

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Aprendizaje biográfico y formación

Biographic learning and training

Apprentissage biographique et formation

Christine Delory-Momberger*

Recibido: 25 de junio de 2020 Aceptado: 11 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>

RESUMEN

La noción de *aprendizaje biográfico* se elabora en el campo de la formación profesional continua: está ligada al reconocimiento de saberes y competencias derivados de la experiencia y se incluye en él los enfoques y contenidos de formación de la individualización de las trayectorias personales y profesionales. Asimismo, saca a la superficie el papel fundante de la *relación biográfica en la formación*, los procesos de formación mediante las historias de vida dando acceso a la *dimensión experiencial* de los procesos de aprendizaje y a la lógica de *construcción biográfica* de las cuales proceden la adquisición y la apropiación de los saberes. Con las nociones de *saber de la experiencia*, de *constitución biográfica del saber*, la noción de *aprendizaje biográfico* contribuye a encuadrar una teoría *biográfica del aprendizaje*.

Palabras clave: formación continua; historias de vida; saber experiencial; aprendizaje biográfico; biografía del aprendizaje

ABSTRACT

The notion of *biographical learning* is elaborated in the field of continuous professional training: it is linked to the recognition of knowledge and competences derived from experience and it includes training approaches and content for the individualization of personal and professional trajectories. Likewise, it brings to the surface the founding role of the *biographical relationship in training*, the training processes through life stories, giving access to the *experiential dimension* of learning processes and to the *biographical construction logic* from which the acquisition and the appropriation of knowledge derive. With the notions of *experience knowledge*, *the biographical constitution of knowledge*, the notion of *biographical learning* contributes to framing a *biographical theory of learning*.

Keywords: continuous training; life stories; experiential knowledge; biographical learning; biography of learning

RESUMÉ

La notion d'*apprentissage biographique* s'élabore dans le champ de la formation professionnelle continue: elle est liée à la reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l'expérience et à la prise en compte dans les démarches et contenus de formation de l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Faisant émerger le rôle fondateur du *rapport biographique à la formation*, les démarches de formation par «les



*Christine Delory-Momberger
Professeur en sciences de l'éducation
Université Sorbonne Paris Nord (France)
christine.delory@lesujetdanslacite.com

TRADUCCIÓN: Rafael A. Jiménez Gámez, [0000-0001-9774-6164](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770)
Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz (España)
rafaelangel.jimenez@uca.es

histoires de vie» donnent accès à la *dimension expérientielle* des procès d'apprentissage et à la *logique de construction biographique* dont procèdent l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Avec les notions de *savoir de l'expérience*, de *constitution biographique du savoir*, la notion d'*apprentissage biographique* contribue à poser le cadre d'une *théorie biographique de l'apprentissage*.

Mots-clés: formación continua; historia de vie; savoir expérientiel; apprentissage biographique; biographie d'apprentissage

1. INTRODUCCIÓN

En la historia de la pedagogía y de las teorías del aprendizaje, la noción de *aprendizaje biográfico*, aunque no podamos atribuirle un estatus de concepto científico, al menos ha adquirido una problematización de naturaleza científica. Es necesario esperar a los años 80 para que la relación entre lo biográfico y el aprender constituya el objeto de un cuestionamiento teórico y de una investigación programática. Por tanto, la afirmación de la dimensión formativa de la vida podía presumir de una larga tradición filosófica, moral y educativa presente, tanto en los tiempos antiguos como modernos, haciendo de las situaciones y circunstancias de la existencia humana ocasiones de experiencia y de enseñanza. Para que se despeje el concepto de aprendizaje biográfico, serán necesarios un conjunto de factores ligados a las condiciones socioeconómicas de los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX y a sus repercusiones en el ámbito de la formación. Paradójicamente, la noción de aprendizaje biográfico se elabora fuera de las instituciones académicas tradicionales, en el campo de la formación continua y responde a la necesidad de reconocer, al lado de los saberes académicos debidamente catalogados y certificados, los saberes y competencias provenientes de la experiencia y atender a los procesos y contenidos de formación para la individualización de las trayectorias personales y profesionales. Son las condiciones de esta elaboración las que nos proponemos precisar a fin de situar mejor la aparición del concepto de aprendizaje biográfico, su especificidad y sus implicaciones.

1.1 Aprender a vivir: el saber biográfico

Traducir a términos simples y concretos la noción de aprendizaje biográfico parece remitirnos a una opinión muy antigua y común: *se aprende en la vida, la vida es una escuela, la vida es un aprendizaje*. Estas expresiones, prestadas de la sabiduría popular, pero que han encontrado una elaboración conceptual y ética en numerosas corrientes de la filosofía moral, reconocen el carácter de vivencia experimental y designan la suma de experiencias que el individuo acumula en las diversas situaciones de la vida. ¿Qué se aprende en la vida? Para responder de la manera más amplia posible, *a vivir*. Es la *vita magistra vitae*, la vida maestra de la vida, reconocida por el sentido común como la sabiduría antigua. ¿Y qué significa aquí *aprender*, en qué consiste este *aprendizaje de la vida*? En transformar la experiencia de lo que acontece, es decir, las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida; en otras palabras, en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones vitales. El abanico de tales experiencias es extremadamente amplio y las formas de aprendizaje que ellas abarcan están considerablemente diversificadas: hacemos y aprendemos *en la vida* modos de relación con nosotros mismos y con los otros, emociones y sentimientos, saber hacer como acción y como procedimiento, saberes de objeto y de pensamiento, etc.

Este primer y muy amplio nivel de comprensión de la noción de aprendizaje biográfico abre un primer campo de problematización referido a la constitución de la experiencia y de la naturaleza del saber que los individuos adquieren al hilo de su existencia. ¿Cómo se constituye la reserva de experiencias acumuladas lo largo de la vida? ¿De qué naturaleza son los saberes biográficos y bajo qué formas son almacenados? ¿Cómo actúan en la percepción e integración de nuevas experiencias? ¿Cómo se ordenan las experiencias sucesivas entre ellas y qué relación tienen con la biografía individual?

La lengua alemana aventaja a otras lenguas al disponer de dos términos distintos por designar los dos niveles de experiencia anteriormente reconocidos: *Erlebnis* designa la experiencia vivida, la que acontece cuando *hacemos una experiencia*, *Erfahrung* la experiencia que tenemos, la que descansa en las vivencias que hemos realizado. Eso que el sentido común establece puede servir de base a una descripción fenomenológica que se esfuerza en describir la constitución de la experiencia. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979-1984) han desarrollado tal empresa, interrogándose sobre la manera en que los hombres construyen e interpretan sus experiencias. Según el modelo que ellos proponen, los individuos constituyen, al 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 con la que anticipan y construyen las experiencias en el futuro. Los saberes que constituyen esta reserva de conocimientos disponibles son de órdenes diversos (objetivables, procedimentales, comportamentales) y no están presentes de la misma manera en la consciencia: están disponibles, es decir, movilizables para responder a una acción o a una situación.

El conjunto de conocimientos disponibles no se construye exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originalmente. Una gran parte del conocimiento disponible toma la forma de saberes implícitos que no están sujetos a la construcción experiencial y que, en las condiciones habituales de uso, escapan a la reflexividad individual. Estos saberes implícitos tienen su origen en lo social y son transmitidos por los adultos (padres, educadores) y por las instituciones socializadoras en forma de hábitos, reglas, representaciones, valores. En la sociología del conocimiento de Alfred Schütz, estos saberes transmitidos por el entorno familiar y social de origen y aumentados a lo largo de las socializaciones secundarias, constituyen el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) sobre el cual se construye la experiencia individual.

La reserva de conocimientos disponibles no consiste en una simple adición de saberes aislados acumulados al azar: por un lado, se compone de *saberes implícitos* basados en un alto grado de generalización y, por otro lado, organizados entre ellos bajo la forma de un sistema de referencias, formado una estructura de conocimiento. Es a partir de los saberes tipificados y de la estructura que caracteriza su reserva de conocimientos disponibles cuando los individuos pueden categorizar e 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 dan forma a la comprensión del presente y el futuro. En su estado original, el conocimiento biográfico no viene en forma asertiva o explicativa, no es un ob-

jeto de discurso y demostración. Se almacenan en la reserva de conocimiento disponible bajo la forma de *estructuras de acción generalizadas* que formalizan de acuerdo con una lógica biográfica las experiencias previas o los saberes transmitidos y *pre-figuran* las experiencias para el futuro (Alheit, Hoerning, 1989). La reserva de conocimientos disponibles no permanece idéntica a sí misma, está atrapada en un flujo continuo de experiencias que modifican a la vez tanto su extensión como su estructura y utilizan su configuración de varias maneras. Por lo tanto, tiene su propia historia, articulada en la biografía y en la sucesión y singularidad de experiencias directas o mediadas de trayectorias individuales. El saber acumulado de la experiencia constituye así para cada individuo su *saber biográfico* o incluso, según Schütz (1981), su "*biografía de la experiencia*" (*Erfahrungsbiographie*).

1.2 Aprendizaje en la vida: los saberes de la experiencia¹

En relación con el campo de la educación, el reconocimiento del carácter formativo de la experiencia vivida, del aprendizaje en la vida, es inherente a todas las sociedades tradicionales en las que la educación de sus miembros más jóvenes no constituye el tema de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida común y la actividad social. En estas sociedades, la educación, como un procedimiento para transmitir conocimientos, prácticas y valores de las viejas generaciones a las nuevas generaciones se fusiona con las formas de socialización: el aprendizaje del individuo social tiene lugar bajo las condiciones "naturales" o "primeras" de su inscripción en el espacio social. En las sociedades modernas, estas formas de aprendizaje social todavía constituyen evidentemente una gran parte de la educación de los individuos, pero en parte están oscurecidas por la imposición y la ostentación de las formas instituidas de educación y por la comprensión restrictiva dada al concepto de aprendizaje esencialmente relacionado con los objetos cognitivos.

Desde un punto de vista más específico, el concepto de aprendizaje en la vida es también el que prevalece en la adquisición de muchas habilidades de oficios, lo que supone una relación directa con la experiencia y la realización en situaciones reales de acciones profesionales. La figura más concreta de este aprendizaje es la acción artesanal que confronta, en una relación de mimesis, un maestro con un aprendiz, el primero enseñando a hacer lo que sabe hacer, mostrándolo, el segundo intentando hacer lo que él todavía no sabe hacer, imitando a su maestro (Wulf, Gebauer, 1998). Esta forma primaria de aprendizaje experiencial obviamente puede desarrollarse dentro de configuraciones más complejas, tanto al nivel de la situación de aprendizaje y de sus compañeros como de la naturaleza de las tareas a realizar. La figura individualizada del maestro y la relación personalizada que instala pueden ser reemplazadas por figuras más abstractas como las del grupo de trabajo, la empresa, las directivas explícitas o implícitas. Además, lejos de preocuparse solo por la adquisición de acciones manuales o habilidades de ejecución, esta forma de aprendizaje se extiende a muchos otros niveles de competencias conductuales y mentales, desarrollándose en tareas de gestión, de toma de decisiones o de dirección.

¹ Las ideas que desarrollo a continuación acerca de los saberes de la experiencia y la dimensión estructural de la biografía en los aprendizajes, retoman de manera ligeramente modificada lo planteado en mi artículo "Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía", publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-710, julio-septiembre, 2014.

Sin embargo, sean cuales sean los objetos de dicho aprendizaje, se adquieren en situación, en el campo de la experiencia, es decir, proceden de procesos de puesta a prueba en situaciones reales y reciben su sanción de su capacidad de responder (éxito) o no (error) a las demandas de una situación profesional. Por otro lado, estos saberes de experiencia son saberes inscritos en trayectorias y biografías individuales: como tales, no están sujetos a una revisión y reconocimiento académico, no están sancionados por diplomas y certificaciones. Es la dificultad, tanto intelectual como social, de reconocer estos saberes de la 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; Autor, 2003).

Las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX sufrieron una “crisis de formación” vinculada a la inadecuación de la formación inicial a las demandas de las economías industriales y tecnológicas avanzadas y a los empleos marcados por la especialización y flexibilidad que aquellas fueron impulsadas a crear. Los dispositivos de formación profesional continua que se implementaron en los países europeos a partir de la década de 1970 tuvieron por objeto, primero ofrecer a los empleados de las empresas el aumento de formación y calificación capaz de asegurar una mejor adaptación a los puestos de trabajo o permitirles acceder a nuevos puestos que requerían una calificación superior. La implementación de estos dispositivos se acompañó de un conjunto de reflexiones que se desarrollaron tanto en los círculos empresariales como en los de formación y que podemos recordar brevemente:

- La formación de un individuo no se puede considerar que se haya completado solo con el periodo inicial; la formación es un proceso continuo destinado a desarrollarse a lo largo de toda la existencia;
- La formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la implicación de un alumno involucrado en su aprendizaje;
- La persona en formación no es un aprendiz virgen: sus períodos de formación previos (iniciales y continuos), así como sus experiencias profesionales constituyen logros que es posible reconocer para determinar su acceso a una nueva formación o validarlos, otorgándoles la cualificación que le corresponda;
- La formación profesional no solo implica habilidades técnicas que se pueden adquirir mediante aprendizajes codificados e idénticos para todos, sino que se inscribe en una vivencia e historia individual, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe pensarse en la dinámica de trayectorias que solo pueden ser más que singulares.

Es en este contexto en el que se establecerán dispositivos legales y formativos destinados a reconocer y validar la experiencia adquirida y en el que se van a tener en cuenta las trayectorias individuales y la biografización de la experiencia profesional (Farzad, Paivandi, 2000; Pineau, Liétard, Chaput, 1997).

Desde un punto de vista político, era necesario repensar la cuestión del origen y la naturaleza de los saberes y reconocer, junto al saber formal proveniente de la formación académica, los

saberes y las habilidades adquiridas en la experiencia personal y profesional. Desde un punto de vista teórico y práctico, la dificultad no consistía tanto en ponerse de acuerdo sobre el hecho mismo de la producción de un saber de la experiencia como en la comprensión de las condiciones de producción de este saber y sobre los procesos que permiten su sensibilización y formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002). Un primer orden de preguntas se refiere a la dificultad de capturar lo que es la realidad de la experiencia y los saberes que comporta. Las formas que toman los saberes de la experiencia no pueden identificarse fácilmente: indisociablemente vinculadas a la acción, son saberes compuestos, heterogéneos, fragmentados, discontinuos, que no pueden coincidir con las divisiones formales del conocimiento disciplinario. La constitución de estos saberes se refiere a procesos singulares que son imposibles de modelar mecánicamente y que hoy en día permanecen en gran medida ignorados. Por otro lado, existe el problema de localizar, identificar y formalizar los saberes de la acción. En el nivel de localización simple, a menudo sucede que estos saberes no son “sabidos”, que escapan a la conciencia de los mismos que lo han acumulado en su experiencia. Las razones de este desconocimiento son complejas y combinan inseparablemente lo social, lo biográfico y lo epistémico: de hecho, afectan al mundo de la vida de los individuos, es decir, al sistema construido de sus representaciones, y especialmente sus representaciones del saber. Comprometidos en la acción, los individuos no tienen la distancia necesaria para “extraer”, de las experiencias y episodios de la vida con los que se mezclan, el conocimiento cognitivo o conductual que implementan empíricamente; este conocimiento no corresponde a ninguna “estructura de recepción” que permita asimilarlo al conocimiento conocido y formalizado; o más ampliamente, no pueden encontrar su lugar y acceder al estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual.

2. HISTORIA DE VIDA Y PROCESO DE FORMACIÓN

Las preguntas y los enfoques de la formación continua muestran claramente la estrecha relación entre aprendizaje y biografía: todo aprendizaje es parte de una trayectoria individual donde encuentra su forma y significado en relación con un conjunto de habilidades y competencias articuladas en una *biografía*; toda trayectoria de vida es una trayectoria de formación, en el sentido de que organiza temporal y estructuralmente las sucesivas adquisiciones y aprendizajes a lo largo del tiempo y estructuralmente en el marco de una “historia”. Uno de los momentos fundadores de la investigación biográfica alemana contemporánea fue la reflexión y la investigación llevada a cabo a principios de la década de 1980, mostrando como las historias de vida son historias 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 mediante el cual se produce a sí mismo. Theodor Schulze (1985; 1999) propone una clasificación de las formas de aprendizaje biográfico en función de los intereses de conocimiento y de la situación del sujeto: el aprendizaje *autoorganizado* es el que el sujeto conquista por su propia experiencia; el aprendizaje *discontinuo* es el que surge de la ocasión; el aprendizaje *ecológico* se refiere a las relaciones con el mundo circundante; el aprendizaje *oposicional* resulta de situaciones de contradicción, ruptura y crisis; el aprendizaje *simbólico* se construye a través de las intenciones que afectan al sujeto en sus primeros escenarios vitales; el aprendizaje *afectivo* se refiere al mundo de los sentimientos y emociones; el aprendizaje *reflexivo* se adquiere en el retorno a las experiencias biográficas. Schulze construye, de este modo, un

primer modelo de *aprendizaje biográfico*, según el cual el narrador procede a la *reconstrucción* de su vida, poniendo en relación las experiencias y los eventos con el objeto de hacer aparecer la génesis y el desarrollo de su trayectoria formativa.

La corriente de “historias de vida en formación” que se desarrolló durante el mismo período en Francia y en los países francófonos se basa en la idea de la apropiación de su “historia” por el individuo que cuenta el relato de su vida (Pineau, Le Grand, 1993; Legrand, 1993; Lainé, 1998, Autor, 2000, 2003). Es dentro de este marco de *autoformación* en el que el método de historias de vida fue definido por Gaston Pineau como “proceso de apropiación de su poder de formación” (Pineau, 1983). Al tener que responder a las necesidades de formación que emanan de población en demanda de empleo o reorientación profesional, los formadores, que son los primeros en recurrir a *enfoques de exploración personalizados*, (Pineau, Liétard, Chaput, 1997) se inscriben de hecho contra una definición académica e instrumental de intervención formativa y desarrollan una concepción global de la formación. Un aspecto esencial del enfoque integrador de la capacitación a través de historias de vida radica en el reconocimiento, –junto a los saberes formales y exteriores al sujeto que pretende la institución académica y universitaria–, de los saberes subjetivos y no formalizados que los individuos ponen en acción en la experiencia de su vida y en sus relaciones sociales. Esos saberes “no sabidos” desempeñan un papel primordial en la forma en que los sujetos se implican en el aprendizaje, y su concienciación hace posible definir nuevas relaciones con el saber y la formación.

Bajo el término de *biografía educativa*, Pierre Dominicé (1990) desarrolló en la Universidad de Ginebra un enfoque de investigación-formación que tuvo la ambición teórica de alcanzar un conocimiento del proceso de formación en sus modos de constitución y sus efectos de transformación. Para Dominicé, se trata de “comprender los procesos a través de los cuales se forman los adultos”, de “identificar los procesos de adquisición del saber por parte del alumno adulto” (Dominicé, 1990, p. 7 y p. 18). Esta aproximación genética de la formación solo puede llevarse a cabo desde el interior, es decir, desde el punto de vista subjetivo que experimentan los adultos en su propio itinerario de formación. La *biografía educativa*, en tanto que relato de vida orientado hacia las experiencias de formación, es el instrumento reservado para entrar en la dinámica subjetiva de la formación. En la formación, estando concebida 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 al mismo tiempo en el sistema de saberes del alumno y en la configuración de su historia de vida y de formación.

El aprendizaje de adultos requiere trabajar en dos niveles pedagógicos, la apropiación de los saberes transmitidos y la gestión de adquisiciones en la historia de la vida. Por lo tanto, la biografía introduce, tanto para el formador como para el alumno, un registro metacognitivo que pone en perspectiva el instante pedagógico dentro de la duración del aprendizaje de la vida (Dominicé, 2001, p. 59).

3. LA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA COMO MARCO Y ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE

Una de las contribuciones importantes de la corriente de “historias de vida en formación” es haber subrayado la dimensión experiencial de los aprendizajes académicos y de la “escuela” en

general y la forma en que esta experiencia inicial es decisiva en relación con la formación de individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé y su equipo en la Universidad de Ginebra sobre “la competencia para aprender de los adultos en la formación” (1999) muestran que el fundamento de la relación con la formación y la competencia del aprender adulto debe ser investigado en relación con la escuela. Las biografías educativas y las selecciones de recuerdos escolares revelan el peso de la escolarización inicial en la historia de formación de sus autores. Estos documentos muestran que lo que se teje dentro de cada uno durante el período escolar y que se actualiza durante la educación de adultos, es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general. Esta configuración articula formas de saberes diversificados y vividos a menudo de un modo opuesto o contradictorio (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), cuyo equilibrio o desequilibrio marca durante mucho tiempo la historia de formación del sujeto.

Los logros de la escuela, lejos de limitarse a los saberes disciplinarios y formalizados, son *aleaciones de saberes* (Dominicé, 1999) que también incluyen saberes experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relaciones, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y razonamiento. La escuela misma, —en tanto que espacio físico, social y político en sentido amplio—, representa un campo particular de experiencias correspondientes a conquistas existenciales determinantes para la formación futura. La visión generalmente negativa de la experiencia escolar proviene en parte de que el sistema escolar malinterpreta, descalifica, oculta una gran parte de los saberes experienciales y deja el terreno abonado a favor de los saberes formalizados que considera los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos demuestran ampliamente que eso que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan de su tiempo escolar como significativo para su trayectoria de formación, son mucho más que contenidos de conocimiento. Las experiencias relacionales, afectivas, sociales constituyen el campo en el que la polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y con el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psicofectiva y sociológica con la formación y el saber, también juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje en sí: de hecho, estructura la aprehensión y la construcción de “objetos” de aprendizaje que tratan de saberes formalizados, de habilidades procedimentales, de competencias multidimensionales, etc. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Sin embargo, está justificada si consideramos la *lógica biográfica* en la que se sitúa. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace imposible comparar la forma en que un individuo se apropia de los conocimientos y la forma en que una base de datos se alimenta dentro de un sistema informático. Sin embargo, esta lógica hace posible acercar, mediante los procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva a otra afectiva (Autor, 2005).

Es según esta lógica de construcción biográfica como la nueva situación u objeto viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular dentro de las experiencias anteriores de formación y a integrarse en la estructura de conocimiento que constituye la experiencia constituida. Para que el sujeto se apropie de ellos, los objetos de aprendizaje deben interpretarse e integrarse en los sistemas de conocimientos o competencias previos de los individuos (que no son idénticos entre sí, que son diferentes del que posee el formador y que no reproducen el sistema objetivado

y formalizado del dominio del saber o de la competencia en cuestión). Por lo tanto, cualquier nuevo objeto de aprendizaje implica un proceso único (específico para cada individuo y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquiridos. El concepto de “*aprendizaje biográfico*” refleja esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje una experiencia biográfica única:

El aprendizaje [aparece] como trans-formación de experiencias, de estructuras de conocimiento y acción en una configuración biográfica particular (...) Las áreas de experiencia que las instituciones y la sociedad separan y especializan se integran de acuerdo con un proceso biográfico de concreción de la experiencia y conforman una figura de significado particular (Alheit, Dausien, 2002; 2004).

En los procesos de formación, los saberes y las competencias se encuentran desarrollados y reconfigurados según una lógica de la experiencia que no respeta las divisiones disciplinarias o instrumentales, sino que las somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje incumbe a una construcción particular de la experiencia, la estructura de conocimiento en la que se integra tiene su propia *historia* y nos remite a una biografía de la experiencia individual. En este sentido, el aprendizaje puede definirse como una actividad *autorreferencial*: el nuevo saber reencontrado en la historia del aprendizaje debe traducirse en el código de saberes adquiridos antes de desarrollar su efectividad. Este código es en sí mismo el resultado único de un cúmulo de experiencias de aprendizaje que define con precisión la *biografía de aprendizaje* (Alheit, Hoerning, 1989).

La noción de *aprendizaje biográfico* destaca el papel central del aprendiz, sus experiencias de aprendizaje y su relación con la formación en los modos de adquisición y apropiación de los saberes. Hace de la historia de la formación de los individuos –de su *biografía de aprendizaje*– un componente esencial del proceso de aprendizaje. Las trayectorias de formación y los aprendizajes están estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que tienen lugar y están modelados por los requisitos sociales y económicos en términos de saberes y de saber hacer; sin embargo, se inscriben siempre en biografías que no pueden reducirse ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales externas ni a una instancia puramente subjetiva, y precisamente extraen su singularidad de una interacción única entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y construido socialmente, pero no hay aprendizaje que se inscribe en la singularidad de una biografía, sino en el complejo de relaciones y representaciones recíprocas que vinculan, por un lado, las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otro lado, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se desarrollan en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alheit, P. y Hoerning, E. M. (1989). *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Campus.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In Tippelt, R. (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 565-585). Springer VS.

- Alheit, P. y Dausien, B. (2004). Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 495-497.
- Baacke, D. y Schulze, T. (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Juventa.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. In Dominicé, P. et al. (Eds), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, 87 (pp. 1-23). Université de Genève.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. In Althait, P., et al. (Eds.), *Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline*, 95 (pp. 51-72). Université de Genève.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. La Découverte.
- Farzad, M. y Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Anthropos.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft: fünf Studien*. Neue Deutsche Schule.
- Hoerning, E. M. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In Alheit, P. y Hoerning, E. (Eds), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebens-geschichtlicher Erfahrung* (pp. 148-163). Campus.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Desclée de Brouwer.
- Loch, W. (1979). *Erziehung und Lebenslauf*. Neue Deutsche Schule.
- Pineau, G. y Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Editions Saint Martin.
- Pineau, G. y Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de vie*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Pineau, G., Liétard, B. y Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. L'Harmattan.
- Schulze, T. (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In Krüger H. H. y Marotzki, W. (Eds), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Leske + Budrich.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Suhrkamp.
- Schütz, A. (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*, 2^o ed. Suhrkamp.
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1998) *Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt.