proyecto universitario o profesional, y debe contribuir para su comprensión. La historia personal es abordada como movimiento orientado que produce, a través de los proyectos concretos allí iniciados, esbozados, realizados o abandonados, un proyecto de realización personal, pudiendo asumir diferentes formas: social, profesional, cognitiva, existencial, etc. La relación con el pasado se ve implicada en una anticipación y proyección del futuro, y la reconstrucción de ese pasado *conlleva* una intencionalidad más o menos definida. El objetivo del taller es precisamente dar cuerpo a esa dinámica intencional, reconstruyendo una historia proyectiva del sujeto, para así deducir proyectos sometidos al criterio de factibilidad.

Ya en esa primera etapa, se ofrecen instrucciones de "seguridad", que apuntan a responsabilizar a cada uno por su uso del habla y por su grado de participación. Se trata de un habla *social*, concienciada en cuanto a la relación con los demás, y el formador debe llamar la atención acerca de las emociones que acompañan ciertas actividades autobiográficas, para evitar "deslices" de orden terapéutico que desequilibrarían el grupo y lo harían salir de su ambiente de funcionamiento y finalidad. El animador del grupo debe administrar bien las "entradas en

contacto" con las emociones, evocando la responsabilidad conjunta de los participantes con respecto a desencadenamientos afectivos y emocionales. El grupo asume una regla de discreción y de reserva en cuanto a todo lo que será narrado en el ámbito del taller.

La segunda etapa corresponde a la *elaboración*, *negociación* y *ratificación colectiva del contrato biográfico*. Esa fase representa un momento fundador del trabajo biográfico: el contrato, que puede ser oral o escrito, es el punto de anclaje del taller biográfico; establece las reglas de funcionamiento, enuncia la intención autoformadora, *oficializa* la relación consigo mismo y con los demás, como una relación de *trabajo* en grupo.

Las dos primeras etapas se desarrollan en una jornada, al término de la cual el participante puede tomar la decisión de retirarse del grupo de trabajo. Antes de pasar a las fases siguientes, se observa un intervalo de dos a tres semanas.

La tercera y cuarta etapa, que se desarrollan en dos días, se ven consagradas a la *producción de la primera narrativa autobiográfica* y su *socialización*. Se da inicio a un trabajo exploratorio progresivo, haciendo alternar las formas de actividad en el grupo mayor y los subgrupos, apoyadas en diversos soportes: árbol genealógico, mandala, proyecto de los padres, blasón, etc. El formador presenta ejes precisos que orientan la narrativa autobiográfica: pide a los participantes que retracen su trayectoria educativa, evocando figuras de personas (padres, adultos, personas semejantes a ellos mismos en cuanto a función, situación social, etc.), etapas y acontecimientos (positivos/negativos) de esa trayectoria en sus múltiples aspectos (educación doméstica, escolar, extraescolar, paraescolar, particular). En las reconstrucciones de recorridos profesionales, el pedido hace a las primeras experiencias de trabajo remunerado, a las figuras y encuentros que ejercieron una influencia sobre las decisiones

profesionales. Esa primera narrativa, de aproximadamente dos páginas, es el "borrador", el esbozo, y representa el esqueleto de la autobiografía que vendrá. Las "historias contadas" son habladas (y no leídas) y cuestionadas dentro de grupos de tres personas (los *tríos* permiten salir de la relación dual proyectiva y favorecen la emergencia de la palabra). Las historias son relacionadas simultáneamente con proyectos, donde pueden constituir la marca del pasado o trazar los contornos para el futuro. La finalidad de esa primera narrativa es constituir una pista para la escritura de la segunda narrativa autobiográfica, objeto de un "encargo" para el encuentro siguiente, dos semanas más tarde.

La quinta etapa corresponde a la *socialización de la narrativa autobiográfica*. Cada quien presenta su narrativa en el grupo y los participantes hacen preguntas sin intentar interpretarla. Ese trabajo conjunto de elucidación narrativa apunta a ayudar al autor a construir sentido en su "historia de vida", y a los oyentes a comprender esa historia desde afuera, como si se tratase de una novela o una película. De ese modo, el narrador es llevado a reencuadrar continuamente su historia en la lógica de las restricciones narrativas que le son impuestas externamente. Un escritor (o escribiente), elegido por el narrador, anota la narrativa y las intervenciones de los participantes. Se prevé un plazo al término de la sesión para permitir que cada *escribiente* escriba, en primera persona, la autobiografía de su "autor", y esa narrativa es entregada a su remitente/destinatario. El trabajo de reescritura por un tercero se inscribe nuevamente en la perspectiva de coherencia narrativa enunciada anteriormente, y "objetiva" a los ojos de su autor/actor, la "historia de vida". El procedimiento de apropiación de la historia personal, que es común al conjunto de prácticas de las "historias de vida", pasa aquí por el *desvío comprensivo* ajeno y por el *distanciamiento* de sí mismo. A partir del *guión* propuesto, cada participante

procede entonces, fuera del taller, a la redacción "definitiva" de su autobiografía, sin restricciones de tamaño o forma.

La sexta etapa, dos semanas después, es un *momento de síntesis*. En los tríos, el proyecto personal de cada uno es coexplorado, deducido y nominado. En reunión colectiva, cada participante presenta su proyecto y argumenta al respecto. En un último encuentro, que ocurre un mes después de esa sesión, se realiza un *balance de la incidencia* de la formación sobre el proyecto profesional de cada uno.

Cabe distinguir, claramente, el procedimiento de formación utilizado en los *talleres biográficos de proyecto*, y aquello que no lo es: no se trata de un "dispositivo de desarrollo personal", ni mucho menos de una acción con fines terapéuticos. Los procedimientos de objetivación de las producciones individuales (narrativas orales o escritas), y el carácter colectivo del trabajo, son garantías de la distancia crítica y de la dimensión de socialización inherentes a un procedimiento de formación. De ahí la insistencia a propósito del contrato, el protocolo y el carácter *construido* de las situaciones utilizadas, y de los "objetos" producidos en el grupo de formación. Producidas según un protocolo establecido para el grupo de participantes, las narrativas de vida constituyen el lugar de una objetivación colectiva. Para aquellos que lo rodean, el autor de la narrativa es identificable con el objeto lingüístico que construye y divide con los miembros del grupo de formación.

El procedimiento adoptado se apoya en dos prácticas complementarias: la *autobiografía*, el trabajo realizado sobre sí mismo en un acto de habla, que dicho o escrito, siempre es un acto de *escritura acerca de sí*, y la *heterobiografía*, es decir, el trabajo de escucha/lectura y comprensión de la narrativa autobiográfica realizado por los demás. La actitud hermenéutica tiende a considerar esas dos prácticas como los dos aspectos de un

mismo movimiento: el habla/la palabra de uno jamás es puramente solipsista, ya que se realiza en relación con los demás y ajustándose a una situación de interlocución particular. De la misma forma, la comprensión del habla autobiográfica ajena se construye en la relación del oyente o lector consigo mismo y con su propia construcción biográfica.

Los procedimientos desarrollados para las narrativas orales y escritas producidas en grupo apuntan al reconocimiento de los motivos organizadores, de las tematizaciones y de los procedimientos de valorización y finalización utilizados para captar la estructura de las experiencias formadoras de los participantes. Hacen surgir un futuro de la "historia de formación", construida en la narrativa, bajo forma de proyectos sometidos al principio de "realidad".

El dispositivo adoptado se adentra, por lo tanto, en una perspectiva estrictamente formadora. Si bien los talleres biográficos apuntan a un efecto transformador, éste no debe ser confundido con el efecto de un trabajo introspectivo realizado en el contexto de una psicoterapia. El proyecto de sí dentro del *trabajo biográfico*, así como lo entendemos, se desarrolla en el ámbito de la socialización de una narrativa de vida que postula una inteligibilidad compartida de uno y de otro: uno dispone de experiencia y competencia biográficas que permiten comprender al otro y a sí mismo a través del otro. Las reconstrucciones operadas son colocadas de inmediato como hipótesis, dentro de un trabajo colectivo de narración y objetivación de la narrativa de vida. Ese distanciamiento, asumido como tal en las modalidades de funcionamiento del grupo de formación, no da lugar a emociones de tipo catártico. El estatuto de las narrativas autobiográficas, producidas de forma colectiva, las define explícitamente como materiales de trabajo para un proyecto de sí profesional.

Educación a lo largo de la existencia y proyecto de sí

La noción de *educación a lo largo de la existencia* no es una idea nueva. La citación de Comenius que constituye el epígrafe del presente libro bastaría para demostrarlo. Y de hecho Comenius ya contaba con predecesores, en esa vía, desde la Antigüedad, cuando la noción de *scholè* remitía a la escuela, no en el sentido muy particular que le atribuimos hoy, sino a una entidad temporal que designaba el trabajo realizado por *sí mismo* y sobre *sí mismo*, durante el tiempo libre (*ocioso*), no dedicado a actividades al servicio de la comunidad. Ese tiempo dedicado a la propia manutención, al *cuidado de sí*, abarcaba lecturas posibles, meditaciones motivadas por las circunstancias de vida, amigos que uno encontraba o cuidado del cuerpo y la salud. No era característico de la juventud ni estaba limitado a una edad específica, sino que se extendía a toda la vida, con desarrollo particular en aquellos que se alejaban de los quehaceres de la ciudad, por sabiduría o edad avanzada.

Con todas las modificaciones que imponen los cambios de época, esa preocupación por la educación en todas las edades se encuentra en los movimientos de educación popular y de educación permanente, a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Las universidades populares –*Volkshochschulen*, en los países germánicos– y los *círculos de estudio*, en los países escandinavos, proponen objetivos conjuntos de promoción social y desarrollo individual. En los países de tradición protestante, ese movimiento de *educación recurrente* y las instituciones que lo reivindican se alinean, además, con una cultura de la vocación personal (*Ruf*). La misma conduce a cada uno a trabajar en el perfeccionamiento y realización de sí mismo, a considerarse responsable por la existencia y por las formas de realización que ese trabajo permite.

Las propuestas europeas para una *educación a lo largo de la existencia (lifelong learning)* son herederas de esa tradición protestante. A esas propuestas se suman consideraciones de naturaleza geopolítica, referentes al lugar de Europa en el mundo y al papel que la educación es llamada a desempeñar para asegurar su presencia. La Unión Europea atribuyó una importancia especial a ese tema al hacer de 1996 el año de la *educación a lo largo de la existencia*. Esa "celebración" se vio precedida por la publicación de textos importantes que establecían las orientaciones y los principios comunes de una política de educación, que dicho sea de paso, los Estados miembros pueden administrar con toda libertad.

En diciembre de 1993, el documento elaborado y organizado por Jacques Delors, *Croissance, compétitivité et emploi*, lista las flaquezas de la economía europea y diagnostica como causa esencial la insuficiencia de calificación. En consecuencia, preconiza priorizar la orientación de los sistemas de formación hacia el mercado de trabajo y dar a cada uno la posibilidad de retomar o adaptar su formación, reconociendo para todos los ciudadanos europeos el derecho a una educación a lo largo de la existencia. En 1995, el *Livre blanc: enseigner et apprendre: vers la société cognitive* (Comisión Europea, 1995) describe la sociedad futura como una *sociedad del conocimiento*, en la que tendrán éxito países que hayan invertido en la inteligencia. En un mundo marcado por la globalización de la economía, por la predominancia de la civilización científica y técnica, y por el advenimiento de la sociedad informática, invertir en la formación y en la educación equivale a invertir en desarrollo. Significa responder al mismo tiempo a las incertidumbres, a las expectativas e inadaptaciones provocadas por los cambios tecnológicos y económicos. En una sociedad cada vez más estructurada por la "relación cognitiva", o sea, por la "posición de

cada uno en el espacio del saber y de la competencia", la educación extendida a todas las edades, a todas las ocasiones de aprender y a todas las formas de conocimiento, aparece como el principal instrumento de inserción social, de aptitud laboral y desarrollo individual:

> La educación y la formación se tornarán aún más principales, como vectores de identificación, de pertenencia, de promoción social y afirmación personal. A través de la educación y de la formación adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa o de otra forma más informal, los individuos controlarán su futuro y asegurarán su afirmación. (Comisión Europea, 2000 [s. p.]).

Para el investigador inglés John Field (2000), el concepto de educación a lo largo de la existencia sería el fundamento de un "nuevo orden educativo", de una sociedad cognitiva que para alcanzar los objetivos de adaptabilidad y competitividad impuestos por el mercado mundial de la inteligencia, multiplica las motivaciones y los condicionamientos destinados a favorecer la iniciativa individual y la libertad de planificación biográfica en materia de formación y aprendizaje.

El concepto de *educación a lo largo de la existencia* abarca, potencialmente, una profunda renovación de los conceptos de formación y aprendizaje, y provoca notables repercusiones en las representaciones de la existencia. Un primer aspecto afecta la temporalidad de la formación, y a través de ella, la temporalidad biográfica en su conjunto. Al hacer de la formación un proceso continuo, la educación a lo largo de la existencia introduce, en las existencias individuales, una nueva relación con el tiempo y el ciclo de vida: invierte la relación entre "escuela" y "vida activa", entre "infancia" y "edad adulta", y cuestiona una

representación de la vida recortada en tres edades distintas (formación, actividad profesional, jubilación). Al colocar en perspectiva otro recorrido de vida, articulado con la formación y con el posicionamiento de cada uno en la "sociedad cognitiva", esa concepción de la educación podría alterar y renovar considerablemente las periodicidades inherentes al "programa biográfico" de la sociedad industrial, que establece vínculos entre edad y forma específica de integración en los campos sociales.

Consecuencia directa de un concepto de educación que no concluye en las primeras etapas de la existencia, el cuestionamiento sobre la separación entre formación inicial y continua pasa a atribuir a la escuela la misión de preparar para la educación a lo largo de la existencia. Evidentemente, forman parte de esa misión los aprendizajes fundamentales y los saberes disciplinarios, y también las preocupaciones metodológicas y pedagógicas centradas sobre "aprender cómo aprender" y el "por qué aprender", en su doble dimensión: motivación y proyecto. Como afirmó Claude Dubar (2001, [s. p.]) en una conferencia sobre el tema, "… para formarse a lo largo de la vida, es preciso haber aprendido de una forma determinada…". Entre los indicadores catalogados para observar y comparar la calidad de la educación escolar en los países de la Unión Europea, la Comisión Europea retuvo un indicador, "aprender cómo aprender", expuesto de la siguiente manera:

> La verdadera prueba para quien aprende a lo largo de su existencia es la capacidad de continuar adquiriendo competencias y conocimientos en un gran número de contextos diferentes, una vez concluida la formación escolar. Para aprender eficazmente, es necesario saber cómo aprender y disponer de un

conjunto de herramientas y de estrategias útiles para alcanzar ese objetivo (Comisión Europea, 2000, [s. p.])[14].

Pero la perspectiva de la educación a lo largo de la existencia también lleva a sustituir la formación, inclusive la escolar, en la dimensión de un *proyecto de educación*, que evidentemente no está disociado de un proyecto social y de un proyecto de existencia, y que retoma de cierto modo la ambición y el ideal de la *Bildung*. Si esa perspectiva pudiese, realmente, concretizarse en los procedimientos y prácticas de la formación inicial, ciertamente ayudaría a los alumnos de primero y segundo grado a articular mejor los aprendizajes escolares y decisiones de orientación que afectan su futuro. Para expresarlo de una forma más abarcadora, ayudaría a los alumnos a vivir su relación con la escuela dentro de una relación de proyecto personal "fuera de la escuela".

Un segundo desafío de la reflexión acerca de la educación a lo largo de la existencia se refiere a sus objetivos y a la relación con los ambientes y tipos de aprendizaje. El *Libro blanco* de 1995 (ver Comisión Europea, 1995) ya afirmaba la necesidad de asumir conjuntamente los objetivos de integración social, de aptitud laboral y afirmación personal. Más recientemente, el *Memorando sobre educación y formación a lo largo de la existencia*, define como parte de la misma "… toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la existencia, con

14. Entre los ejemplos de iniciativas nacionales en relación a prácticas del currículo escolar (y no solo de las pruebas con fines de evaluación e investigación), el informe cita el caso de la región flamenca de Bélgica, donde esa "materia" es parte del tronco común de cursos obligatorios para alumnos de 6 a 18 años: "La misma [la "materia" del indicador "aprender cómo aprender"] hace a la capacidad de reflexionar sobre lo que se aprende, sobre la elección de estrategias apropiadas para resolver los problemas, sobre tener conciencia de los propios sentimientos y aprender a canalizarlos de manera eficaz, y sobre elegir claramente en lo que se refiere a las materias y carreras profesionales" (*op. cit.*, [s. p.]).

el objetivo de mejorar los conocimientos, las calificaciones y competencias, desde una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral" (Comisión Europea, 1995 [s. p.]). Esa ampliación, que permite integrar las dimensiones cultural y espiritual de la educación, complementa el concepto de *lifelong learning* (educación a lo largo de la existencia) con el de *lifewide learning* (educación que abarca todos los aspectos de la existencia). A la temporalidad del proceso educativo, que cubre pues toda la vida, se suma la dimensión de un "aprendizaje" generalizado del conjunto de dominios de vida: no se aprende solo en lugares especializados de enseñanza y formación (entre los cuales la escuela es el prototipo), o solo según formas estructuradas, ni tampoco se aprende siempre de modo intencional. La "vida" ofrece múltiples momentos, espacios, situaciones e interrelaciones, de los cuales resultan efectos de formación y "aprendizajes". Se aprende sin intención preconcebida, escuchando la radio, leyendo una novela, yendo al cine; se aprende sin tener conciencia de ello, en el trabajo, en la calle, en familia y entre amigos; se aprende "queriendo aprender", buscando una información en Internet o en una enciclopedia, y se aprende, evidentemente, según currículos y programas en la escuela y en la universidad. Por otra parte, los "saberes" adquiridos en esos diversos procesos de aprendizaje también son de naturaleza muy variada: se adquieren saberes objetivados (por ejemplo, los "conocimientos" de una u otra disciplina) y saberes de procedimiento (saber actuar y saber pensar); se aprenden comportamientos sociales y actitudes de relacionamiento, inclusive sentimientos y emociones. La noción de *lifewide learning* apunta, por lo tanto, a incluir la pluralidad de *ambientes de aprendizaje* (establecimientos de enseñanza y formación, espacios profesionales, grupos de convivencia, familiares, de esparcimiento, etc.), de *tipos de aprendizaje* (formales, informales,

no formales)[15], y de *tipos de saberes* (saber, saber hacer, saber ser), en un proceso global de educación que halla "en la vida" el ambiente fértil del que se nutre. El concepto de *educación a lo largo (y a lo ancho) de la existencia* tiende de ese modo a hacer de la "vida entera", en su desarrollo temporal y diversidad de aspectos y dominios, un verdadero "medio educativo", un "sistema de eco-formación"[16].

A pesar de las resistencias que no dejarán (no dejan) de suscitar, pese a las inercias de los sistemas de educación y formación, y de las susceptibilidades de las políticas nacionales, y a pesar también de la parte de ingenuidad e ilusión, de estrategia política y buena conciencia moral que conllevan, las propuestas europeas sobre *educación a lo largo de la existencia* introducen una apertura saludable en la reflexión sobre educación y formación. Invitan a repensar en sus fundamentos las prácticas de formación, los marcos, los modelos mejor establecidos que fueron de algún modo naturalizados por la institución secular.

15. Un glosario en anexo de la comunicación de la Comisión Europea, intitulado *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (noviembre de 2001), ofrece la siguiente definición de los diferentes tipos de aprendizaje, en cuanto al ambiente:
"1) Aprendizaje formal: aprendizaje tradicionalmente efectuado en un establecimiento de enseñanza o formación, estructurado (en cuanto a objetivos, tiempo o recursos), que se concluye mediante una validación. El aprendizaje formal es intencional por parte del aprendiz.
2) Aprendizaje informal: aprendizaje que resulta de las actividades cotidianas asociadas al trabajo, a la familia, al esparcimiento. No es estructurado (en cuanto a objetivos, tiempo o recursos) y generalmente no se ve validado por un título. El aprendizaje informal puede presentar un carácter intencional, pero en la mayoría de los casos no es intencional (es 'fortuito'/aleatorio).
3) Aprendizaje no formal: aprendizaje no efectuado en un establecimiento de enseñanza o formación, pero puesto en práctica por el aprendiz. Es estructurado (en cuanto a objetivos, tiempo, recursos) e intencional por parte del aprendiz."

16. Ese concepto –cuya filiación debe ser procurada en el modelo antropológico y educativo de la *Bildung*, del siglo XVIII, a pesar de existir toda una corriente de reflexión contemporánea sobre la formación, también– no excluye, evidentemente, políticas voluntarias y preocupaciones políticas y económicas bastante actuales, cuyas implicaciones ya señalamos brevemente.

Tales propuestas conllevan, así, la dimensión de *utopía necesaria* sin la cual el *proyecto educativo* corre el riesgo de reducirse a una simple aplicación de procedimientos y técnicas de aprendizaje, cuyos fines residen en sí mismos, dejando de encontrar y ayudar a construir los proyectos de sí individuales.

Al retener puntos fuertes como los *saberes de la experiencia, la historia de formación o la educación a lo largo de la existencia*, tales políticas y corrientes, que ilustran la reflexión y la práctica contemporáneas en materia de formación continua, destacan el papel central del aprendiz en el proceso de formación y apropiación de los saberes. El aprendiz es autor (el *origen*, en términos de deseo, de "autorización", de voluntad), actor (el *agente,* en términos de medios, de trabajo, de producción) y beneficiario (el *propósito,* en términos de intención y proyecto) del proceso de formación. Esos puntos fuertes contribuyen, asimismo, para una mejor comprensión de la historia de formación de los individuos, entre los determinismos sociales y las trayectorias individuales. Si bien los aprendizajes y las trayectorias de formación se ven estructurados por los marcos sociales e institucionales donde se desarrollan, y son modelados por las representaciones colectivas que los individuos incorporan, no obstante, siempre se inscriben en biografías que no pueden reducirse al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales externas o a una instancia puramente subjetiva. Las biografías extraen, precisamente, su singularidad, de una serie única de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal, entre previsibilidad biográfica y proyecto de sí. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido; no existe aprendizaje sino en la singularidad de una biografía. El proceso educativo se decide en el complejo de relaciones y representaciones

recíprocas que unen, por un lado, las existencias, las determinaciones y las proyecciones individuales, y por otro lado, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación.

5/ Escuela, saber y figura de sí

La actividad principal de todo ser humano, dondequiera que esté, consiste en dar un significado a sus relaciones con el mundo.

JEROME S. BRUNER

La escuela representa, para cada generación, un período de diez a quince años, que para muchos se extiende a los estudios universitarios. En la vida del individuo, la escuela acompaña las experiencias sucesivas de edades tan diferentes como la infancia, la adolescencia, y para algunos, la fase adulta joven. Entre todas las fases de vida y todos los espacios sociales, el período y lugar escolar se distinguen por una doble especificidad: nunca durante el transcurso de su existencia, el individuo sufre tantas transformaciones físicas y psíquicas –y cada una representa, en diferente grado, conmociones biográficas. Y nunca más, en el curso de su vida, será exigido de ese individuo que inicie aprendizajes tan diferentes y que se adueñe de saberes tan numerosos. En fin, como primer espacio de socialización secundaria, la escuela representa una de las principales pruebas del mundo social y cultural de origen, y del sistema de representaciones de ese individuo. La reunión, en el período y espacio escolar, de las formaciones física, psíquica, intelectual, como también relacional y social, hace de la escuela un crisol de experiencias en relación a la construcción de la biografía personal y de las representaciones que la acompañan.

¿Cómo los alumnos viven la experiencia escolar? ¿Cómo incorporan el dominio propio de actividad y producción de la institución escolar y la transmisión-apropiación de saberes? ¿Cómo se deparan con el mundo social y cultural de la escuela?

¿Qué sentido y qué forma le dan a la misma en sus historias de socialización y en las figuraciones de sí mismos?

La principal experiencia que los alumnos tienen de la escuela se define por oposición: la escuela es un espacio social donde el niño o el adolescente no se encuentra en familia, donde debe "vivir" con niños o adolescentes que no son sus hermanos o hermanas, y con adultos que no son sus padres. La escuela es como una "extraña", en un juego original de intercambios e identificaciones de "uno mismo consigo mismo", que aporta la presencia y experiencia del "otro". La escuela brinda esa experiencia de "alteridad" en un espacio social "común", cuyas reglas, contrariamente a las del medio familiar, son instituidas externamente y se aplican (idealmente) a todos de la misma forma. La escuela especifica esa experiencia en aquello que constituye su razón social, la transmisión de saberes "comunes" reconocidos más allá de una esfera familiar o local, que son saberes instituidos y objetivados de una sociedad y de una cultura[1]. La alteridad y la comunidad institucionalmente regulada del espacio social y los saberes, resultan así las primeras formas de una experiencia que consiste inicialmente en "dejar" a los padres, la familia, los apegos locales y de origen, y liberarse de los saberes *privados* de la infancia y del círculo familiar. De la primera infancia a la adolescencia, la experiencia de la escuela evoluciona, adopta formas (identificación, distanciamiento, objetivación) e incorpora "objetos" (personas, comportamientos, saberes). Y en todas las edades, representa una *dislocación* de pertenencias, identidades, saberes de origen o proximidad, y la *integración* dentro de un espacio *público* de reglas sociales, comportamientos codificados y saberes objetivados.

1. "La escolarización impulsará al niño a sustituir sus objetos privados de saber por objetos del saber común que valen, en su sociedad, por su institución social y, en primer lugar, por la institución escolar" (Moscón, 2000, p. 101).

El modo en que los alumnos viven, representan y significan la escuela, y lo que allí hacen, no puede dejar de corresponder, bajo ángulos y formas diversas, con el modo en que ellos "se narran" y lo que narran sobre sí mismos. Esa "correspondencia" asume varios aspectos complementarios. Por un lado, la escuela, como medio social organizado y específico en sus tareas y funciones, entra en relación con una historia individual que tiene su origen antes de ese encuentro, y que prosigue después; historia que se manifiesta en un abanico de determinaciones, representaciones y proyecciones colectivas e individuales. Por otro lado, la misma escuela es *portadora de historia*: como componente de la historia presente de los alumnos, también es componente de la historia que vendrá e interferirá, a través de la selección que opera, en las orientaciones que determina, los modelos de trayectorias y finalización que propone, las expectativas y proyectos de los alumnos y sus familias. En fin, en su actividad propia de transmisión-adquisición de saberes, la escuela define entre los individuos que reúne, jóvenes y adultos, posturas y papeles caracterizados por la ejecución de tareas específicas de enseñanza-aprendizaje, que son objeto de evaluación en términos de éxito o fracaso. Bajo esos diferentes aspectos que constituyen la experiencia subjetiva de los alumnos, la escuela se encuentra en el centro de múltiples series de representaciones en cuanto a la forma en que los alumnos construyen, para sí mismos y para los demás, su historia y su porvenir. Así, sea cual fuere el grado de integración y adhesión a la escuela que los alumnos presenten, el sistema escolar aparece para los alumnos como un lugar de biografización pleno, por el lugar y por el sentido que le dan a la escuela en sus construcciones biográficas, y por los modelos de biografización que la misma ofrece, para el presente de su vida de alumnos y para el futuro de su vida de adultos.

Mundo-de-vida y cultura escolar

El mundo-de-vida como estructura de experiencia y conocimiento

La escuela representa, para niños y adolescentes, la experiencia de un desafío para el mundo-de-vida que construyeron en la fase de su primera socialización y sus primeras identificaciones. La noción de *mundo-de-vida (Lebenswelt)* fue desarrollada por el sociólogo alemán Alfred Schütz[2], para comprender la forma en que los individuos, en todas las edades de su existencia, interpretan y construyen sus experiencias. Las estructuras del mundo-de-vida elaborado en la primera infancia son las más fecundas, y con base en esas primeras estructuras los individuos sitúan las experiencias de socialización secundaria que viven a lo largo de su existencia[3]. El niño nace en un mundo físico y social preexistente, impuesto por la familia que le fue dada, por las figuras de sus padres y de sus hermanos y hermanas, por el entorno físico y humano donde vive. Ese mundo que no escogió es para ese niño el único mundo concebible, el mundo de la evidencia y de la "realidad". La socialización primaria designa la instalación progresiva del niño como miembro de esa sociedad original, fuertemente articulada por las figuras e identificaciones paternas y maternas. Al interiorizar las reglas de acción y pensamiento, los comportamientos y las actitudes, los saberes y *know-how* de su medio de origen, el

2. Los trabajos de Alfred Schütz sobre las estructuras del mundo-de-vida fueron retomadas por Thomas Luckmann y publicadas en dos volúmenes (el primero en 1975 y el segundo en 1984). Véase una colección de sus textos en francés: Schütz, 1987. Su obra inspira, en gran parte, el libro de P. Berger y T. Luckmann (1994).

3. "La socialización primaria es la primera socialización que el individuo conoce en su infancia y gracias a ella se torna un miembro de la sociedad. La socialización secundaria consiste en todo el proceso posterior, que permite la incorporación de un individuo ya socializado en nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (Berger y Luckmann, 1994, p. 179).

niño incorpora el mundo histórico, social y cultural donde nació y que comparte con otros, como mundo de "vida de todos los días" (*Alltagswelt*). Sobre ese "mundo de vida cotidiana", tal como es interpretado y comprendido de manera intersubjetiva[4], se construye el *mundo-de-vida*. El *mundo-de-vida* no designa solo el conjunto de condiciones objetivas de todo tipo que constituyen el medio físico, social y cultural de los individuos: designa el mundo donde viven y cuyas reglas, *hábitos* y valores simbólicos incorporaron, así como la estructura de *experiencia* y *conocimiento* que les permite interpretar los eventos y las situaciones que enfrentan, y aprender lo desconocido.

Cultura de la escuela y socialización

En la experiencia que los niños y adolescentes tienen de la escuela, los signos y discursos según los cuales se dice y se lee el mundo, constituyen uno de los primeros campos de conflicto entre el *mundo-de-vida* y la cultura escolar. De hecho, la escuela es un lugar de producción de signos y discursos por excelencia: todo lo que se enseña, aprende y evalúa en la escuela, está hecho de signos y discursos. René La Borderie (1991), junto con los especialistas de las ciencias cognitivas, resalta cómo expresiones como *materia de enseñanza* o *transmisión de conocimientos* son inadecuadas. Los profesores no enseñan una materia ni transmiten conocimientos; transmiten signos organizados en discursos, que proceden de registros científicos y didácticos, y que por estar constituidos de conocimientos,

4. "La expresión 'mundo de vida cotidiana" cubre el mundo intersubjetivo que existía mucho antes que uno nazca, el mundo que otros, nuestros predecesores, experimentaron e interpretaron como un mundo organizado. Ese mundo se ofrece ahora a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación se funda sobre una reserva de experiencias anteriores, que son nuestras propias experiencias y las transmitidas por nuestros padres y nuestros profesores. Ellas funcionan como un marco de referencia, bajo la forma de un 'conocimiento disponible'" (Schütz, 1987, p. 105).

deben ser objeto de una interpretación y una integración en los sistemas de conocimientos anteriores de los alumnos (que no son idénticos entre sí, que difieren de aquellos del profesor y no reproducen el sistema objetivado y formalizado del dominio de saber referido). De la misma forma, los alumnos son evaluados sobre la base de sus conocimientos, a partir de los discursos producidos en los tipos de trabajo (redacción, resumen, disertación, problema, comentario de texto, análisis de documentos), que cuentan con sus reglas de funcionamiento discursivo y se inscriben en una cultura escolar codificada. Incluso las disciplinas cuyos saberes de referencia se manifiestan en quehaceres o modos de expresión no lingüísticos –como la educación física y deportiva, la tecnología o las artes plásticas– dan lugar a verbalización y comentarios, porque las "producciones" correspondientes a esas disciplinas no tienen valor en sí mismas, sino como momentos e ilustraciones de un recorrido didáctico. Los alumnos deben integrar como "saberes" o "*know-how*" los tipos de discurso a través de los cuales esos saberes y *know-how* se manifiestan, y que la historia y la tradición escolar progresivamente fijaron en formas impuestas.

Esa predominancia de signos y discursos es característica de la cultura escolar, de dos formas: por un lado, por el modo indirecto de aprehensión del mundo que presenta la escuela, y por otro lado, por la forma en que los saberes y los signos valen para sí mismos y por sí mismos, en la escuela. Solo muy raramente, la escuela constituye el lugar de una experiencia directa del mundo y de un "conocimiento" de contacto con el mundo. El principio en sí de la institución escolar se enfrenta a esa relación experimental con el mundo, dado que consiste en "retirar" a los niños y adolescentes del mundo, para "instruirlos" al respecto del mundo y de ellos mismos. En un libro ya antiguo, Abraham Moles (1967) propuso el término *experiencia vicaria*

para describir la cultura de las sociedades modernas como una cultura de mediación a través de los signos e imágenes, y para designar la forma en que los miembros de esas sociedades dependen de ellos, en las mediaciones producidas por los demás, para vivir "experiencias vicarias". La escuela instituye la experiencia vicaria como modo dominante de relación con el mundo y el saber. El mundo está presente en la escuela solo en el modo del discurso-sobre-el-mundo, y ese discurso es propiamente un segundo discurso, un "discurso vicario", ya que el saber del que procede es sustituido y transpuesto por el habla del profesor en su doble registro, científico y didáctico.

Debido al principio que mantiene a los niños y adolescentes separados del "mundo del adulto" y de la "vida activa", la escuela impone un modo particular de relación con el aprendizaje, al privilegiar una relación autoreferencial con el saber: más que cualquier otra edad y cualquier otro espacio social (solo el espacio bastante reducido y especializado de la investigación científica podría equipararse), la edad escolar y el espacio escolar son aquellos donde se solicita a los aprendices que incorporen los saberes por sí mismos, lejos de toda finalidad práctica.

Entre esos saberes valorizados por sí mismos y ante la actitud de reflexividad que requieren de los alumnos, ninguno es más evidente que la relación de saber instaurada e impuesta por la escuela sobre la *lengua*, que es el interpretante simbólico de todos los demás saberes y lenguajes. Al estudiar, desde un punto de vista histórico y antropológico, las relaciones entre desigualdades escolares y cultura escrita, el sociólogo Bernard Lahire (1993) mostró cómo la lengua, a lo largo de la historia de las prácticas escolares, fue progresivamente constituida como objeto de análisis y de conocimiento, y cómo generó sectores propios del saber (la gramática, la ortografía, la expresión oral y escrita), que no tienen más relación con lo que se "hace"

con la lengua (comunicar, decir al mundo y a sí mismo, actuar sobre los demás y sobre el mundo, etc.), sino que están en relación interna con el código lingüístico y discursivo considerado en sí mismo y por sí mismo. El éxito o el fracaso escolar se producen, en gran parte, en función de la capacidad de los alumnos a la hora de invertir en esa relación reflexiva sobre el lenguaje, abstrayendo sus funciones referenciales y pragmáticas. Lahire ve en la relación escolar con el lenguaje y en las formas de saber y aprendizaje determinados por el lenguaje, la llave de la producción de desigualdad escolar y uno de los principales factores de dificultades sufridas por los niños, cuya experiencia familiar y social con el lenguaje se halla inmersa en el contexto de situaciones con las cuales se confunde: "... observamos que los alumnos que permanecen más ajenos al universo escolar difícilmente consiguen aprender el lenguaje, independientemente de las situaciones que éste estructura y donde encuentra su sentido y sus funciones" (Lahire, 2000, p. 175-176).

La experiencia escolar, tal como la viven los niños y adolescentes, pone a prueba su mundo-de-vida original, oponiéndolo al universo de la cultura escolar. Ésta no se limita a las materias enseñadas y a la definición de un "bagaje cultural" que la escuela, en sus diferentes niveles de enseñanza, estaría a cargo de transmitir y hacer adquirir. Producto instituido de la historia de una sociedad, la escuela es en sí misma una cultura: lo que el niño o el adolescente aprenden en la escuela, como señala Jerome Bruner (1996), es ante todo, la propia escuela[5]. No

5. "Lo que ella [la escuela] enseña, los modos de pensamiento y los 'registros de lenguaje' que valoriza en los alumnos, nada de ello puede ser aislado de la manera en cómo esa escuela está situada en la vida y en la cultura de aquellos que en ella estudian. El programa de una escuela no se reduce a las 'disciplinas escolares' que enseña. La principal disciplina de una escuela, desde el ángulo cultural, es la propia escuela. Así la viven la mayoría de los alumnos, eso es lo que determina el sentido que para ellos tiene" (Bruner, 1996, p. 45).

existe transparencia, inocencia, neutralidad de la cultura escolar. Ésta, particularmente en Francia, encuentra por sí misma sus valores y significados. Ella define y constituye, en normas de parecer y evaluación, formas de saber y modos de relación con el saber-aprendizaje que son el resultado de una génesis histórica y social, que vio triunfar una concepción "positivista" de la institución, eligió la razón teórica como referencia inamovible e hizo de la capacidad de invertir en el saber por sí mismo el criterio de la "inteligencia" y del "éxito"[6].

Experiencia escolar y relación con el saber

Es sorprendente que haya sido necesario esperar tanto tiempo para que las observaciones y los trabajos eruditos tomaran como objeto de conocimiento la forma en que los alumnos viven la experiencia escolar, cómo la integran y le dan significado en las representaciones que efectúan de sí mismos y de su inserción en la sociedad, y cómo incorporan el dominio propio de su actividad y su producción, o sea, la transmisión-apropiación de saberes[7]. A ese reconocimiento tardío de la ciencia, podemos oponerle la antigüedad y la profusión de testimonios autobiográficos que relatan experiencias escolares cuyos narradores hacen de la escuela un lugar decisivo. En ella se establece

6. Es preciso agregar inmediatamente que la tradición republicana francesa colocó esos "valores positivos" al servicio de una "filosofía política", cuya ambición es hacer de la escuela un instrumento de promoción individual y formación social. Toda la cuestión es saber si las condiciones de la escuela, hoy en día, aún le permiten ejercer ese papel para todos aquellos que pasan por ella.

7. Precedidas por el trabajo sociológico de François Dubet (1991) sobre la experiencia del liceo, las más importantes investigaciones de ese género son llevadas a cabo por el grupo ESCOL, de la Universidad de París-8, y por el grupo del CREF, de la Universidad de París-X. Tendremos la oportunidad de retornar a esos trabajos de forma más precisa.

la relación del niño/a que fueron con el hombre o la mujer que se tornaron, con el lugar que ocupan en el mundo social adulto, y también con el conjunto de actitudes, sentimientos, referencias y valores que constituyen su universo psicoafectivo y socioético (basta pensar en las innumerables narrativas donde determinada situación vivida en la escuela construye, de modo emblemático, un sentimiento de injusticia, una actitud de rebeldía o un modelo de conducta, un ideal personal, etc.).

Para que la experiencia escolar pudiera constituirse en objeto de investigación, fue preciso que una *teoría del actor* permitiese tener en cuenta a los individuos-alumnos en la globalidad de sus inserciones, de sus acciones y representaciones. Fue preciso, asimismo, dejar atrás puntos de vista disciplinarios exclusivos, que asocian el éxito o fracaso escolar a factores explicativos únicos, como el perfil psicológico, el desarrollo cognitivo o el déficit sociocultural. Del mismo modo, sin duda, fue necesario que surgieran problemas de adaptación y de fracaso escolar en la secuencia de políticas escolares conducidas a partir de los años 1970 [en Francia][8] y la masificación que conllevaron en el primer ciclo de enseñanza secundaria y luego en el segundo, con la llegada al colegio (y principalmente al liceo) de jóvenes que en gran parte no habrían tenido acceso en la generación anterior. En particular, fue preciso que las dificultades de integración de jóvenes procedentes de medios desfavorecidos y medios inmigrantes provocaran el cuestionamiento de las condiciones bajo las cuales la escuela cumple sus misiones, y evidenciaran la especificidad de la experiencia escolar.

8. En Francia, la estructura de enseñanza básica es la siguiente (según los grados, en orden decreciente): 5 años de *École*, correspondientes al primario; luego 4 años de *Collège* (de 6º a 3º, de 11 a 14 años) y 3 años de *Lycée* (2º, 1º y Terminale, de 15 a 17 años), correspondientes al secundario.

En la investigación que realizó con alumnos de secundario, intentando comprender desde un punto de vista interno "la forma en que viven y construyen su experiencia" y "estudiar 'objetivamente' la 'subjetividad' de los actores", François Dubet (1991)[9] recolocó la experiencia escolar en el ámbito de las funciones del sistema educativo: función de *formación* (transmisión de cultura), función de *selección* (clasificación de los alumnos, según sus competencias escolares) y función de *integración* (capacidad de la escuela en materia de reconocimiento de "la comunidad y la vida de los jóvenes"). Al inscribirse en el juego de relaciones entre esas tres funciones, la experiencia del alumno de secundario, en Francia, es descrita por Dubet según tres dimensiones: la primera, entre la selección y el modelo cultural, es la del *proyecto* del alumno, que define la utilidad de los estudios, insertándolos en un recorrido, dentro de la perspectiva de una realización social y profesional más o menos definida; la segunda dimensión de la experiencia escolar, entre la organización escolar y el modelo cultural, es la de la *formación del sujeto*, que se refiere al sentido subjetivo que los alumnos le dan a las disciplinas que les enseñan, a los saberes que adquieren, a las relaciones pedagógicas con los profesores, y también al espacio de la escuela como lugar de acogimiento y expresión de vida de los jóvenes (grupos de afinidades, discusiones entre pares, relaciones amistosas y amorosas); la tercera dimensión, entre la organización escolar y la selección, es la de la *estrategia*, que se relaciona con la forma en que los alumnos administran las posiciones que ocupan en el espacio regulado de la escuela y en la escala donde los sitúa su desempeño escolar. Para eso, desarrollan estrategias de adaptación e integración, calculan sus compromisos e intereses, y conducen de manera más o menos hábil su "oficio de alumno".

9. Las referencias son de la edición de bolsillo (Point-Seuil, París, 1999, p. 15 y 17).

El estudio sociológico de François Dubet (1991) mostró que los aprendizajes escolares se inscriben y obtienen sentido en una relación de *identidad* y *experiencia* con el universo social y afectivo de los alumnos: universo al mismo tiempo externo al ambiente escolar e interno a la escuela, dado que la misma constituye un medio social que produce papeles, valores, imágenes de sí mismo y trayectorias. De ese modo, François Dubet abría camino para trabajos que, originándose como los suyos en una interrogación acerca del fracaso escolar y un cuestionamiento de las teorías del *déficit* sociocultural y la reproducción de desigualdades sociales por la escuela, desarrollarían en torno de la noción de relación con el saber, un enfoque más preciso de los procesos que producen la diferenciación escolar. Se trata, en particular, de los estudios y de la reflexión conducidos unos diez años atrás por Bernard Charlot, Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex[10], del grupo de investigación ESCOL de la Universidad París-8. Realizada en los diferentes niveles de enseñanza primaria y secundaria, especialmente en zonas de educación prioritaria, la investigación del grupo ESCOL mostró:

> ... cómo las diferencias de relación con el saber de los alumnos –diferencia en relación a lo que ocurre en las aulas, diferencias de interpretación de las situaciones escolares, diferencias relativas a lo que se denomina trabajo escolar [...] – desarrollan un rol considerable en los procesos que llevan al éxito o al fracaso en los grados de escolaridad obligatoria, ya que distinguen alumnos con buen desempeño de alumnos con dificultades. (Bautier y Rochex, 1998, p. 33).

10. Entre las obras resultantes de esa investigación, citamos, por orden de publicación: Bernard Charlot, Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex (1992); Jean-Yves Rochex (1995); Elisabeth Bautier (1995); Bernard Charlot (1997); Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex (1998); Bernard Charlot (1999).

En su definición más amplia, la relación con el saber es una forma de relación con el mundo: según Bernard Charlot (1997), es la relación que el ser humano, confrontado biológica y culturalmente con la necesidad de aprender, mantiene consigo mismo y con los demás[11]. Ésa es una relación de sentido y de valor. De la misma forma, para François Dubet la cuestión central en la investigación ESCOL es la del "sentido" dado por los alumnos a la escuela, a lo que en ella hacen y a lo que en ella "son":

> Todos los alumnos construyen y dan –en parte sin saberlo– un sentido a los objetos de aprendizaje y a las situaciones escolares, pero ese sentido es diferente para unos y para otros, y puede favorecer o perjudicar la apropiación de saberes. (Bautier y Rochex, 1998, p. 35)

La cuestión del sentido remite a la forma en que los alumnos significan su frecuentación escolar, las tareas que son llevados a realizar, los saberes que allí construyen. Ésa es la relación de sentido que se especifica en la noción de relación con el saber:

> La relación con el saber puede definirse como una relación con los procesos (el acto de aprender), las situaciones de aprendizaje y los productos (los saberes como competencias adquiridas y como objetos institucionales, culturales y sociales). Es una relación de sentido y de valor: el individuo valoriza o desvaloriza los saberes, en función del sentido que les confiere. (Bautier y Rochex, 1998, p. 35).

11. Ver especialmente el capítulo VI (*op. cit.*), donde Bernard Charlot rememora la frase de Kant: "El hombre es la única criatura que debe ser educada".

La relación con el saber puede ser incorporada según dos registros principales, que corresponden a dos posturas diferentes acerca de la escuela y del aprendizaje. El registro *de identidad* incluye la relación con el saber en la historia del sujeto y en las representaciones que tal sujeto tiene de sí mismo. El registro *epistémico* define la relación que el individuo mantiene con el aprendizaje y con el saber, según las respuestas que da a las preguntas referidas a su naturaleza y su significado intrínseco. El registro *de identidad* y el registro *epistémico* no son mutuamente excluyentes; su articulación y combinación varían de un alumno a otro, e implican lógicas diferenciadas en los procesos de apropiación de saberes y en la forma en que los alumnos les dan significado. Las "constelaciones ideales-típicas", construidas a partir de entrevistas y cotejos de saberes realizados con alumnos de diferentes escuelas de la región parisina, brindan una representación tangible de esas formas diferenciadas de relación con el saber: el primer ideal-tipo es el del alumno que asimila el aprendizaje a las formas exteriores del "oficio de alumno" y del "trabajo" escolar: "Aprender en la escuela equivale a escuchar a los profesores, levantar la mano antes de hablar, hacer los deberes, aprender las lecciones, aprender lo que es preciso saber cuando se es alumno, frecuentar las clases que se desarrollan durante la semana". (Charlot, Bautier y Rochex, 1992, p. 148). En ese caso, aprender no significa adueñarse de los saberes, sino conformarse con un orden y un código escolares, dominar las situaciones de la vida escolar, vivida como uno de los espacios de la vida cotidiana. Lo que se realiza en la escuela no tiene sentido en sí mismo; la escuela solo es "útil" pensando en una profesión, en un futuro al que dará acceso.

En cuanto al segundo ideal-tipo, la escuela no es en absoluto el lugar de aprendizaje de saberes objetivados, sino que representa, en cambio, un espacio donde el alumno aprende a

controlar las situaciones y a obtener los medios de ese control: "... controlar una situación, en adelante, es 'expresarse', 'organizarse', 'pensar', 'reflexionar', y ya no simplemente escuchar al profesor y cumplir con el programa escolar. Aprender no es más tornarse capaz de actuar en situación, sino sobre la situación" (Charlot, Bautier y Rochex, 1992, p. 149). Para algunos alumnos, particularmente de sexo femenino, el proceso de apropiación así realizado puede extenderse mucho más allá de la esfera escolar, y presentarse como una reflexión y un proyecto de control de "la vida", "el mundo" y "las personas".

El tercer ideal-tipo corresponde al alumno que objetiva los saberes y les da sentido por ellos mismos: "Aprender significa aprender cosas precisas, enunciables, significa apropiarse de objetos intelectuales. El objeto del aprendizaje no es la situación [...] sino un contenido intelectual específico (el coseno, la vida de nuestros ancestros, los componentes de aquello que está a nuestro alrededor, etc.)" (íd. 150). Ese ideal-tipo atiende al perfil de "buen" alumno, que no reduce el aprendizaje a la realización de gestos y comportamientos escolares, que no evalúa sus saberes en función de su utilidad inmediata o futura, sino que los considera como construcciones intelectuales con valor en sí mismas.

Seguramente, del primer grado al último, esas figuras ideales-típicas de la relación con el saber conocen modos de actualización diferenciados y progresivos, pero dependen de posturas que pueden ser identificadas en los diferentes niveles de escolaridad[12]. Hacen aparecer, en especial, variables significativas de interpretación y movilización relacionadas con las actividades

12. Los autores insisten, con razón, acerca del carácter construido, estadística y sociológicamente, de esas "constelaciones de ideales-tipo". Tales constelaciones no pueden, en ningún caso, plasmar la singularidad de las personalidades y trayectorias individuales, y serían de pésima ayuda si a través de un uso erróneo fijaran algún alumno en un determinado "perfil".

propias de la escuela. Esas actividades pueden ser aprehendidas según tres niveles distintos: el nivel de la cotidianeidad de la vida escolar, hecha de tareas puntuales, ejercicios, deberes y lecciones (nivel de tarea); el nivel de los saberes relativos a una "disciplina", referente a un conjunto de cuestionamientos y procedimientos (nivel de saberes); y el nivel del saber y del aprendizaje general, como actividad cognitiva (nivel de aprendizaje). Las relaciones y la articulación que los alumnos construyen, o no, entre esos tres niveles de aprendizaje escolar, parecen constituir un indicador pertinente de éxito o dificultad escolar. Los alumnos muy centrados en la tarea pueden tener éxito puntualmente en la ejecución de ejercicios. Sin embargo, no disponen de suficiente distancia para penetrar en el proceso de aprendizaje, lo cual supone una descontextualización de las operaciones cognitivas y la capacidad de transferirlas a situaciones nuevas. No alcanzan la objetivación de los contenidos y procedimientos disciplinarios que les permitiría adueñarse de los saberes. Suman tareas puntuales y fragmentadas, sin establecer relación entre las mismas y sin relacionarlas con los saberes que esas tareas intermediarias tienen como objetivo construir. De cierto modo, los alumnos se apropian de lo que corresponde al resultado de una descomposición didáctica y una actuación pedagógica centrada sobre el saber en sí mismo, y son llevados a confundir ejecución de tareas con aprendizaje. Por el contrario, los alumnos con buen desempeño escolar son capaces de considerar las tareas escolares como tareas intermediarias y progresivas en la construcción de los saberes, de objetivar los saberes como objetos intelectuales que responden a un método de cuestionamiento sobre el mundo, y de aprovechar los procesos de aprendizaje realizados en determinado dominio o situación para transferirlos a otros.

Esa división entre alumnos centrados en la tarea y alumnos que se adueñan de los saberes –y el malentendido que revela,

entre los primeros, sobre la naturaleza y sentido de las actividades escolares– está en correlación con las diferencias de concepción e interpretación que los alumnos atribuyen a la escolarización, posible objeto de un malentendido más general sobre la escuela. La concentración en la tarea suele verse acompañada por una representación de la escolaridad vivida como sucesión de niveles que deben ser superados, de grados que se debe "pasar", en una lógica descrita como lógica de "paso lento" y de ejecución del "oficio de alumno". El currículo escolar es vivenciado como una carrera de obstáculos que consiste, para el alumno, en realizar gestos y rituales que se espera de él (obedecer instrucciones, observar reglas de comportamiento), para obtener esa única forma de reconocimiento que sólo da un sentido a su presencia en la escuela: pasar de grado. Esa actitud relativa a la escolaridad se ve muchas veces acompañada por una representación "utilitaria" de la escuela: de la misma forma que el "oficio de alumno" consiste en efectuar (algo concebido como consistente para su realización) lo que es preciso (lo que se piensa que debe ser realizado) para escalar los grados del recorrido escolar, la escuela es concebida como una escalera social destinada a preparar una profesión y asegurar un lugar en la sociedad, sin que se cuestione la naturaleza de la actividad intelectual y de los contenidos de saber que la ascensión a tal oficio o posición social requiere. Inversamente, los alumnos que viven su escolaridad como un período de aprendizaje y apropiación de saberes, atribuyen a su actividad escolar un significado intrínseco, reconociendo y valorizando la dimensión cognitiva, y encontrando en la construcción de saberes ocasiones y recursos de elaboración personal.

Los modos y registros de la relación con el saber –tal como son vivenciados e interpretados por los alumnos– y las representaciones de la escuela y del currículo escolar que los acompañan,

abarcan y distinguen, de hecho, modos diferenciados de relación consigo mismo y de biografización. La dificultad escolar se traduce, más frecuentemente, en una competencia en el mundo escolar y en el mundo de "vida": "aprender en la escuela" y "aprender a vivir", retomando el título de un artículo de Charlot (2000), entran en un sistema de opuestos donde la "vida" es reconocida como única fuente verdadera de experiencia y "saber" verdadero:

> "Aprender a vivir" y "aprender en la vida", y no en la escuela. Para esos jóvenes, el mundo no es un objeto por conocer de forma objetiva y según las reglas universales. Es un mundo centrado en uno, su familia, sus amigos, su grupo. Uno y los suyos constituyen el centro del mundo. Así, "aprender a vivir" equivale a "aprender a vivir su vida". (Op. cit., p. 61)

Los procesos de biografización que ocurren en ese caso, o bien consideran la escuela solo como un espacio de la vida cotidiana –entre otros donde rigen las mismas reglas, donde se halla las mismas situaciones y donde pueden darse las mismas experiencias–, u ocurren entonces en oposición a la escuela y a lo que representa en materia de imposiciones, actividades y conocimientos considerados inútiles, sometimientos y humillaciones y, finalmente, fracasos. Inversamente, una relación cognitiva vivida en el modo de valorización del aprendizaje y de la apropiación de saberes permite desprenderse del mundo local, centrado solo en el yo y en el medio inmediato. También permite adentrarse en un proceso de elaboración y transformación de sí mismo, que integra en el "proceso de personalización" los múltiples universos y experiencias, así como la actitud reflexiva de distanciamiento y descontextualización a los que se abren los saberes. En la conclusión de su obra sobre la experiencia

escolar de los nuevos alumnos del *liceo*, Bautier y Rochex (1998, p. 288-289) formulan, en los siguientes términos, la manera en que la relación cognitiva y la relación de identidad social pueden combinarse para superar las determinaciones esperadas, e inscribir (escribir) historias que siempre son singulares:

> Lejos de limitarse solo a cumplir tareas escolares, sin comprometer en ellas algo de sí mismos, lejos de dividir u oponer unas a otras las cosas que pertenecen a la experiencia no escolar, o las formas de sociabilidad familiar o de pares, y por lo tanto, lejos de operar en sí mismos una disociación entre alumno y persona, esos alumnos de liceo pueden hacer de la pluralidad y heterogeneidad de sus medios y dominios de experiencia una posibilidad y una chance de elaboración de sí, de producción de una historia abierta a lo posible y a lo inesperado.

Mundo escolar y figura de sí

Las nociones de experiencia escolar y relación con el saber, así como los trabajos que las desarrollaron y verificaron empíricamente, introdujeron en el centro de la investigación de las ciencias de la educación una inquietud con respecto al sentido que los alumnos atribuyen a su escolaridad y a sus actividades escolares. Esas construcciones de sentido definen formas de relación con el mundo y consigo mismo: confrontan los mundos-de-vida originales con otras formas de ser, pensar, comprender el mundo, vivir en comunidad. Ellas repercuten en la imagen de sí, en las representaciones que los alumnos efectúan de su lugar entre los demás y dentro de la comunidad; esas construcciones se inscriben en historias individuales que comenzaron antes de la escuela y que continuarán después de

ella, pero donde la escuela representa un tiempo y un espacio decisivos de movilización y compromiso biográfico al término de la socialización primaria. ¿Cómo se articulan los aprendizajes escolares y los aprendizajes de sí, en el mundo escolar? ¿A qué formas de biografización recurren los alumnos para intentar satisfacer, al mismo tiempo, el proyecto de la escuela y la necesidad de trabajar la figura de sí?

Complejidad de los mundos sociales y trabajo biográfico

Para el alumno, la figura de sí se construye en una multiplicidad de mundos sociales, entre los cuales la escuela no ocupa necesariamente una posición prioritaria. Los mundos sociales de los que participan los jóvenes en las sociedades posmodernas son mucho más numerosos y complejos que en las formas sociales del pasado. Tradicionalmente, los tiempos y espacios de vida se dividían entre familia, escuela, barrio o poblado, actividades de esparcimiento y grupos de pares, a los que se sumaban para algunos la iglesia, el templo o la sinagoga. Las configuraciones de esos espacios en la vida de un individuo ofrecían líneas estables y contornos claramente definidos. Hoy, cada uno de esos espacios se tornó complejo, presenta al mismo tiempo formas más amplias y definiciones institucionales menos nítidas, y su configuración no obedece más a las mismas líneas de coherencia, sino que se presta a variabilidad y flexibilidad. "La familia" se diversificó: es nuclear (padres casados, uniones pactadas, no casados), monoparental, recompuesta, y frecuentemente su forma inicial experimenta varias transformaciones sucesivas. El joven vive entonces la experiencia de una familia cuyos miembros son reemplazados o se unen a

otros. Nuevos adultos vienen a formar el universo familiar: nuevos "hermanos" y "hermanas" vienen a agregarse a la hermandad inicial; los espacios de vida familiar –y los espacios personales dentro del espacio familiar– se desdoblan. Inversamente, en otras configuraciones, el joven se encuentra con uno de sus padres solamente, tras un divorcio o separación; se ve separado de su hermana o hermano, que partió con uno de sus padres. En todo caso, las relaciones entre padres e hijos se tornaron maleables, se ven regidas por negociaciones y contratos más que por autoridad, y las distancias entre adultos y niños son menos pronunciadas. El espacio de vida experimenta la misma movilidad. El barrio donde se nace no es necesariamente el barrio donde se crece: las imposiciones profesionales y las elecciones personales de los padres promueven una movilidad geográfica que aleja al joven de sus primeros amigos y de los primeros lugares de experiencia. El grupo de pares cambia según el barrio, el esparcimiento o la escuela frecuentada, y el joven debe reconstruir su imagen, "rehacer su reputación" ante nuevos grupos, enfrentar códigos y sistemas de valor variables, según su "afiliación" a un grupo u otro. La renovación de las relaciones de camaradería o amistad, asociada a un distanciamiento geográfico, requiere nuevos compromisos de identidad y afectivos. El equilibrio biográfico es precario y exige ser revisado y reajustado constantemente: un cambio de domicilio, una recomposición familiar, la transferencia para otro establecimiento escolar, el período de transformación de la pubertad, un episodio afectivo doloroso, etc., son factores de tensión y perturbación entre tantos otros que pueden alterar las referencias anteriores y requerir una nueva configuración.

En la mayoría de los casos, actualmente el mundo-de-vida del joven se construye con formas movedizas e inestables que exigen, por parte de los individuos, un intenso *trabajo biográfico*

que les permita metabolizar de una sola vez las experiencias contradictorias o disociativas, y modificar las representaciones que los orientan en su trato con personas y situaciones hacia una nueva configuración de sí. La noción de trabajo biográfico designa la actividad producida por el individuo a fines de dar una coherencia y un sentido a los eventos de su vida. Esa actividad de coherencia no ocurre sin choques o rupturas. Los mundos sociales donde los jóvenes actúan presentan a veces tantas divergencias sociales y culturales que tales jóvenes deben brindar un esfuerzo significativo que los una unos a otros y una las experiencias que allí viven. Esos mundos sociales plurales inducen figuras de sí divergentes y a veces contradictorias[13], que producen efectos de discontinuidad biográfica. El sociólogo alemán Peter Alheit sugirió la imagen de *patchwork biográfico*, para designar esa segmentación de la experiencia a partir de la cual los individuos intentan componer una imagen unitaria de sí mismos y del curso de sus vidas (ver Alheit y Dausien, 2002).

Ese *patchwork* biográfico se desdobla, en los jóvenes, en un *patchwork* de lenguaje. Los mismos deben lidiar con los códigos de lenguaje de los mundos sociales que atraviesan: francés formal, francés familiar en diversos registros, "lengua de la juventud"[14]. Los mundos sociales tienden a desarrollar un universo de lenguaje específico a través del cual afirman una parte

13. Citamos, como ejemplo, el caso de jóvenes en edad escolar que deben realizar "pequeños trabajos" para aportar una ayuda económica a su familia. Inclusive, si los padres no hablan francés ni leen bien, tales jóvenes se ocupan de los trámites administrativos. Queda claro que esos jóvenes se encuentran en proyectos e imágenes de sí diametralmente opuestos: son alumnos de escuela, co-responsables de la familia, "protectores" de sus padres en el país que los acoge.

14. La "lengua de la juventud" se ve constituida por una jerga codificada, lúdica e ilustrada. Dos profesores, Boris Seguin y Frédéric Teillard (1996), en su libro *Les céfrans parlent aux Français: chronique de la langue des cités*, intentaron dar una imagen de esa lengua particular que se transforma continuamente, excepto en lo que respecta a un conjunto de rasgos de pronunciación bastante reconocibles. Esa lengua surge de la mezcla de *verlan*

de su identidad. La participación en un mundo social da lugar a una representación lingüística que viene a apoyar la figuración de sí. Las secuencias de palabras-tipo, onomatopeyas, expresiones elípticas, construcciones sintácticas (frases incompletas, anacolutos), citas publicitarias, *clips* de músicas, expresiones copiadas de historietas, novelas y películas de culto, etc., son retomados en los intercambios y episodios puntuales e incesantes de afirmación y presentación personal, y alimentan la formación de esos lenguajes. El habla de sí, conservada según un código de lenguaje identificador, sitúa al joven en una versión de sí aceptable y aceptada, y le propicia la seguridad de una inserción en el mundo social de pertenencia. Esos diferentes lenguajes no se excluyen mutuamente, sino que cohabitan (de forma más o menos pronunciada) entre los jóvenes, para quienes funcionan como marcadores sociales e individuales.

Los ritos iniciáticos, que marcaban en las sociedades tradicionales las etapas de una adquisición progresiva de saberes sociales indispensables para la vida del grupo, desaparecieron en beneficio de una actividad grupal o personal de invención de nuevos "marcadores sociales"[15]. Esos marcadores pueden asumir formas plurales y acumulativas: marcadores corporales, ostensibles o disimulados (tatuajes, *piercings*, *branding*, incisiones; ver Le Breton, 1999), marcadores indumentarios (marcas comerciales emblemáticas), marcadores musicales (músicas fetiche) y cinematográficos (películas y series televisivas de

[forma de jerga que en Francia consiste en invertir las sílabas de las palabras], préstamos diversos (*wolof* [una de las lenguas senegalesas], árabe, *soninké* [lengua de África occidental], créole, gitano...) y glosolalia (uso de las palabras con fines lúdicos), inherente a toda lengua viva. La novedad es que esa lengua periférica o de patio escolar, que escuchamos hoy en día, circula cada vez más rápido. Algunos rasgos de ese lenguaje penetran inclusive en las clases medias o altas de la sociedad. Véase asimismo Goudaillier (2002).

15. Acerca de la noción de rito iniciático aplicado a las sociedades contemporáneas, véase David Le Breton (2000), Denis Jeffrey (1998) y Thierry Goguel D'Allondans (1994).

culto), pruebas de admisión en un grupo (fidelidad a una ideología, al "jefe" o a los más veteranos, período de prueba, etc.). Esos marcadores no son universales, como era el caso de los ritos iniciáticos tradicionales, que no cambiaban de generación en generación, y con los cuales se identificaba la comunidad. Tales marcadores se ven limitados a pequeños grupos efímeros y cambiantes, y sirven para afirmar una figura de sí en un período corto. La función de esos marcadores sociales es local: vale apenas para el grupo que los aplica o para el joven que los retoma uniendo humor y circunstancia de forma personalizada. Un joven puede, durante el curso de algunos años de adolescencia, conciliar y experimentar varios de esos marcadores según los grupos sociales por donde pasa y según sus propias figuraciones. A propósito de los nuevos marcadores sociales, podemos citar lo que Le Breton (1999) opinó sobre los marcadores corporales: son una marca contemporánea que singulariza un sujeto, cuyo cuerpo ya no es un elemento vinculado a la comunidad y al cosmos, como en las sociedades tradicionales, sino una afirmación de su irreducible individualidad. La figuración de sí ocurre aquí también, como en la relación con lo biográfico y con el lenguaje, mediante un *patchwork* personalizado.

La pertenencia a diversos mundos sociales, durante la infancia y la adolescencia, conduce a la incorporación de reglas, *hábitos*, valores simbólicos diversos y a veces contradictorios. En cada situación, el joven aprende algo, "crece" y reajusta su mundo-de-vida previo. Una vez metabolizadas, esas experiencias se tornan recursos biográficos que constituyen la matriz a través de la cual nuevas experiencias biográficas son identificadas y transformadas, a su vez, en nuevos recursos biográficos. Estos se ven alimentados por experiencias de vida primarias, aunque también por experiencias de vida secundarias o vicarias, como las que proponen la lectura de novelas o historietas,

el cine, la música, las artes escénicas, etc. Ese proceso permanente puede realizarse con cierta fluidez, pero determinados episodios de transformación o ruptura de la experiencia dan lugar a tensiones que requieren una importante actividad de biografización. Es preciso encontrar la forma de inscripción biográfica de nuevas experiencias que modifican la configuración anterior y llevan a una transformación de la percepción del mundo, de los demás y de sí mismo. Esa biografización se lleva a cabo mediante la escritura de sí, tal como ocurre con el habla y la narración, como también mediante la escritura corporal (cabello, vestimentas, marcas, actitudes), la escritura del espacio personal –cuarto individual o compartido– (decoración, pósters, etc.), o la afirmación del gusto (películas, música, danza, lectura). Una conmoción biográfica puede llevar, en poco tiempo, a una modificación radical de las manifestaciones exteriores de la personalidad, dando lugar a una reconfiguración del proyecto personal.

Proyecto escolar y proyecto personal

El mundo regulado y programado de la escuela ofrece poco lugar (en términos de espacio y tiempo) para los procesos de configuración/desconfiguración/reconfiguración, y es sin duda en la escuela donde más intensamente se sienten las dificultades sufridas a la hora de reorganizar el mundo-de-vida y reajustar el proyecto personal. Al mismo tiempo, el período escolar, y más precisamente el que corresponde a la adolescencia, es el más inventivo en materia de figuras de sí, y también el que presenta mayor preocupación con respecto al proyecto personal. Las figuras de sí que el alumno construye en otros mundos sociales continúan existiendo en la escuela, y el alumno debe descubrir

constantemente sus puntos de intersección con aquellas que él mismo desarrolla en el mundo escolar. Esas figuras de sí pueden entrar en conflicto, no tener más articulación suficiente entre ellas o reducirse a una figura dominante que requiere una gran movilización biográfica. La escuela puede perder su lugar en el trabajo biográfico intenso que el alumno debe entonces realizar: el alumno "pierde pie", "se desconecta", momentáneamente o de forma duradera. Su proyecto personal ya no está vinculado al proyecto colectivo de la escuela.

Las figuras de sí mismo que el alumno introduce y experimenta en el espacio escolar entran en conflicto con el proyecto que la escuela tiene para él, y que se traduce en un currículo de estudios, programas y contenidos de saberes, y actitudes y conductas prescritas, vinculadas al mismo tiempo a la adquisición de los objetos propios de la escuela y a las relaciones que deben prevalecer entre sus usuarios, adultos o no. El proyecto escolar es el reflejo de un estado de la sociedad, de los saberes y valores con los que se identifica una colectividad nacional, que también los instituye como modelos de referencia para sus miembros más jóvenes. Además de sus aspectos explícitos en materia de currículo y saberes por adquirir, ese proyecto determina ciertos tipos de relaciones del individuo con la comunidad y del individuo consigo mismo, que reproducen el régimen general de las relaciones sociales en el espacio social del entorno. La escuela instituye, así, trayectorias ideales-típicas que corresponden a las figuras igualmente ideales-típicas del éxito (escolar o social) sobre las cuales ciertos saberes disciplinarios (matemáticas y ciencias exactas en la actualidad) ejercen un papel indicativo y selectivo mayor. La relación de la escuela con el saber está lejos de ejercerse apenas en el plano epistémico: tal relación incluye una dimensión funcional y estructural de selección que pasa por procedimientos de filiación, evaluación,

atribución de notas y clasificación –procedimientos que constituyen lo cotidiano de la experiencia escolar de los alumnos–. La relación que la escuela instituye con el saber y con el aprendizaje es evaluada en términos de éxito o fracaso, y esa relación se traduce en modos de rotulación codificados y restrictivos de lo que hacen y son los "individuos-alumnos", y por tipificaciones construidas sobre un criterio casi exclusivo de desempeño en el aprendizaje escolar. Desde ese punto de vista, el artefacto "alumno" es una construcción funcional y manejable que se orienta según las etapas instituidas del currículo escolar (transferencia de un sector de enseñanza a otro, promoción de grado) y según un sistema de atribución de calidad (los comentarios del boletín escolar), fuertemente articulado en función de los "resultados" obtenidos durante el aprendizaje. A pesar de su carácter artificial, la representación biográfica asociada a esa construcción de "alumno" es extremamente penetrante –se impone a los alumnos así como a los profesores– como regla de un sistema del cual es muy difícil escapar. Gran parte de la experiencia escolar consiste en negociar, por sí mismo y por los demás (grupos de pares o adultos), los rótulos y tipificaciones de la escuela y las construcciones biográficas personales.

Los alumnos cuentan con una experiencia global de la escuela y no perciben necesariamente su proyecto específico, ya sea porque los objetivos les parecen demasiado distantes e irreales, ya sea porque no disponen de los medios y referencias para entenderlos. La temporalidad y funcionalidad del espacio escolar escapan a muchos de ellos. En las prácticas cotidianas, la escuela transmite su proyecto bajo la forma de imposiciones y definiciones de objetivos a corto plazo. El alumno, muchas veces, sólo se adueña del proyecto escolar bajo forma de imposiciones inmediatas, de obligaciones de trabajo diario o a corto plazo (entre las cuales, la más "extensa" es pasar de grado). Las

imposiciones de los adultos (padres, profesores, orientadores), referentes a la previsión y "preparación para el futuro", para muchos alumnos parecen desconectadas de la realidad de su experiencia y chocan con la dificultad de colocar la escuela en la proyección a largo plazo de un futuro social y económico. La construcción del "adulto", a la que corresponde tal proyecto, tampoco puede ser emprendida antes de finalizar la enseñanza secundaria, como rito iniciático que da acceso a otro estatuto. Antes de ese plazo, el horizonte temporal del proyecto personal del alumno permanece dentro de la temporalidad de la escuela: el alumno vive esa temporalidad por sí misma, en un presente de experiencia que no distingue las temporalidades de los otros mundos sociales.

El espacio escolar es objeto del mismo tipo de experiencia por parte de los alumnos. El espacio escolar es un espacio fuertemente estructurado y dotado de función, que atiende al proyecto de aprendizaje colectivo de la institución escolar. Muchos alumnos sólo reconocen ese espacio en parte, por su función específica: la escuela es vivida como un medio social igual a cualquier otro, un espacio a ser delimitado como territorio, donde es preciso tener un lugar, "reconocerse" y "ser reconocido". Esa territorialidad suscita diversas formas de biografización, donde la relación con el aprendizaje no desempeña necesariamente el papel más importante. Antes de ser reconocido como espacio funcional dedicado al aprendizaje, el medio escolar es un espacio físico y relacional, abierto a un gran número de figuraciones y escenarios biográficos. En sus múltiples subdivisiones, ese espacio puede dar lugar a diversas ocupaciones: sala de clase, patio de recreo, lugares de circulación, salas de dirección, servicios administrativos, etc. Cada uno de esos espacios demanda una ocupación física, psíquica y social diferente, donde el alumno moviliza o coloca en escena figuraciones de sí

diversificadas. La sala de clase, entidad nuclear del espacio escolar, es el teatro de una vasta escena biográfica "con cien actos diferentes". Como espacio físico interno y externo al mismo tiempo, la sala de clase se construye y deconstruye según la conveniencia de sus dislocaciones en el espacio global escolar y de sus movimientos internos de composición y recomposición, en función de la materia enseñada, del profesor, del momento del año lectivo. Como espacio humano y relacional, ella tiene sus actores (alumnos, profesores), sus características afectivas y psicosociales ("ambiente", proporción de alumnos de sexo femenino y masculino, afinidades, clanes, líderes), sus eventos rituales (consejos de clase, reuniones de padres y profesores). Como espacio de "producción", la clase tiene sus objetivos explícitos (programas, contenidos de las disciplinas), sus modalidades de trabajo (métodos y procedimientos disciplinarios), su propia temporalidad (cronograma, ritmo de las lecciones y de los deberes). Bajo todos sus aspectos, la "sala de clase" es un lugar excepcional de demostración, encuentro, negociación, roces, conciliación y enfrentamiento entre figuras de sí que allí se componen y recomponen según los acontecimientos y las relaciones. En ese espacio, el proyecto de sí del alumno entra en resonancia con un conjunto de factores e interacciones difícilmente discernibles: relaciones con los profesores y las materias que enseñan, influencia ejercida por uno u otro, reacciones provocadas por las observaciones consideradas ofensivas, relaciones entre los alumnos, vínculos de camaradería y amistad, movimientos de antipatía y rechazo, juicios y actitudes vinculados al medio familiar y social, hábitos y ritmos de trabajo, redes de cooperación, resultados escolares y lugar experimentado en el espacio social y afectivo de la sala de clase. La biografización del espacio escolar, y en particular de la sala de clase, constituye el objeto de una actividad incesante,

en términos de representaciones de sí y de los demás, de reflexividad solitaria o compartida (conversaciones, discusiones), y de relaciones establecidas o deshechas, con su cortejo de alegrías, sufrimientos, heridas, peleas, explicaciones y reconciliaciones.

Lo que constituye el objeto propio de la escuela, la adquisición de saberes y los actos de aprendizaje que conducen a ello, no puede ser abstraído de la forma en que los alumnos viven y representan su experiencia escolar y, más generalmente, de la manera en que inscriben esa experiencia –con los aprendizajes y saberes que la acompañan– en sus representaciones de sí mismos y en sus construcciones biográficas. Como ocurre con los adultos, la relación de los alumnos con el saber no es una relación sin compromiso biográfico. Ella abarca las figuras de sí con sus correspondencias en diferentes "lugares", reales o simbólicos, externos o internos. Esa relación también corresponde al lugar de reconocimiento social, donde el saber admite y corrobora una posición y el reconocimiento de ésta (y ciertamente la escuela está lejos de poder abstraerse de esos comportamientos de conquista de posición y reconocimiento social); lugar de una aventura del conocimiento que encuentra en el saber un medio para responder a una curiosidad acerca del mundo; lugar de una relación estética consigo mismo, que busca en el saber las fuentes de una elaboración de sí, de un estiramiento de la personalidad; lugar de una seguridad intelectual, donde el saber disipa las incertidumbres y procura un sentimiento de control sobre las cosas y las situaciones; lugar de poder, donde el saber se torna destreza y brinda control sobre las realidades del mundo.

Podríamos agregar fácilmente otras formas de biografización de la relación con el saber. Todas ellas ilustran una misma cuestión: el saber asume su sentido en un lugar, en una situación y en una relación consigo mismo, con los demás y con el

mundo; se inscribe en una compleja red de socializaciones que abarcan el conjunto de espacios sociales donde el alumno participa, incluido el espacio escolar y el de la sala de clase; el saber se efectiva en una historia individual y colectiva en la cual el período escolar aparece como un momento fundador de biografización. El aprendizaje de saberes en la escuela y el aprendizaje biográfico se encuentran en una relación de complementariedad y reciprocidad. Aprender y apropiarse de los saberes, sea cual fuere su naturaleza, significa, en diversos grados, retocar, revisar, modificar y transformar un modo de ser en el mundo, un conjunto de relaciones con los demás y consigo mismo; equivale, de manera más o menos sensible, a lanzar nuevas miradas sobre el pasado y orígenes personales, proyectar o soñar un futuro de otra forma, biografiarse de otra forma.

Conclusión

En este libro intentamos mostrar que la *biografía* ofrece respuesta a un trabajo de metabolismo a través del cual los individuos apuntan a darle una figuración unitaria y coherente al desarrollo y a las experiencias de su vida. Ese trabajo procede de una operación global y permanente de *tesitura de la intriga* de lo vivido, concluyéndose mediante la elaboración de *actos narrativos* que pueden adoptar formas e implicar duraciones muy variables, entre los cuales la "historia de vida" representa solo la forma más emergente y espectacular. Esa actividad biográfica permite, simultánea e indisociablemente, que los individuos se construyan como seres singulares y se produzcan como seres sociales. La *biografización* abarca de hecho un conjunto de operaciones mentales, verbales y de comportamiento a través de las cuales un individuo se inscribe subjetivamente en las temporalidades históricas y sociales preexistentes que lo rodean; mediante estas últimas, el individuo contribuye a su vez produciendo mundos sociales en los que participa.

La biografización socializa la experiencia individual en lenguajes, que por definición son sistemas de signos compartidos; le da la palabra a quien sin ella quedaría excluido del reparto, y hace ingresar en el universo de signos y códigos comunes (representaciones, palabras, esquemas, figuras, narrativas) lo que permanecería propiamente sin voz, por ser incapaz de salir de la nebulosa de lo *indiviso*. La categoría de lo biográfico se

presenta así como un principio de organización que orienta y estructura, bajo forma de lenguajes compartidos y transmisibles, la experiencia social cotidiana de los individuos.

La importancia creciente de lo biográfico en las sociedades modernas está muy directamente relacionada con las mutaciones institucionales, económicas y tecnológicas vividas por esas sociedades. Tales mutaciones se traducen para los individuos en la reducción de puntos de referencia institucionales tradicionales, y en la dislocación de los universos de pertenencia; en la movilidad y flexibilidad profesionales y sociales que conllevan las transformaciones empresariales y de mercado; en espacios sociales más complejos y numerosos en la sociedad informática y globalizada. A esa sociedad compleja y exuberante, se aplica una *oferta biográfica* infinitamente más abierta y diversificada, pero también menos jerarquizada y coherente que la propuesta por formas societarias más estables y centralizadas. La pluralidad de mundos sociales confronta a los individuos con múltiples *currículos*, recorridos instituidos o modelos biográficos, como trayectorias posibles y presentes en la conciencia individual. Dado que esos espacios sociales tradicionales perdieron su centralidad y no se organizan más como conjunto ordenado y jerarquizado, los modelos biográficos de referencia entran en competencia y no hacen aparecer más, de forma distinta, el esquema biográfico dominante. Si bien la *biografización*, en las sociedades industriales con fuerte estructuración económica y social, podría reducirse para la gran mayoría de los individuos a una forma de incorporación y actualización de los modelos biográficos de los medios y categorías socioprofesionales de pertenencia, en la sociedad posmoderna, el individuo se ve obligado a establecer por sí mismo vínculos y modelos de coordinación entre los "posibles biográficos", múltiples y multiformes, de los mundos sociales donde interviene. Cada individuo,

presionado a tornarse *actor biográfico* de su propia vida, es llevado así a realizar un *trabajo biográfico* intenso para intentar restablecer la continuidad y la coherencia entre "historias" plurales marcadas por la dispersión, fragmentación y disociación. La paradoja de la condición posmoderna es haber dejado en manos del individuo el cuidado de producir en sí mismo el *vínculo social* que la extrema diferenciación y complejidad de las sociedades de hoy parecen haber deshecho. Allí donde la sociología clásica hablaba de interiorización o incorporación de modelos sociales y hábitos colectivos, hoy sería preciso hablar de *auto-socialización*, para designar el proceso según el cual los miembros de las sociedades posmodernas trabajan su individualización, buscando en ellos mismos los recursos para su socialización. La *biografía*, tal como la entendemos, es uno de los lugares privilegiados de ese proceso de autosocialización.

¿De qué modo ese concepto de biografía como instancia de autosocialización combina con la cuestión educativa? Entendemos que, en el trabajo ampliamente implícito de la biografización, entra en juego precisamente aquello que está en el centro del proceso educativo, a saber, la conjunción, la negociación y la elaboración compartida entre lo que llamamos proyecto personal y proyectos colectivos, acarreados por las instituciones socializadoras (familia, escuela, pares, profesión, empresa, medios, etc.). La educación, independientemente de su naturaleza, siempre es la ejecución y el resultado del trabajo de reflexividad y subjetivación que ella imprime en el sujeto sobre el cual actúa. Ese sujeto, a su vez, se adueña del proyecto exterior de la educación, reservándole un lugar en su proyecto personal. Ahora bien, a ejemplo de lo que ocurre en el trabajo biográfico, el proceso de apropiación también es un proceso de socialización, ya que consiste en compartir, tornándolas propias, las conductas y los valores comunes, las representaciones y las concepciones

comunes, los saberes y *know-how* comunes, o sea, consiste en que el sujeto encuentre *su* lugar en el *lugar común* del vínculo social. Considerados desde el punto de vista del individuo *educado*, los procesos educativos son casos particulares de biografización, que consisten en hacer incorporar en la figura y proyecto personales los objetivos y valores que una comunidad, una institución y/o un grupo social consideran representativos de lo que son y de lo que constituyen como modelos y proyectos educativos. En el sentido que le dimos a esas nociones, la *actividad biográfica* es el motor del proceso de autoeducación, y la *biografía* es el horizonte donde se inscriben los proyectos educativos específicos que conllevan los mundos sociales. Ya sea un niño, adolescente o adulto, el actor biográfico integra los episodios particulares de aprendizaje y de formación en el movimiento general de su propia biografización, o sea, en el desarrollo de su proyecto personal dentro del espacio social. Biografía y educación remiten una a otra, recíprocamente, como dos caras de una misma iniciativa: la que hace del actor biográfico un aprendiz y educador permanente de sí mismo.

Referencias bibliográficas

Alheit, Peter y Dausien, Bettina. 2002. "Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen", en Tippelt, Rudolf (hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung.* Opladen, Leske + Budrich.

Bakhtine, Michael. 1979. *Esthétique de la création verbale.* París, Gallimard.

Bancaud-Maënen, Florence. 1998. *Le roman de formation au XVIII^{ème} siècle en Europe.* París, Nathan.

Bautier, Elisabeth y Rochex, Jean-Yves. 1998. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification?* París, Armand Colin.

Bautier, Elisabeth. 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales.* París, L'Harmattan.

Beck, Ulrich. 2001. *La société du risque.* París, Flammarion (Alto/Aubier).

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. 1994. *La construction sociale de la réalité.* París, Méridiens-Klincksieck.

Bruner, Jerome. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. París, Retz.

Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. París, Anthropos.

____. 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire.* París, Anthropos.

____. 2000. "Le rapport au savoir en milieu populaire: 'apprendre à l'école' et 'apprendre la vie'". *VEI Enjeux,* nº 123, 56-63.

Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth y Rochex, Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.* París, Armand Colin.

Citati, Pietro. 1990. *Goethe.* París, Gallimard.

Comisión Europea. 1995. *Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre: vers la société cognitive.* Luxemburgo, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

_____. 2000a. *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Luxemburgo, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

_____. 2000b. *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité.* Luxemburgo, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

Delory-Momberger, Christine. 2002. "L'écho et le silence dans le labyrinthe généalogique". En Lahlou, Mohamed (dir.). *Histoires familiales: identité, citoyenneté.* Lyon, L'interdisciplinaire.

_____. 2004. *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation.* París, Anthropos, 2º ed.

Delory-Momberger, Christine y Hess, Remi. *Le sens de l'histoire: moments d'une biographie.* París, Anthropos, 2001.

Dilthey, Wilhelm. 1997. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.* Einleitung von M. Riedel. Frankfurt, Suhrkamp.

_____. 1988. *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit.* Traducción, presentación y notas de Sylvie Mesure. París, Editions du Cerf.

Dominicé, Pierre. 1990. *L'histoire de vie comme processus de formation.* París, L'Harmattan.

Dubar, Claude. 1995. *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles.* París, Armand Colin.

_____. 2000a. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation.* París, PUF.

_____. 2000b. *La formation professionnelle continue.* París, La Découverte.

_____. 2001. [s. t.]. En [coloquio internacional] *Une mission nouvelle pour le service public: l'éducation tout au long de la vie, pour la qualification et sa validation* [anales]. París, *CNRS*, 30 de noviembre y 1 de diciembre [s. p.].

Dubet, François. 1995. *Sociologie de l'expérience.* París, Seuil.

_____. 1991. *Les lycéens.* París, Seuil.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo. 1998. *Dans quelle société vivons-nous?* París, Seuil.

Dumont, Louis. 1991. *L'idéologie allemande: France-Allemagne aller-retour*. París, Gallimard (Bibliothèque Sciences Humaines).

Durkheim, Émile. 1986. *De la division du travail social.* París, PUF.

Ehrenberg, Alain. 1996. *L'individu incertain.* París, Hachette (Pluriel).

_____. 1999. *Le culte de la performance.* París, Hachette (Pluriel).

Elias, Norbert. 1991. *La société des individus.* París, Fayard.

Farzad, Medhi y Paivandi, Saeed. 2000. *Reconnaissance et validation des acquis en formation.* París, Anthropos (Éducation).

Field, John. 2000. *Lifelong learning and the new educational order.* Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Foucault, Michel. 1984. *Dits et écrits IV.* París, Gallimard.

Goethe, Johann Wolfgang von. 1999. *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister.* París, Gallimard Folio.

Goguel D'Allondans, Thierry. 1994. *Rites de passages: d'ailleurs, ici, pour ailleurs.* París, Erès.

Goudaillier, Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire de l'argot.* París, Maison-neuve & Larose.

Grosjean, Michèle y Sarnin, Philippe. 2002. "Les parcours professionnels". *Education permanente*, nº 150, 9-22.

Gusdorf, Georges. 1991a. *Lignes de vie: les écritures du moi.* París, Odile Jacob, vol. l.

_____. 1991b. *Lignes de vie: auto-bio-graphie.* París, Odile Jacob, vol. 2.

Jeffrey, Denis. 1998. *Jouissance du sacré: religions et postmodernité.* París, Armand Colin.

Jobert, Guy. 1989. Ecrite, l'expérience est un capital. *Education permanente*, París, nº 102, 77-82.

Josso, Marie-Christine. 1991. *Cheminer vers soi.* Lausanne, L'Age d'Homme.

La Borderie, René. 1991. *Le métier d'élève.* París, Hachette.

Lahire, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'"échec scolaire" à l'école élémentaire.* Lyon, PUL.

_____. 1998. *L'homme pluriel; les ressorts de l'action.* París, Nathan (Essais et recherches).

_____. 2002. *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles.* París, Nathan.

_____. 2000. "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire". En Zanten, A. van (dir.). *L'école: l'état des savoirs.* París, La Découverte.

Lainé, Alex. 1998. *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation.* París, Desclée de Brouwer.

Lapassade, Georges. 1997. *L'entrée dans la vie: essai sur l'inachèvement de l'homme.* París, Anthropos.

Le Breton, David. 1999. *L'adieu au corps.* París, Métaillé.

_____. 2000. *Passions du risque.* París, Métaillé.

Legrand, Michel. 1993. *L'approche biographique.* París, Desclée de Brouwer.

Lejeune, Philippe. 1975. *Le pacte autobiographique.* París, Seuil.

Lenoir, Hugues. 2002. "Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale". *Education Permanente*, nº 150, 63-78.

Lévy, René. 2001. "Regards sociologiques sur les parcours de vie". *Cahiers de la section des sciences de l'éducation: regards*

pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline, nº 95, 1-20.

Luckmann, Thomas. 1975-1984. *Strukturen der Lebenswelt.* Frankfurt, Suhrkamp.

Mahrholz, Werner. 1919. *Deutsche Selbstbekenntnisse: ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus.* Berlín, Furche.

Misch, Georg. 1949/1967. *Geschichte der Autobiographie.* Frankfurt, Schulte-Bulmke.

Moles, Abraham. 1967. *Sociodynamique de la culture.* París, Mouton.

Mosconi, Nicole. 2000. "Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique". En Mosconi, Nicole; Beillerot, Jacky y Blanchard-Laville, Claudine (orgs.). *Formes et formations du rapport au savoir.* París, L'Harmattan.

Niggl, Günter. 1977. *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert: theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung.* Stuttgart, J. B. Metzler.

____. 1989. *Die Autobiographie: zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung.* Darmstadt, Wissensdiaftliche Buchgesellschaft.

Pineau, Gaston. 2000. *Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs.* París, Anthropos.

Pineau, Gaston; Lietard, Bernard y Chaput, Monique. 1997. *Reconnaître les acquis: démarches d'exploration personnalisée.* París, L'Harmattan.

Pineau, Gaston y Jobert, Guy. 1989. *Histoires de vie.* París, L'Harmattan, 2 v.

Pineau, Gaston y Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie.* Montréal, Albert Saint-Martin.

Prot, Bernard. 2001. "Sur quelques conditions sociales du

développement de la conscience dans les activités de travail". *Education permanente,* nº 146, 127-142.
Ricoeur, Paul. 1983. *Temps et récit I.* París, Gallimard.
Rochex, Jean-Yves. 1995. *Le sens de l'expérience scolaire.* París, PUF.
Rousseau, Jean-Jacques. 1997. *Les confessions.* Edición de B. Gagnebin y M. Raymond. París, Gallimard (Folio Classique).
Sautet, C. y Thierry, D. 1994. "Vous avez dit employabilité". *Le monde,* 5 de octubre.
Schapp, Wilhelm. 1992. *Empêtrés dans des histoires: l'être de l'homme et de la chose.* Traducción de J. Greisch. París, Editions du Cerf.
Schütz, Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien.* París, Méridiens-Klincksieck.
Seguin, Boris y Teillard, Frédéric. 1996. *Les céfrans parlent aux Français: chronique de la langue des cités.* París, Calmann-Lévy.
Sennett, Richard. 2000. *Le travail sans qualités: les conséquences humaines de la flexibilité.* París, Albin Michel.
Touraine, Alain. 1992. *Critique de la modernité.* París, Fayard.

Índice

Prefacio de la edición en lengua portuguesa 15

Prefacio 25

Introducción 29

1/ Modelos biográficos y escritos acerca de sí 37

2/ Construcción biográfica y educación de sí 57

3/ Biografización y socialización 73

4/ Biografía y formación continua: la experiencia y el proyecto 91

5/ Escuela, saber y figura de sí 121

Conclusión 153

Referencias bibliográficas 157