

# Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico<sup>1</sup>

## Raining, experiential knowledge and biographical learning

Christine Delory-Momberger

Université Sorbonne Paris Nord, Francia.  
E-mail: christine.delory@lesujetdanslacite.com

Traducción: Alba D. Fede Requejo

### Resumen

La noción de *aprendizaje biográfico* se elabora en el campo de la formación profesional continua. Está ligada al reconocimiento de saberes y competencias que proceden de la experiencia y a la consideración en las propuestas y contenidos de formación de la individualización de los recorridos personales y profesionales. Al hacer emerger el rol fundador del *informe biográfico referido a la formación*, las propuestas de formación por “las historias de vida” dan acceso a la *dimensión experiencial* de los procesos de aprendizaje y a la *lógica de construcción biográfica* de la que proceden la adquisición y la apropiación de saberes. Con las nociones de *saber de la experiencia*, de *constitución biográfica del saber*, la noción de *aprendizaje biográfico* contribuye a plantear el marco de una *teoría biográfica del aprendizaje*.

**Palabras clave:** formación continua, historia de vida, saber experiencial, aprendizaje biográfico, biografía de aprendizaje.

### Abstract

The notion of *biographical learning* is developed in the field of continuing professional training. It is linked to the recognition of knowledge and skills that come from experience and the consideration in the proposals and training contents of the individualization of personal and professional paths. By bringing out the founding role of the *biographical report referring to training*, the training proposals through “life stories” give access to the *experiential dimension* of the learning processes and to the logic of *biographical construction* from which the acquisition and the appropriation of knowledge. With the notions of *knowing from experience*, of the *biographical constitution of knowledge*, the notion of *biographical learning* contributes to establishing the framework of a *biographical theory of learning*.

**Key words:** continuous training, life story, know experiential, biographical learning, learning biography.

DELORY-MOMBERGER, C. (2021) “Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 341-350. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>

RECIBIDO: 10/12/2020 – ACEPTADO: 15/12/2020

## Introducción

En la historia de la pedagogía y de las teorías del aprendizaje la noción de *aprendizaje biográfico* ha accedido solo recientemente, si no a un estatuto de concepto científico, al menos a una problematización de naturaleza científica. Fue necesario esperar a 1980 para que la relación entre lo biográfico y el aprender sea objeto de un cuestionamiento teórico y de una investigación programática. Sin embargo, la afirmación de la dimensión formativa de la vida podía prevalerse de una larga tradición filosófica, moral, educativa, presente tanto en tiempos antiguos como modernos, que hace de las situaciones y circunstancias de la existencia humana ocasiones de experiencia y de enseñanza. Para que se desprenda el concepto de aprendizaje biográfico fue necesario un conjunto de factores ligados a las condiciones socio-económicas de los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX y a sus repercusiones en el dominio de la formación. Paradójicamente la noción de aprendizaje biográfico se elabora por fuera de las instituciones académicas tradicionales, en el campo de la formación continua. Responde a la necesidad de reconocer, al lado de saberes académicos debidamente repertoriados y certificados, los saberes y competencias salidos de la experiencia y de acoger en las propuestas y los contenidos de formación a la individualización de los recorridos personales y profesionales. Nos proponemos precisar las condiciones de esta elaboración con el propósito de situar mejor la emergencia del concepto de aprendizaje biográfico, su especificidad y sus apuestas.

### **Aprender a vivir: el saber biográfico**

La noción de aprendizaje biográfico -traducida en términos simples y concretos- parece reenviar a una opinión muy antigua y común: *aprendemos en la vida, la vida es una escuela, la vida es un aprendizaje*. Estas expresiones tomadas a préstamo de la sabiduría popular, pero que han encontrado una elaboración conceptual y ética en varias corrientes de la filosofía moral, reconocen el carácter experiencial de lo vivido y designan la suma de experiencias que el individuo constituye en las diversas situaciones de su existencia. ¿Qué aprendemos en la vida?

Para responder de la manera más amplia posible: *a vivir*. Es la *vita magistra vitae, la vida maestra de vida*, reconocida tanto por el sentido común como por la sabiduría antigua. ¿Y qué significa aquí *aprender*? ¿En qué consiste este *aprendizaje de la vida*? En transformar la experiencia que adviene (*Erlebnis*), en otras palabras las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida (*Erfahrung*). Es decir, en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones de la vida. El abanico de tales experiencias es extremadamente amplio y las formas de “aprendizaje” que recubren fuertemente diversificadas: se hace experiencia y se aprende *en la vida* de los modos de relación consigo mismo y con los otros, de las emociones y los sentimientos, de los saberes-hacer de acción y de procedimiento, de los saberes de objeto y de pensamiento, etc.

Este primero y muy amplio nivel de comprensión de la noción de aprendizaje biográfico, abre un campo de problematización que atañe a la constitución de la experiencia y a la naturaleza del saber que los individuos adquieren a lo largo de su existencia: ¿Cómo se constituye la reserva de experiencias acumuladas en el curso de la vida? ¿De qué naturaleza son los saberes biográficos y bajo qué forma son almacenados? ¿Cómo operan

en la percepción y la integración de las experiencias nuevas? ¿Cómo se ordenan las experiencias sucesivas entre ellas y qué relación tienen con la biografía individual?

La lengua alemana tiene la ventaja sobre otras lenguas al disponer de dos términos distintos para designar los dos niveles de la experiencia anteriormente reconocidos: *Erlebnis* que designa la experiencia vivida, la que adviene cuando *hacemos una experiencia*; *Erfahrung*, la experiencia que se *tiene*, la que se extrae de las experiencias que hemos hecho. Lo que el lenguaje del sentido común establece puede servir de base para una descripción fenomenológica que se dedica a describir la constitución de la experiencia. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979, 1984) han desarrollado una tarea semejante cuando interrogan la manera en la que los hombres construyen e interpretan sus propias experiencias. Según el modelo que proponen, los individuos constituyen en el hilo de sus socializaciones y de sus experiencias una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes, y que determina igualmente la manera en la que anticipan y construyen sus experiencias por venir. Los saberes que constituyen esta reserva de conocimientos disponibles son de diversos órdenes (objetivados, procedimentales, comportamentales) y no están todos presentes de la misma manera en la consciencia; están disponibles, es decir, movilizables para responder a tal acción o a cual situación. La reserva de conocimientos disponibles no está construida exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originariamente. Una gran parte de los conocimientos disponibles tienen su origen en lo social y son transmitidos bajo formas de reglas de comportamiento y de saberes procedimentales u objetivados por los adultos (padres, educadores) y por las instituciones socializadoras.

La reserva de conocimientos disponibles no consiste en una simple adición de saberes aislados acumulados a riesgo de la existencia. Por una parte, se compone de saberes *tipificados* fundados sobre un grado elevado de generalización y, por otra, esos saberes están organizados entre ellos bajo la forma de un sistema de referencias y componen una estructura de conocimiento. Es a partir de los saberes tipificados y de la estructura que caracterizan su reserva de conocimientos disponibles que los individuos son capaces de categorizar y de integrar (o no) lo que perciben y lo que les sucede, de acoger y reconocer la experiencia como “familiar”, “idéntica”, “análoga”, “nueva”, “extranjera”, etc., y de vivir el mundo de la vida cotidiana como un mundo ordenado y estructurado.

Las experiencias adquiridas constituyen “*recursos biográficos*” organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y que dan una forma a la captación del presente y del futuro. En su estado originario los saberes biográficos no se declinan bajo forma asertiva o explicativa, no son objetos de discurso o de demostración. Son almacenados en la reserva de conocimientos disponibles bajo la forma de *estructuras de acción generalizadas* que formalizan según una lógica biográfica las experiencias anteriores o los saberes transmitidos, y *pre-figuran* las experiencias por venir (Alheit/Hoerning, 1989). La reserva de conocimientos disponibles no permanece idéntica a ella misma, está considerada en un flujo continuo de experiencias que modifican a la vez su extensión y su estructura, y solicitan diversamente su configuración. Tiene por consiguiente su propia historia, articulada sobre la biografía y sobre la sucesión y la singularidad de las experiencias directas o mediadas de los recorridos individuales. El saber acumulado de

la experiencia constituye así para cada individuo su *saber biográfico* o incluso, según el término de Schütz (1981), su “biografía de experiencia” (*Erfahrungsbiographie*).

### **Aprender en la vida: los saberes de la experiencia**

En relación con el dominio de la educación, el reconocimiento del carácter formador de la experiencia vivida, del *aprendizaje en la vida*, es inherente a todas las sociedades tradicionales, entre las que la educación de los miembros más jóvenes no es objeto de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida y de la actividad social comunes. En tanto que procedimiento de transmisión de saberes, de prácticas, de valores de las generaciones antiguas a las generaciones nuevas, se confunde en estas sociedades con las formas de la socialización: el aprendizaje del individuo social se hace en las condiciones “naturales” o “primeras” de su inscripción en el espacio social. En las sociedades modernas estas formas de aprendizaje social constituyen todavía una parte muy grande de la educación de los individuos, pero se encuentran en parte ocultas por la imposición y la fijación de las formas instituidas de la educación y por la comprensión restrictiva dada a la noción de aprendizaje, esencialmente relacionada con objetos cognitivos.

Desde un punto de vista más específico, la noción de *aprendizaje en la vida* es también aquella que prevalece en la adquisición de gran número de saberes-hacer de *oficios*, que pasa por una relación directa con la experiencia y por la realización en situación real de *gestos profesionales*. La figura más concreta de este aprendizaje es la del gesto artesanal que confronta en una relación de *mímesis* a un *maestro* y a un *aprendiz*, aprendiendo el primero a hacer lo que sabe hacer mostrándolo y, el segundo, intentando hacer, imitando a su maestro, lo que todavía no sabe hacer (Wulf & Gebauer, 1998). Esta primera forma del *aprendizaje experiencial* puede evidentemente desarrollarse en configuraciones más complejas, tanto a nivel de la situación de aprendizaje y de sus integrantes como de la naturaleza de las tareas a cumplir. A la figura individualizada del *maestro* y a la relación personalizada que instala pueden substituirse figuras más abstractas como las del *grupo de trabajo*, de *la empresa*, de *directivas* explícitas o implícitas. Asimismo, lejos de referirse a la adquisición de gestos manuales o de saberes-hacer de ejecución, esta forma de aprendizaje se extiende a muchos otros niveles de competencias comportamentales y mentales, desarrollándose en tareas de gestión, de toma de decisiones o de encuadre.

Cualesquiera que sean sin embargo los objetos de tales aprendizajes, son adquiridos en *situación*, sobre el terreno de la *experiencia*; es decir que proceden de propuestas de *puesta a prueba* en situación real y reciben su sanción de su capacidad de responder (acierto) o no (error) a las exigencias de una situación profesional. A su vez, estos *saberes de experiencia* son saberes *inscriptos* en recorridos y biografías individuales: como tales, no son objeto de un cotejo y de un reconocimiento académico, no son sancionados por diplomas y certificaciones. Es la dificultad a la vez intelectual y social de reconocer esos saberes de experiencia la que está en el origen de una reflexión sobre la formación y de un conjunto de dispositivos en el seno de los cuales va a emerger la noción de aprendizaje biográfico (Dubar, 2000; Delory-Momberger, 2003).

Las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX atraviesan una “crisis de la formación” ligada a la inadaptación de la formación inicial a las exigencias de economías

industriales y tecnológicas avanzadas y a los empleos marcados por la especialización y la flexibilidad que son llevadas a crear. Los dispositivos de *formación profesional continua* que se ponen en marcha en los países europeos a partir de 1970 tienen por principal objetivo ofrecer a los asalariados de las empresas el *plus* de formación y de calificación capaz de asegurarles una mejor adaptación a los puestos en los que están empleados o de permitirles el acceso a puestos nuevos que exigen una calificación superior. La puesta en marcha de estos dispositivos se acompaña de un conjunto de reflexiones que se desarrollan tanto en los contextos de la empresa como en los de la formación, y que podemos recordar brevemente:

- la formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la investidura de un aprendiz actor de su formación;
- la persona en formación no está virgen de aprendizaje: sus períodos de formación anterior (inicial y continua), así como las experiencias profesionales, constituyen adquisiciones que es posible reconocer para determinar su acceso a una formación nueva o validar acordándole una calificación correspondiente;
- la formación profesional no compromete sino saberes-hacer técnicos que se pueden adquirir en los aprendizajes codificados e idénticos para todos, se inscribe en un vivido y una historia individuales, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares.

Es en este contexto que fueron puestos en marcha los dispositivos jurídicos y formativos destinados a *reconocer* y a *validar* las *adquisiciones de la experiencia*; es decir, destinados a tener en cuenta las trayectorias individuales y la biografización de la experiencia profesional (Farzard & Paivandi, 2000; Pineau, Liétard & Chaput, 1997). Desde un punto de vista político, era necesario volver a pensar la cuestión del origen y de la naturaleza de los saberes y reconocer, junto a los saberes formales que provienen de la formación académica, los saberes y los saberes-hacer adquiridos en la experiencia personal y profesional. Desde un punto de vista teórico y práctico, la dificultad no era tanto la de ponerse de acuerdo sobre el hecho mismo de la producción de un *saber de la experiencia* como sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y sobre los procesos que permiten su concientización y su formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002). Un primer orden de cuestiones se refiere a la dificultad de aprehender lo que es la realidad de la experiencia y de los saberes que comporta. Las formas que toman los saberes de la experiencia no se dejan circunscribir fácilmente: están indisociablemente ligados a la acción, son saberes compuestos, heterogéneos, parciales, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinares. La constitución de estos saberes remite a procesos singulares imposibles de modelizar de manera mecánica y que permanecen hoy largamente ignorados.

Se plantea por otra parte el problema de la localización, de la identificación y de la formalización de los saberes de acción. A nivel de la simple localización, sucede con frecuencia que estos saberes no son “sabidos”, que escapan a la consciencia incluso de aquellos que los han constituido en la experiencia. Las razones de este *desconocimiento* son complejas y mezclan de manera indisociable lo social, lo biográfico y lo epistémico:

conciernen, en efecto, al mundo-de-vida de los individuos; es decir, al sistema construido de sus representaciones y en particular de sus representaciones del saber. Involucrados en la acción, los individuos no tienen la distancia necesaria para “extraer” de las experiencias y de los episodios de vida en los cuales están implicados los saberes cognitivos o comportamentales que ponen en práctica empíricamente. Esos saberes no corresponden a ninguna “estructura de recepción” que permitiría asimilarlos a saberes conocidos y formalizados; o más ampliamente no pueden encontrar su lugar y acceder al estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual.

### Historia de vida y proceso de formación

Los cuestionamientos y planteos de la formación continua hacen claramente aparecer la relación estrecha entre aprendizaje y biografía. Todo aprendizaje se inscribe en una trayectoria individual donde encuentra su forma y su sentido en relación con un conjunto de saberes-hacer y de competencias articuladas en una *biografía*; todo recorrido de vida es un recorrido de formación en el sentido de que organiza temporalmente y estructuralmente las adquisiciones y los aprendizajes sucesivos en el marco de una “historia”. Uno de los momentos fundantes de la investigación biográfica alemana contemporánea ha sido la reflexión y la investigación llevadas a principios de los ‘80, la cual muestra que las historias de vida son *relatos de aprendizaje* que ofrecen una relación interna directa con la formación (Baacke & Schulze, 1979; Loch, 1979; Henningsen, 1981). En sus representaciones biográficas el sujeto pone en escena y experimenta el proceso de formación por el cual se produce a sí mismo. Theodor Schulze (1985; 1999) propone una clasificación de las formas del aprendizaje biográfico en función de los intereses de conocimiento y de puestas en situación del sujeto: el aprendizaje *auto-organizado* es aquel que el sujeto conquista por su experiencia propia; el aprendizaje *discontinuo* es aquel que nace de la ocasión; el aprendizaje *ecológico* remite a las relaciones con el mundo circundante; el aprendizaje *opositivo* resulta de las situaciones de contradicción, de ruptura y de crisis; el aprendizaje *simbólico* se construye a través de las escenas primeras y los propósitos que repercuten en la vida del sujeto; el aprendizaje *afectivo* remite al mundo de los sentimientos y las emociones; el aprendizaje *reflexivo* se adquiere en el regreso sobre las experiencias biográficas. Schulze ha construido así un primer modelo del *aprendizaje biográfico* según el cual el narrador procede a la *reconstrucción* de su vida bajo la forma de la puesta en relación de experiencias y de acontecimientos que apuntan a hacer aparecer la génesis y el desarrollo de su recorrido formativo.

La corriente de las “historias de vida en formación” que se desarrolla durante el mismo período en Francia y en los países francófonos descansa sobre la idea de la apropiación de su propia “historia” por el individuo que realiza el relato de su vida (Pineau & Le Grand, 1993; Legrand, 1993; Lainé, 1998; Delory-Momberger, 2000; 2003). Es en este marco de *autoformación* que el método de las historias de vida ha sido definido por Pineau y Marie-Michèle (1983) como un proceso de apropiación de su poder de formación. Al tener que responder a las necesidades de formación que proceden de públicos que piden empleo o reorientación profesional, los primeros formadores que apelan a *propuestas de exploración personalizada* (Pineau, Liétard & Chaput, 1997) se inscriben, en efecto, contra una definición académica e instrumental de la intervención formativa y desarrollan una

concepción global de la formación. Un aspecto esencial de la propuesta integrativa de la formación por las historias de vida reside en el reconocimiento -junto a saberes formales y exteriores al sujeto que apunta a la institución escolar y universitaria- de saberes subjetivos y no formalizados que los individuos ponen en práctica en la experiencia de su vida y en sus relaciones sociales. Estos saberes “incoscientes” juegan un rol primordial en la manera en que los sujetos invisten los aprendizajes, y su concientización permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación.

Bajo el término de *biografía educativa* Pierre Dominicé (1990) ha desarrollado en la Universidad de Ginebra una propuesta de investigación-formación que tiene como ambición teórica alcanzar un conocimiento del proceso de formación en sus modos de constitución y en sus efectos de transformación. Se trata para Dominicé de “comprender los procesos a través de los cuales los adultos se forman” (p. 7), de “identificar los procesos de adquisición del saber del aprendiz adulto” (p. 18). Esta aproximación genética de la formación no puede ser sino conducida desde el interior, es decir a partir del punto de vista subjetivo que expresan los adultos sobre su propio itinerario de formación. La *biografía educativa* en tanto relato de la vida orientado sobre las experiencias de formación es el instrumento seleccionado para entrar en la dinámica subjetiva de la formación. Al estar concebida la formación como un proceso global que se extiende a todas las dimensiones de la existencia y que se inscribe (que se *escribe en*) una historia individual, todo aprendizaje específico encuentra su lugar a la vez en el sistema de saberes del aprendiz y en la configuración de su historia de vida en formación. El aprendizaje adulto requiere trabajar en dos niveles pedagógicos, la apropiación de saberes transmitidos y la gestión de las adquisiciones en la historia de vida. Lo biográfico introduce entonces, tanto para el formador como para el aprendiz, un registro metacognitivo que pone en perspectiva el instante pedagógico en la duración de los aprendizajes de la vida (Dominicé, 2001).

### **La experiencia biográfica como marco y estructura de aprendizaje**

Uno de los aportes importantes de la corriente *historias de vida en formación* es el de haber señalado la dimensión experiencial de los aprendizajes escolares y de la “escuela” en general, y la manera en la que esta experiencia inicial es determinante en la relación con la formación de individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé (1999) y de su equipo sobre la competencia de aprender del adulto en formación muestran que el fundamento de la relación con la formación y con la competencia adulta de aprender debe ser investigada en relación con la escuela. Las biografías educativas y las recogidas de recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de formación de sus autores. Estos documentos muestran que lo que se anuda para cada uno durante el período escolar y que es reactualizado en el tiempo de la formación adulta, es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares, el mundo social en general. Esta configuración articula formas de saberes diversificados y vividos con frecuencia sobre un modo opositivo o antinómico (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), cuyo equilibrio o desequilibrio marca por largo tiempo la historia de formación del sujeto.

Lejos de limitarse a saberes disciplinares y formalizados, las adquisiciones de la escuela son *aleaciones de saberes* (Dominicé, 1999) que comportan igualmente saberes

experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relaciones, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y de razonamiento. La misma escuela -en tanto que espacio físico, social y político en un sentido amplio- representa un campo particular de experiencias que corresponde a adquisiciones existenciales determinantes para la formación por venir. La mirada globalmente negativa llevada sobre la vivencia escolar viene en parte de lo que el propio sistema-escuela desconoce, descalifica, oculta en gran parte los saberes experienciales de los que es el mantillo, en provecho de saberes formalizados que se piensan como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos dan amplio testimonio de ello: lo que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan del tiempo escolar como significativo para su recorrido de formación son, mucho más que contenidos de conocimiento, las experiencias relacionales, afectivas, sociales, de las que la escuela ha sido para ellos el campo y cuya polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psico-afectiva y sociológica con la formación y el saber, juega igualmente un rol esencial en el propio proceso de aprendizaje. Estructura, en efecto, la aprehensión y la construcción de “objetos” de aprendizaje, ya se trate de saberes formalizados, de saberes-hacer procedimentales, de competencias multidimensionales, etc. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Se justifica, sin embargo, si consideramos la *lógica biográfica* de la que da cuenta. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace que no se pueda comparar con nada la manera en la que un individuo se apropia de los conocimientos y la manera en la que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, pero que se pueda en cambio acercarse, sobre el plan de procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (Delory-Momberger, 2005).

Es según esta lógica de construcción biográfica que la situación o el objeto nuevo viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular en el seno de las experiencias anteriores de formación y a integrarse a la estructura de conocimiento que constituye la experiencia constituida. Para que el sujeto se los apropie, los objetos de aprendizaje deben ser objeto de una interpretación y de una integración en los sistemas de conocimientos o de competencias anteriores de los formados (que no son idénticos entre ellos, que son diferentes del sistema de conocimientos), del formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del dominio de saber o de competencia concerniente. Todo objeto nuevo de aprendizaje compromete así un proceso único (propio de cada individuo, y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y de reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquiridos. El concepto de “aprendizaje biográfico” da cuenta de esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje una experiencia biográfica singular:

El aprendizaje [aparece] como trans-formación de experiencias, de estructuras de saberes y de acción en una configuración biográfica particular [...] Los dominios de la experiencia que las instituciones y la sociedad separan y especializan son integrados según un proceso biográfico de concreción de la experiencia y componen una figura de sentido particular (Alheit & Dausien, 2002, p. 78).

En el proceso de formación, los saberes y las competencias se encuentran así deshechos y recompuestos según una lógica de la experiencia que no respeta los recortes disciplinarios

o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje da cuenta de una construcción particular de la experiencia, la estructura de conocimiento a la cual viene a integrarse tiene en consecuencia su propia *historia* y reenvía a una *biografía* de la experiencia individual. En este sentido, el aprendizaje puede ser definido como una actividad *autorreferencial*: el saber nuevo encontrado en la historia de aprendizaje debe en primer lugar ser traducido en el código de los saberes adquiridos antes de desarrollar su eficacia. Ese mismo código es el resultado único de un apilamiento de experiencias de aprendizaje que define precisamente la biografía de aprendizaje (Alheit & Hoerning, 1989).

La noción de *aprendizaje biográfico* pone adelante el rol central del aprendiz, de sus experiencias de aprendizaje y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de los saberes. Hace de la historia de formación de los individuos –de su *biografía de aprendizaje*– un componente esencial del proceso de aprendizaje. Si los recorridos de formación y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desarrollan, si son modelizados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de saberes-hacer, se inscriben siempre en biografías que no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de obligaciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y sacan precisamente su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero no hay aprendizaje que inscriba en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que ligan por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra parte, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación, que se juegan los procesos de aprendizaje.

---

## Nota

<sup>1</sup> El presente artículo es traducción del francés con autorización de la autora.

## Referencias Bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt, (Hrsg). *Handbuch Bildungsforschung* (pp.565-585). Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.
- Alheit, P. & Hoerning, E. (Hrsg) (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorielebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt, Deutschland /New York, USA: Campus.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München, Deutschland: JuventaVerlag.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les Histoires de vie. De l'invention desoi au projet de formation*. Paris, France: Anthropos.

- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris, France: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris, France: Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 87, p. 1-23.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, p. 51-72.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris, France: La Découverte.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris, France: Anthropos.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien*. Essen, Deutschland: Neue Deutsche Schule.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris, France: Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris, France: Desclée de Brouwer.
- Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen, Deutschland: Neue Deutsche Schule.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Canada: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Pineau, G., Liétard, B. & Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris, France: L'Harmattan.
- Schulze, Th. (1985). *Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schulze, Th. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 35-57). Opladen, Deutschland: Leske+ Budrich.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M, Deutschland: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979, 1984). *Strukturen der Lebenswelt*, 2 vol., Frankfurt/M., Deutschland: Suhrkamp.
- Wulf, Ch. & Gebauer, G. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Hamburg, Deutschland: Rowohlt Taschenbuch Verlag.