“Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas

Bettina Dausien

Traducción: Francesc J. Hernàndez

Para Peter Alheit

“Trabajo biográfico”, “aprendizaje biográfico” o “competencia biográfica” son conceptos que son empleados con una naturalidad creciente en la formación de personas adultas. Aunque la idea de un aprendizaje biográfico se remonta a los años 70, mantiene una nueva popularidad y una plausibilidad ostensible en relación a los actuales diagnósticos de la época y a los discursos de la política educativa (con la consigna: “aprendizaje a lo largo de la vida). A consecuencia de la “individualización” y del “pluralismo”, según las figuras argumentativas habituales, ya no habría ninguna “biografía normal”, por lo que tampoco la idea de una biografía normal serviría más como orientación para los proyectos y planes vitales. En lugar de eso, ahora se plantearían “identidades-*patchwork*” [identidades-almazuela] o “biografías-bricolaje”, que serían producidas y reflexionadas activamente por los individuos y que deberían adaptarse una y otra vez a todos los cambios de la vida moderna. Una formación profesional no aguantará, tal vez, toda la biografía laboral, por lo que será necesario reciclarse o formarse de nuevo y, como consecuencia, aprender ante todo el aprendizaje mismo. Por otra parte, la exigencia de “aprender a lo largo de la vida” no finaliza con la vida laboral, sino que se convierte en una tarea y en una posible institución con sentido también en las edades posteriores de la vida e incluso más allá de la vida media de la gente. Las decisiones sobre, por ejemplo, la forma de la vivienda o el ingreso en una residencia de ancianos son pensadas en las nuevas concepciones de la orientación como transiciones biográficas que deben ser reflexionadas y elaboradas por el sujeto implicado, pero también por los parientes cercanos o por los profesionales, con el trasfondo de la vida vivida. También el manejo de la necesidad del cuidado, de la enfermedad o, incluso, de la muerte son reclamados cada vez más como rendimientos “biográficos” e interpretados de esta manera (de forma subsidiaria) en el ámbito de la acción profesional.

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

La idea nuclear de todos estos argumentos es, dicho brevemente, la siguiente: las transiciones en el curso de la vida son percibidas cada vez más como demandas, cuya superación exige un complejo proceso de aprendizaje biográfico. Las decisiones biográficas y su interpretación ya no están determinadas por medio de directrices institucionales. Estas, con todo, de ninguna manera han desaparecido, sino que, todo lo contrario, se han incrementado y diversificado considerablemente. La decisión entre varios caminos y las posibilidades de orientación son puestas cada vez más en manos de los individuos. De ellos se espera socialmente [1] que emprendan acciones que reorienten sus vidas a la luz de opciones que la mayoría de las veces solo contemplan parcialmente y que tienen consecuencias menos previsibles. De esta manera se exige a los sujetos una especie de reflexión duradera sobre su biografía e identidad social. [2]

Para poder satisfacer unas exigencias de este tipo, los individuos necesitan, según dice la argumentación pedagógica, una serie de capacidades, que también han sido caracterizadas como “competencias clave”. Estas se refieren más a una apropiación reflexiva y a una asimilación autónoma que a contenidos de aprendizaje o modelos de interpretación determinados, que han sido históricamente variables y siempre difícilmente previsibles.

Como una de las “metacompetencias” así descritas se menciona la capacidad para la autorreflexión biográfica y el aprendizaje biográfico, frecuentemente con referencia al concepto acuñado por Peter Alheit de “biograficidad” (cf. Alheit 1995, 2003). “Biograficidad significa que podemos replantearnos, una y otra vez, nuestra vida en los contextos en los que nosotros pasamos (debemos pasar) la vida, y que experimentamos estos contextos por su parte como «formables» y configurables.” (Alheit 2003: 16)

La idea de configurar mediante el “trabajo biográfico” no solo el propio proceso de aprendizaje, sino también el contexto social en el que se ubica la vida y el aprendizaje propios posee relevancia para la formación de las personas adultas en un sentido diferente. No tiene que ver solo con la reivindicación de una formación política para crear posibilidades para la participación y la configuración común de una sociedad democrática, sino también con una comprensión de la formación general de personas adultas que apoye el desarrollo de las capacidades personales y los intereses formativos de los individuos, y esto ya en una distancia crítica respecto de la sociedad y su “lógica del aprovechamiento”. Finalmente, esta idea representa también para la formación continua con referencia profesional una perspectiva atractiva, ya que parece particularmente adecuada para reclamar la

responsabilidad individual esbozada al principio por el aprendizaje a lo largo de la vida y la producción y el mantenimiento de la "*employability*" [empleabilidad].

Respecto a esta idea de aprendizaje biográfico, que resulta atractiva según interpretaciones diversas y cambiantes, consideraremos a continuación, de forma más precisa, lo siguiente: después de unas notas sobre la historia del planteamiento en las ciencias de la educación (1), explicaremos la relación de la individualización y la socialidad en la concepción teórica del aprendizaje biográfico (2). A continuación discutiremos algunas posibilidades y límites de las diferentes variantes de la consideración del aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas (3). Nuestra contribución se cierra con algunas reflexiones breves sobre las condiciones generales del aprendizaje biográfico, entre la práctica formativa reflexiva y la orientación hacia la "autooptimización" (4).

1. Observaciones sobre el anclaje especializado de la idea del aprendizaje biográfico

Hace más de treinta años que apareció, con el título *Aus Geschichten lernen*[3], una colección de contribuciones que exponía las ideas fundamentales de una pedagogía orientada biográficamente. El volumen, editado por Dieter Baacke y Theodor Schulze por primera vez en 1979 y revisado en 1993, consideraba la idea de que se podría aprender desde las biografías, es decir, desde las "historias". Los procesos de aprendizaje se organizan primariamente en una conexión de sentido con la historia de vida, según Schulze (1993b), siguen la configuración de la formación de experiencias que son relevantes para la historia de vida y solo en un segundo momento siguen la lógica lineal de los curricula, con sus pasos y resultados de aprendizaje formalizados, construidos unos juntos a otros. Con el fin de "entender pedagógicamente" [4] la lógica significativa del aprendizaje biográfico y poder tomarla en consideración hay que seguir el rastro, tanto en la investigación como en la práctica educativa, de aquel "aprendizaje según la historia de vida".

Las reflexiones teóricas recogidas en el volumen de Baacke y Schulze sobre esta cuestión se nutrían de diferentes tradiciones intelectuales: psicoanálisis, fenomenología, pragmatismo e interaccionismo simbólico, planteamientos de la sociolingüística y de la hermenéutica textual, que jugaban un papel en el discurso de las ciencias de la educación y sociales de aquellos años. Hasta la fecha, el programa científico que persigue un concepto de aprendizaje fundamentado en la teoría biográfica (cf., por ejemplo, Schulze 1993a, b; 2005) se mueve en el discurso

de las ciencias generales de la educación. El concepto de aprendizaje según la historia de vida se ha desplegado allí ante el horizonte del “aprendizaje curricular” en el paradigma de la escuela. El aprendizaje se realiza, según este argumento, no de manera preferente en los currícula aplicados en la escuela, que, incluso, no determinan el aprendizaje. Este no es ningún “epifenómeno de la enseñanza”, tal como se supone en la visión distorsionada de la pedagogía, argumenta Schulze (1993a), sino que más bien se produciría, se facilitaría o también se bloquearía, en la conexión significativa de las historias de vida de las personas que aprenden.

Sin duda, el argumento es convincente. Aprender es siempre (también) parte de las experiencias biográficas de un sujeto. Hacer muchos ejercicios de matemáticas o aprender vocabulario pueden llegar a ser experiencias que marcan el período escolar y tendrán su lugar preciso en los recuerdos biográficos, pero los procesos de aprendizaje son más bien procesos más complejos, tales como el desarrollo de competencias profesionales o deportivas, de capacidades musicales o de una experiencia alcanzada en múltiples confrontaciones con los demás de cómo comportarse (o no) en determinadas situaciones sociales, todos estos son procesos, mejor dicho, resultados del aprendizaje biográfico.

Entre tanto, se encuentran en las ciencias de la educación una serie de planteamientos teóricos, conceptualizaciones sobre la educación y el aprendizaje, en este sentido, como un proceso biográfico (por ejemplo, Marotzki 1990; Koller 1999; Alheit 1993, 1995; Alheit; Dausien 2009) y también investigaciones empíricas (por ejemplo, Kade 1989; Kade; Seitter 1996; von Felden 2003; Schlüter 1999; Alheit et al. 2003). Los planteamientos y las investigaciones desembocaron en el establecimiento especializado de la investigación biográfica en las ciencias de la educación, que está anclada en muchas subdisciplinas y también en la formación de personas adultas. [5]

En este punto, los planteamientos biográficos han contribuido esencialmente al cambio “del paradigma de la mediación al de la apropiación” (cf. Kade 1989; Kade; SEITT 1996). En el trabajo educativo con personas adultas y en la reflexión científica sobre la edad adulta como espacio para procesos de aprendizaje (cf. Nittel 2006) resulta más fácil en comparación con el marco de la pedagogía escolar conocer y reconocer el “empeño” del aprendizaje biográfico. En particular, en las ideas de la orientación de los y las participantes y la orientación del mundo de vida (cf., de manera detallada, Dausien 2003), así como en las didácticas constructivistas, se insinúa el hecho de contemplar las personas adultas como “constructores y constructoras” de su propio proceso formativo (Alheit; Dausien 1996), capaces de

responder explícitamente como “expertos y expertas” de su historia de vida (cf. Behrens-Cobeta 1999). Por ello, la “comunicación biográfica” (Behrens-Cobeta; Reichling 1997) y los relatos de la historia de vida (Hof 1995) son medios que se han empleado, desde los años 80, de múltiples maneras en la formación de personas adultas. Fueron desarrollados y discutidos en primer lugar, de una manera muy interesante, en el ámbito de la formación política (por ejemplo, Buschmeyer et al. 1987), antes de que acabara dominando el discurso actual en torno a la “aprendizaje a lo largo de la vida”, la “*employability*” y la “competencia para cambiar” [6]. Los fundamentos de los planteamientos biográficos en la formación de personas adultas son, de forma más o menos explícita, concepciones teóricas y resultados de investigación de la investigación biográfica (cf. Alheit; Dausien 2006), que toman en consideración la relación del individuo y la sociedad de un modo específico.

2. Aprendizaje biográfico como reflexión individual de las experiencias sociales. Perfiles teóricos de la propuesta

Peter Alheit ha hecho contribuciones importantes para la clarificación teórica del planteamiento biográfico en la formación de personas adultas. Escéptico frente a los planteamientos psicologizantes del “trabajo biográfico” y a las supuestas aproximaciones (ilegítimas) de la terapia, vinculó ya en los años 80 la idea de un aprendizaje biográfico con la dimensión social y política de la educación (Alheit 1984). Con su concepción de la “biograficidad”, Alheit acentúa la dimensión de la socialidad [7], o mejor la índole social [8] de las experiencias biográficas (cf. Alheit 1995, 2003; Alheit; Dausien 2000). Según el argumento teórico, el rendimiento de la construcción de sentido biográfico que, sin duda, producen los sujetos individuales es pensarlos, sin embargo, de manera fundamental como individuos sociales. Ellos hacen sus experiencias en una relación activa con los contextos sociales en los que viven y contraponiéndose a ellos, lo que quiere decir que hacen sus experiencias en interacciones concretas con otros sujetos biográficos, en contraposición con estructuras institucionales y del mundo de la vida, y con el recurso a ofrecimientos concretos de interpretación social, “discursos” y horizontes epistemológicos. En esta relación, los sujetos producen y reconstruyen un “saber biográfico” (Alheit; Hoerning 1989), efectúan un “trabajo biográfico” de manera no reflexionada o también a veces de forma explícita. Este trabajo biográfico tiene lugar en la vida cotidiana en situaciones, medios y formatos distintos y la mayoría de veces fuera y de manera independiente de los dispositivos pedagógicos.

Una forma importante, muy empleada en la investigación y en la práctica formativa del trabajo biográfico, es la *narración*. Las interpretaciones e historias que se generan muestran un peculiar carácter doble: por una parte, se trata de historias y construcciones de sentido *particulares*, que, como una huella dactilar, documentan la no intercambiabilidad y la unicidad de un individuo. Pero, al mismo tiempo, son también historias sociales en las que se formulan experiencias *generales*, es decir, experiencias que podríamos decir típicas para un determinado contexto sociohistórico, para un determinado medio, una generación o una familia, y que son inteligibles precisamente por ello de una manera intersubjetiva y poseen el potencial de formar el saber colectivo y el horizonte de interpretación socialmente compartido.

También otra de las concepciones teóricas de la investigación biográfica (cf., por ejemplo, Fischer; Kohli 1987) acentúa el carácter dialéctico del concepto de biografía. Esta noción no caracteriza al individuo particular o su constitución psíquica interna, sino la historia, escrita y reescrita una y otra vez, de un individuo social en relación con los contextos sociales de su formación. Por ello, en lo biográfico están *unidos estructuralmente y de manera recíproca* lo particular y lo general, la individualidad y la socialidad. En el proceso interactivo de la narración se produce cada vez esta unión de un modo concreto, por lo que en las narraciones de las historias de vida y otros documentos (auto)biográficos pueden ser reconstruida esta unión, en cierto modo "*ex post*" [9], con los medios adecuados.

Con ello, las biografías abren una perspectiva interesante tanto para la investigación de las ciencias sociales, como para el aprendizaje investigador en el contexto de la formación de personas adultas. En la reconstrucción de las historias de vida que han sido narradas se documentan no solo las configuraciones de experiencia de un "caso" particular, sino también las constelaciones de condiciones que constituyen y contextualizan sociohistóricamente el caso (cf. Alheit 1990). Estas reflexiones fueron planteadas ya en los comienzos de la investigación sociológica sobre la biografía en el estudio paradigmático de la sociología de la Escuela de Chicago sobre los migrantes polacos (cf. Thomas; Znaniecki 1958), cuyos autores consideraban las historias de vida incluso como "*perfect type of Sociological material*" [el tipo perfecto de material sociológico] (*ibid*. p. 1832) para el análisis de los cambios sociales.

Con todo, en contextos pedagógicos, la dimensión social de las biografías es frecuentemente sustraída o solo se está atento a ella en un sentido general como una "referencia universal". En el foco del pensamiento y de la acción pedagógicos

clásicos está, a diferencia de la investigación sociológica, realmente de una manera "espontánea", el sujeto individual. Esta tendencia a sustraer la dimensión social aún se ha fortalecido y se ha estrechado más por medio de las actuales concepciones del aprendizaje. En particular, las ideas, influidas por los modelos psicológicos cognitivistas, del "aprendizaje autogestionado" o "autoorganizado" sugieren la idea de un aprendizaje individualizado en un grado elevado, que regula y optimiza su propio proceso de aprendizaje mediante métodos "metacognitivos". Este modelo, que Ulrich Bröckling (2007) ha descrito acertadamente como el "empresariado de uno mismo", se puede referir también a métodos biográficos de reflexión. Se sugiere así interpretar el "aprendizaje biográfico" o la "biograficidad" como técnicas o competencias que sirven para hacer posible, o mejor dicho mejorar, un *selfmanagement*[autogestión] racional del individuo. Las acreditaciones de competencias como el *ProfilPASS* [10], [11] y los programas de *training*[entrenamiento] para el mejoramiento de la propia conducción de la vida (por ejemplo, "*Simplify your Life*" [12] han recogido muchos elementos biográficos. Con ello, este modelo supone, la mayor parte de las veces de forma implícita y no fundamentada, un sujeto que es autotransparente, que ordena y organiza sus experiencias y su saber según cálculos "empresariales", como son, por ejemplo, los de costes, beneficios y efectividad.

En todo caso, solo de una manera superficial estas representaciones serían compatibles con las ideas esbozadas de la biograficidad y del aprendizaje relacionado con las transiciones que tienen su punto principal en la conexión mutua de las experiencias biográficas y el saber social y que, por eso precisamente, no produce solo un saber individual, sino un saber social (cf., de nuevo, Alheit 1993, 1995). Frente a la comprensión "tecnocrática del aprendizaje", formularía la tesis de que la "biograficidad" no caracteriza ninguna técnica, sino un potencial –complejo y contradictorio– para la reflexión social de la experiencia individual y para la construcción biográfico-individual de la experiencia social.

Sin embargo, los sujetos ordenan sobre este potencial su realización formativa y lo hacen independientemente de los currícula pedagógicos. La biograficidad no se puede transmitir por un programa pedagógico, porque ella es más bien una condición ya presupuesta para el aprendizaje y el proceso educativo, enteramente en el sentido de la premisa clásica de la educabilidad. Su despliegue y el desarrollo continuo depende del marco social y comunicativo subyacentes. Los marcos de aprendizaje configurados pedagógicamente pueden en este punto alcanzar una gran importancia, garantizando, pero de ninguna manera *per se*, un apoyo del

potencial de aprendizaje biográfico, si no se convierten, como pasa frecuentemente, en una dificultad o, incluso, en un obstáculo. Hay pues una reflexión crítica de las condiciones bajo las cuales se hace posible el aprendizaje biográfico en el marco de situaciones formativas configuradas profesionalmente.

3. Aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas. Planteamientos y ejemplos

La cuestión de las concepciones didácticas del aprendizaje biográfico y su materialización en la práctica de la formación de personas adultas no puede ser discutida aquí en detalle. Además, es una cuestión que se debería clarificar en primera instancia de una manera empírica, es decir, mediante una exploración de los planteamientos biográficos en la práctica de la formación de personas adultas con métodos y perspectivas diferentes. En buena medida, esta investigación no se ha llevado a cabo todavía. Los estudios empíricos en la formación de personas adultas que se dedican al aprendizaje biográfico se dirigen la mayoría de las veces al proceso de aprendizaje mismo, a su proceso de apropiación y a las biografías formativas. La práctica pedagógica profesional, el trabajo explícito con concepciones del aprendizaje biográfico, por el contrario, no ha sido prácticamente investigado. Por ello, las reflexiones siguientes se basan tanto en observaciones no sistemáticas de escenarios de formación de personas adultas, en los que se han utilizado planteamientos biográficos, como en experiencias de muchos años de un programa de formación continua en el “trabajo pedagógico biográfico” con profesionales de la formación de personas adultas y otros campos profesionales pedagógicos. [13]

Para captar de manera más exacta el concepto de “aprendizaje biográfico”, distinguimos tres variantes, en las que el aprendizaje biográfico es referido a la práctica formativa (de personas adultas): Biografía como trasfondo (a); como campo de aprendizaje (b) y como objeto (c) de los procesos educativos. Estas tres variantes serán explicadas a continuación y en relación a sus posibilidades y límites.

Sobre (a): Se considera que el aprendizaje se efectúa fundamentalmente como un proceso de formación de la experiencia y el sentido, que está incorporado a la historia de vida y que, por medio de esta incorporación, está co-estructurado, esto es, es plausible pensar el proceso de aprendizaje biográfico de los participantes como un *trasfondo* de las situaciones pedagógicas. Independientemente de si se

trata de un curso de informática, del debate sobre el nacionalsocialismo, la guerra y el holocausto, de unas medidas de formación profesional o de una instalación para una actuación artística, las experiencias y las expectativas biográficas forman las ordenaciones temporales y significativas, lo que las personas que están en el proceso de aprendizaje "aportan" al marco para el posible proceso de apropiación y construcción (cf. Alheit; Dausien 1996). Por ello, pueden jugar un papel las experiencias y las interpretaciones dictadas por la familia o por un grupo de referencia biográficamente significativo. La totalidad virtual del saber de la experiencia, adquirido y transmitido por uno mismo, representa un potencial de aprendizaje, coestructura el "cómo" de la apropiación y constituye los límites de lo que, en general, puede ser aprendido. Por eso es importante ver que estos límites hacen posible, por regla general, mucho más de lo que un individuo puede realizar efectivamente en una determinada situación y más de lo que "sabe" (cf. Alheit 1995), y bastante más, normalmente, de lo que los profesionales de apoyo al aprendizaje, con su visión "acortada", confían en los participantes en el proceso.

De estas reflexiones no podemos deducir todavía ninguna consecuencia inmediata para la configuración práctica de las situaciones de aprendizaje, pero sí una *actitud* frente a las personas que están en el proceso de aprendizaje que deben ser reconocidas como "expertos y expertas en sus historias de vida" y como compañeros en una situación de aprendizaje configurada democrática y dialógicamente (cf. Behrens-Cobeta 1999). Al margen de esto, la tesis del trasfondo biográfico pone a disposición una perspectiva para la reflexión de lo que acontece en una situación educativa concreta. Con esto se hace referencia menos a un "diagnóstico biográfico" (cf. Hanses 2000), que no tienen ni como cualificación ni como misión los educadores profesionales dedicados a la formación de personas adultas, sino más bien una "didáctica orientada biográficamente" (cf. Dausien; Alheit 2005). Se trata tanto de una "mirada abierta" al (posible) proceso de aprendizaje biográfico de los y las participantes, como de una atención respetuosa sobre este proceso que ni debe ser similar a las experiencias formativas de la propia biografía, ni tampoco debe corresponder a las expectativas normales y a las normas para un "aprendizaje exitoso", sino que pueden ser elaboraciones "obstinadas" [14].

Sobre (b): La efectividad de la estructura de fondo biográfica permanece, la mayor parte de las veces, inadvertida y en una gran parte está oculta incluso para el sujeto que aprende. Frecuentemente la contemplamos como algo "fortuito" o solo cuando surge un "problema", cuando, por ejemplo, no encontramos ningún tipo de

“salida” a un tema o, en comparación a otras personas del grupo de aprendizaje, perseguimos un interés claramente “divergente”. Sin embargo, el trasfondo biográfico de la persona que aprende puede ser sistemáticamente utilizado. Los recursos biográficos de los y las participantes pueden –en el lugar didácticamente oportuno– ser incluidos explícitamente como *campo de aprendizaje*. Con métodos adecuados de reflexión y comunicación biográficos, un tema de la persona que aprende puede ser ubicado en el horizonte de su historia de vida y puede ser convertido en un tema “propio”. Algunos intereses, historias anteriores y elementos del inventario de saberes no reflexionados hasta entonces pueden ser explicitados y comparados en la comunicación con los demás. De esta manera se genera un espacio de posibilidad en el que el saber biográfico puede ser ampliado, reordenado, conectado de una nueva manera y valorizado.

Esta apertura programada de una situación curricular para el proceso de aprendizaje biográfico de los participantes ni es un hecho trivial, ni un “truco” metódicamente perfeccionado para hacer más fácil el aprendizaje a los participantes. Cuando es puesta en práctica rigurosamente, significa un abandono radical de los escenarios de enseñanza-aprendizaje y de las representaciones didácticas en las que se instruye lo que se-sabe, pero que-no-se-sabe, o mejor dicho, que-aún-no-se-sabe, pero que orienta su camino de aprendizaje (cf. Dausien 2008). Este abandono tiene consecuencias. A la apertura explícita de un tema de contenido o de una “materia” de aprendizaje a las experiencias y construcciones biográficas de los y las participantes está ligado el riesgo de que “el” proceso de aprendizaje pretendido *no* se lleve a cabo. Pero, al mismo tiempo, queda abierta la oportunidad de que los y las participantes hagan muchos procesos de aprendizaje distintos no solo aquellos que están “junto a” o “fuera de” el escenario pedagógico, sino también de aquellos otros procesos que se hacen en el grupo de aprendizaje, que llevan a una confrontación con el objeto o a una reflexión en común.

La ganancia de una apertura de este tipo radica tanto en la producción de una situación democrática de aprendizaje, como en la posibilidad de que el individuo construya un acceso “biográficamente profundo” al tema y desarrolle, mediante relevantes “problemas de aprendizaje, “un proceso de aprendizaje” expansivo “(cf. Holzkamp 1995). Más allá de esto existe la posibilidad de cambiar el objeto mismo: mediante el saber [biográfico], el tema es enriquecido y contextualizado con las cuestiones y las perspectivas de las personas que aprenden. El proceso de aprendizaje puede tomar nuevas orientaciones, en el sentido de convertirse en un aprendizaje que investiga; unas orientaciones que no están planificadas desde la

perspectiva orientada curricularmente, y en algunas circunstancias no serían evaluables, y en las que el objeto puede ser "nuevamente" construido, o mejor dicho, reconstruido.

Lo que todo esto signifique concretamente se distinguirá caso a caso: según sea el tema que se ha trabajado, si se trata de la matemática euclidiana, la teoría económica o la literatura, si se trata de una cuestión religiosa, de las migraciones, del género o de la historia; y también según esté compuesto el grupo de aprendizaje concreto y qué perspectivas y experiencias sean recogidas. Con esto queda claro que todo el proceso de aprendizaje puede ser menos planificado didácticamente, o mejor dicho: debe ser concebido de otra manera. Debe ser establecido según el modelo de un proceso de investigación abierto, reconstructivo. Heidi Behrens-Cobet (1999) ha descrito este cambio en la perspectiva didáctica con el principio "menos mediación, más reflexión". No tiene lugar ninguna "instrucción" [*Belehrung*], sino un proceso activo de enfrentamiento con uno mismo y con los demás respecto a un tema común.

Esta comprensión del aprendizaje y, ligada con ello, de la configuración profesional de las situaciones de aprendizaje, puede ser realizada en principio en todos los campos especializados, pero, sin duda, es idónea de manera completamente particular cuando se trata de formación política en el sentido más amplio: se trata tanto de una comprensión orientada de la manera más amplia posible y según el estado del saber social sobre los contextos sociohistóricos en los que está anclada la propia biografía, como también se trata de un posicionamiento reflexivo en la participación en la configuración democrática de las condiciones de vida propias, tanto individuales como colectivas. Cuando se trata de "objetos sociales", en los que están incluidos problemas de las ciencias naturales y de la técnica, aparece esto –es decir, el trabajo de formación orientado biográficamente– como más adecuado para sondear la pluralidad de perspectivas, las diversas interpretaciones y los límites del saber en el aprendizaje investigador, que apropiarse de un saber dado según "niveles" determinados o "créditos" o "entrenar" determinadas habilidades.

Estas reflexiones plantean otras exigencias, tal vez mayores, para la escuela, para la institución educativa, que hay que tomar en cuenta para la formación de personas adultas, que cuenta tradicionalmente con unas personas que aprenden que son soberanas, que pueden y quieren configurar su propio proceso educativo. Así pues, también en este punto se trata de una concepción abierta, en la que los intereses y las perspectivas de las personas que están aprendiendo sean apoyados

democráticamente, lo cual no es de ninguna manera obvio. Por el contrario, las actuales tendencias en la dirección de una formación continua orientada al mercado de trabajo que más que de "formación" y "reflexión crítica" hablan de "*training*" y "perfiles de competencias", nos desafían a trazar los contornos también políticamente de la idea de aprendizaje biográfico. Sin embargo, antes de que lleguemos a la conclusión de estos pensamientos, debe ser abordada aún una tercera variante del aprendizaje biográfico.

Sobre (c): Por último, en el abanico de aprendizajes biográficos, debemos denominar también situaciones de aprendizaje a aquellas en las que las biografías se convierten explícitamente en objeto de aprendizaje. La confrontación con la biografía propia o con biografías ajenas puede asimismo llevarse a cabo tanto en escenarios pedagógicos y distintos contextos de disciplinas como seguir metas diferentes. La formación de personas adultas, en el sentido del apoyo de los procesos de la formación de la personalidad, puede iluminar un espacio de reflexión que se ocupe con la propia biografía, por ejemplo, si se elaboraron las crisis o los cambios biográficos de estatus o se desarrollan perspectivas de acción. Ejemplos para estos dispositivos de arranque son las transiciones biográficas en la profesión o en la jubilación, en la relación de los padres, con el compañero o la compañera, y en el divorcio o la sexualidad, en la enfermedad o la salud. En el contexto de la formación continua general que, por ejemplo, es ofrecida por centros de formación de personas adultas, lugares para la formación de las familias u otras instancias autónomas, se encuentran desde hace tiempo ya ofrecidas como "grupos biográficos", grupos de "escritura biográfica" o "cafés narrativos" (por ejemplo, Gieschler 1999, Dörr; Kaschuba; Maurer 2000, Meyer 2007), que haciendo hincapié en contenidos distintos o teniendo objetivos y métodos diferentes, ofrecen, sin embargo, espacios organizados y abiertos en los que aquel potencial de la biograficidad puede ser sistemáticamente desplegado y reelaborado comunicativamente.

El objetivo de estas ofertas podría ser descrito en general como reflexión y aseguramiento de la identidad y la pertinencia, como reconstrucción del "sentido biográfico" por encima de continuidades o rupturas. Con ello se trata frecuentemente de la "recuperación del poder de interpretación" sobre la propia vida, sobre todo cuando las biografías transcurren durante mucho tiempo en contextos institucionales o profesionales o constelaciones de relaciones con un orden relativamente firme que están marcadas de forma asimétrica. Ejemplos son las biografías que están determinadas mediante las interpretaciones profesionales

de las instituciones de la medicina o el trabajo social. También el trabajo de recuperación de la memoria histórica, que ha sido desarrollado en el contexto del movimiento feminista (cf. Haug 1990), puede ser explicado en un sentido personal y político como un trabajo de recuperación de la interpretación. Otros ejemplos se encuentran en el trabajo orientado biográficamente con grupos estigmatizados y discriminados, tales como las personas desempleadas, analfabetas o pertenecientes a minorías, así como en el caso del trabajo de educación intercultural. En estos contextos, las propuestas biográficas están generalmente vinculadas con la idea de incrementar la capacidad de acción social y la participación política, así como de hacer posible, allí donde hay líneas sociales fronterizas, la comunicación necesaria y una cultura democrática cotidiana.

Un campo importante y probado desde hace tiempo para el trabajo con biografías es el *trabajo formativo histórico-político*. Aquí ha sido elaborada, con métodos distintos, la conexión entre la historia de vida y la historia de la época, frecuentemente en escenarios intergeneracionales. Sobre los recuerdos y los relatos de la propia historia y de las historias de la familia, puede efectuarse una aproximación a la "gran" historia *y al mismo tiempo* la vinculación a una perspectiva y a un lugar concreto hacen visibles las vivencias y acciones biográficas y permiten reflexionarlas críticamente. El trato con las "verdades" biográficas de las personas que aprenden y la verdad histórica reflexionada científicamente, que, por su parte, es contradictoria y no unívoca la mayor parte de las veces, plantea exigencias elevadas a las personas que moderan estas situaciones de aprendizaje, ya que se trata de configurar productivamente la tensión entre los puntos de vista particulares de los participantes y el saber científico sobre los decursos y las conexiones, sin ocultar las contradicciones.

La dificultad de este tipo de situaciones formativas ha sido discutida en la formación política sobre todo en el caso de la confrontación con el nacionalsocialismo y el Holocausto (cf., por ejemplo, Fechler et al. 2000, Messerschmidt 2004). En una sociedad en la que los recuerdos familiares están ligados principalmente a la perspectiva de las personas que actuaban, que simpatizan o que contemplaban pasivamente, mientras que la memoria de las víctimas y de las personas que se opusieron en la sociedad alemana de posguerra están masivamente infrarrepresentados, los planteamientos biográficos corren el peligro particular de fortalecer unilateralmente el discurso "suavizado" y negacionista sobre el nacionalsocialismo y sustituir un procedimiento crítico con la historia por anécdotas biográficas y "mitos familiares". Precisamente aquí puede aplicarse una formación

de personas adultas y complementar las perspectivas que faltan abriendo, mediante la aportación de documentos biográficos o de relatos de los contemporáneos, un contrahorizonte de historias que puedan añadirse a las narraciones y las reflexiones de las personas que están aprendiendo. Problemas similares se plantean también en el caso de otros temas o en grupos en los que existe la tendencia a repetir explicaciones hegemónicas y enmudecer o excluir completamente las perspectivas de las minorías, por ejemplo, en el contexto de la pedagogía intercultural y el trabajo contra el racismo.

De esta manera precisamente, los procesos educativos son estimulados en la confrontación con las biografías de aquellos otros que son paradigmáticos para una experiencia colectiva. Así, son utilizadas repetidamente narraciones biográficas de personas que han sido testigos de un hecho histórico o de culturas “extrañas” en el trabajo de formación política, a fin de posibilitar la confrontación crítica y una relación reflexiva con el pasado o con mundos sociales “extraños”.

Convertir las biografías en objetos de aprendizaje es exigente y arriesgado. Los escenarios formativos que intentan esto crean, sin embargo, una posibilidad central para la *autorreflexión* y para el ejercicio de la comprensión social, como podríamos decir con una variación del título del libro de Baacke y Schulze (1993). En las tres variantes descritas de la incorporación del aprendizaje biográfico en situaciones de formación queda claro que no se trata fundamentalmente de métodos o elementos didácticos, sino que se trata de determinadas *perspectivas* en situaciones formativas, que conllevan, según las circunstancias, consecuencias de gran alcance. A modo de conclusión, formularemos todavía todo esto de una manera sintetizada.

4. Observación final: aprendizaje biográfico como práctica política reflexiva

Si revisamos los pensamientos básicos desde el principio de esta contribución, entonces podríamos formular como conclusión que la tarea de la formación de personas adultas no consiste en proporcionar metódicamente biograficidad (sí, tal vez, para grupos determinados, particularmente “necesitados”), sino que consiste en crear espacios sociales para la reflexión y la comunicación de experiencias biográficas y apoyar, con concepciones y métodos adecuados, la formación de posibilidades de interpretación y acción individuales y colectivas. Se trata, acentuando lo que se dice, no primariamente de una “optimización” de las

competencias biográficas individuales, sino fundamentalmente de una forma de aprendizaje social que establece una mediación entre las experiencias y las perspectivas individuales y biográficas, por un lado, y el saber y las perspectivas de acción sociales, por el otro lado.

Con ello, en modo alguno deben ser desacreditados los planteamientos más fuertemente orientados a fines del aprendizaje biográfico, como en el contexto de la cualificación profesional o el desarrollo de competencias, así como tampoco deben serlo las concepciones ordenadas biográficamente a la orientación educativa, que se dirigen expresamente a los intereses individuales del aprendizaje y a las necesidades de orientación, y que tienen un lugar fundamentado legítima y científicamente en la formación de personas adultas –cuando reflexionan sobre su ubicación social y política en el panorama educativo y se toman en serio el método científico de la investigación biográfica (cf. Dausien 2012)–. Esto significa, y esta sería nuestra tesis conclusiva, que el trabajo biográfico en la formación de personas adultas no puede contentarse, incluso cuando se encuentra en los límites de una práctica formativa políticamente responsable, con seguir meramente el discurso de la individualización social, que está al servicio de una política que carga a los individuos con la responsabilidad principal de la solución de unos problemas que están “producidos” socialmente. Esto se puede reconstruir, por ejemplo, en el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida que ha redefinido un problema de mercado de trabajo y de empleo, que se está generado en el proceso económico capitalista, como un problema de cualificación y competencia que podría resolverse (y políticamente “debería” hacerse) supuestamente mediante un esfuerzo de las personas que aprenden (cf., al respecto, Rothe 2011) [15]. La ilusión de un individuo poderoso, transparente para él mismo, que evalúa y optimiza su propia vida, puede ser reforzada aún por programas pedagógicos (por ejemplo, el análisis de competencias como el *ProfilPASS*).

En lugar de eso, un trabajo educativo satisfactorio políticamente tendría la tarea de reconstruir críticamente las conexiones sociales de esta política educativa y, al mismo tiempo, captar las experiencias del individuo, con sus límites y sus posibles sombras en la idea de este programa, para, finalmente, poner ambas cosas en una conexión significativa: el objetivo de esta idea formativa consiste en que el “empeño” de los procesos formativos pueda ser articulado de nuevo y las personas participantes tengan la oportunidad de recuperar el poder de interpretar su propia biografía más allá de las retóricas políticas de la “individualización” y la “autooptimización”.

Un trabajo formativo entendido según la orientación biográfica plantea expectativas elevadas para la calificación de los y las profesionales de la formación de personas adultas. Ellos y ellas precisan un saber fundamentado de manera especializada sobre el aprendizaje biográfico y una confrontación teórica con la "biografía" como un concepto social y sociológico, además de la disposición, incluso el interés, para embarcarse en procesos de formación abiertos y, con ello, de transformar su propio papel. En un trabajo educativo orientado biográficamente los y las "enseñantes" se convierten también en aprendices potenciales, sin renunciar por ello a su papel y a su responsabilidad profesionales en el ámbito de la situación de aprendizaje. Mediante la perspectiva biográfica, la diferencia "automáticamente instalada" en el escenario pedagógico entre la persona que aprende y la que enseña se desplaza y se eleva en determinados sentidos en beneficio de un aprendizaje mutuo y democrático. Al mismo tiempo se exige una reflexividad mayor de la práctica pedagógica. No se trata de confiar en el compromiso personal de los individuos, sino que son necesarios espacios de reflexión institucionalizados en la práctica educativa profesional (por ejemplo, supervisión entre compañeros y compañeras, formación continua), pero sobre todo una investigación que no solo evalúe la práctica orientada biográficamente, sino que la analice críticamente y, con ello, la incorpore al contexto social. Se trata de reconsiderar nuevamente las perspectivas, papeles y responsabilidades compartidas y "fijarse de manera más precisa" en cómo los diferentes saberes, competencias y poderes forman constelaciones en las situaciones concretas de aprendizaje y qué efectos sociales pueden producirse en estas constelaciones.

Procedencia del texto [16]

Bibliografía

Alheit, Peter (1984): "Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Part I", en: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984*. Cuaderno 13, pp. 40-54; parte II en: *ibid*. Cuaderno 14, pp. 31-67.

––––– (1990): *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Universität Bremen, 2ª edic.

––––– (1993): "Transitorische Bildungsprozesse: Das «biographische Paradigma» en

der Weiterbildung". En: Wilhelm Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. 2a edic., ampl., Bremen: Universität Bremen (=Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, vol. 172), pp. 343-417.

––––– (2003): "«Biographicität» als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse", en: *QUEM-Report*, cuaderno 78, pp. 7-22.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2006): "Biographieforschung in der Erwachsenenbildung", en: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (eds.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2ª ed. aumentada y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaftn, pp. 431-457.

––––– (2009): "Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens", en: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (eds.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 713-734.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Kaiser, Manuela; Truschkat, Inga (2003): "Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus", en: *QUEM-Materialien*43. Berlín: ABWF e.V.

Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (eds.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus.

Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (eds.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Múnich: Juventa (reed. 1993).

Behrens-Cobet, Heidi; Richling, Norbert (1997): *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*. Neuwied et al.: Luchterhand.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Sozioologie einer Subjektivierungsform*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Buschmeyer, Hermann et al. (1987): *Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang*. Fráncfort d. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Dausien, Bettina (2003): "Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen

der Erwachsenenbildung auf “die Teilnehmenden”, en: Ciupke, Paul et al. (ed.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945*. Essen: Klartext, pp. 31-50.

––––– (2008) : “Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogische Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht”, en: Herzberg, Heidrun (ed.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Fráncfort d. M.: Peter Lang, pp. 151-174.

––––– (2011): “Das beratene Selbst” – Anmerkungen zu Bildunsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung”, en: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (ed.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp. 21-40.

Dausien, Bettina; Alheit, Peter (2005): “Biographieorientirung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung”, en: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28, cuaderno 3, pp. 27-36.

Dausien, Bettina; Rothe, Daniela (2005): “Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts “Pädagogische Biographiearbeit”“, en: *Neue Lerndienstlistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis*, ed. de la Arbeitsgemeinschaft Betribliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlín: Arbeitsgemeinschaft Betribliche Weiterbildungsforschung e. V. pp. 107-135.

Dörr, Bea; Kaschuba, Gerrit; Maurer, Susanne (2000): “Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden”. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Herbolzheim: Centaurus.

Fechler, Bernd; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (ed.) (2000): *“Erziehung nach Auschwitz” in der multikulturellen Gesellschaft*. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, Munic: Juventa.

Felden, Heide von (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): “Biographieforschung”, en: *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Edic. de Wolfgang Voges. Opladen, pp. 25-49.

Gieschler, Sabine (1999): *Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit*. Münster et al.: Waxmann.

Hanses, Andreas (2000): “Biographischieforschung”. En: Voges, Wolfgang (ed.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 25-50.

Haug, Frigga (1990): *Erinnerungsarbeit*. Hamburgo: Argument.

Hof, Christiane (1995): *Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme*. Neuwied et al.: Luchterhand.

Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M., et al.: Campus.

Kade, Jochen (1989): *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen: Leske + Budrich.

Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Múnich: Fink.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2 ª ed. corregida y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2004): “Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses”, en: Ludwig A. Pongratz; Wolfgang Nieke; Jan Masschelein (ed.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen, pp. 86-107.

Meyer, Regina; Bosse, Susanne (1998): “Das Göttinger Erzählcafé – eine Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns”, en: *Zeitschrift für Politische Psychologie*6, núm. 4, pp. 447-458.

Nittel, Dieter (2006): “Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung”, en: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2ª ed. corregida y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 317-339.

Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus.

Schlüter, Anne (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.

Schulze, Theodor (1993a): “Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem pänomenologischen Lernbegriff”, en: Bauersfeld, Heinrich; Bromme, Rainer (ed.): *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. Münster; Nueva York: Waxmann, pp. 241-269.

––––– (1993b): “Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse”, en: Baacke, Dieter; Theodor, Schulze (ed.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim; Múnich: Juventa, pp. 174-226.

––––– (2005): “Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung amb Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall”, en: Bohnsack, Ralf et al.: *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, quadern 1/2005. Magdeburg: Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung.

Schütze, Fritz (1984): “Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens”, en: Kohli, Martin; Robert Günther (ed.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler, pp. 78-117.

Thomas, William Isaac; Znaniecki, Florian (1958): *The Polish Peasant in Europe and America*[1918-1920]. 2 vols. Nueva York: Dover [trad. cast.: *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: BOE-CIS, 2004].

West, Linden et al. (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the*

Study of Adult of Lifelong Learning: Perspectives from across Europe. Fráncfort d. M. et al.: Peter Lang.

Notas

[1] Con esto quiero decir, por un lado, unas expectativas estructurales que trazan un espacio de posibilidades sociales de posiciones objetivas, por ejemplo, de cómo son de efectivas un determinado abanico de alternativas educativas o profesionales, y, por otra parte, aquellas expectativas personales concretas, que están articuladas y negociadas en los correspondientes medios sociales, en las que se esboza un espacio de posibilidad biográfico para las acciones. Un espacio objetivo de posibilidades dado, por ejemplo, tomar un determinado camino profesional, teniendo como base determinadas condiciones formativas, puede ser aprovechado o también puede ser superado por medio de expectativas y exigencias concretas.

[2] Para una exposición más amplia de este argumento, cf. Nittel (2006) y Alheit; Dausien (2009).

[3] “Aprender de las historias” o “El aprendizaje desde las historias” [*N. edit.*]

[4] El subtítulo del volumen editado por Baacke y Schulze (1993) afirmaba: “Contribución a una práctica de comprensión pedagógica”.

[5] Para una visión general, cf. Krüger; Marotzki (eds.) 2006. No introducimos aquí el correspondiente debate internacional. En concreto, en la investigación sobre formación de personas adultas se han establecido las “*Biographical and Life History Approaches*” (cf. West et al., 2007)

[6] “*Veränderungskompetenz*” significa la competencia de cambio o transformación. [*N. edit.*]

[7] Bettina Dausien explica esto mismo en su libro *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*(Bremen: Donat, 1996, p. 587): “Este concepto [biograficidad] significa más que la lógica propia, que ha sido descrita, de las construcciones biográficas concretas. Describe más bien la estructuración

fundamental, vinculada al sujeto de las experiencias sociales, en la relación procesal del saber de fondo biográfico y las construcciones biográficas actuales, y con ello describe al mismo tiempo la potencialidad para la producción y transformación de las estructuras sociales en los procesos de configuración biográficos. La relación de biograficidad y socialidad contiene por ello ambos aspectos: la capacidad del sujeto de añadir componentes transformadores saber social «a los recursos de sentido biográficos», y con ello de asociarse de una nueva manera con este saber (Alheit, 1993: 387), es decir, de reconstruir como biografía su realidad social y, vinculada con ella, la capacidad de actualizar, de «fluidificar» y de transformar aquellos componentes que saber social en biografías concretas e individuales." [*N. edit.*]

[8] Bettina Dausien utiliza dos palabras sinónimas, *Sozialität* y *Gesellschaftlichkeit*, que se pueden traducir por "socialidad". Alheit, tal vez para acentuar la innovación conceptual, utiliza la más inhabitual "*Sozialität*", que deriva de la raíz latina. Para marcar la diferencia, aquí hemos trasladado *Gesellschaftlichkeit* como "índole social".

[9] "Desde después". No "a partir de lo que acaece después" (a posteriori), sino que "desde lo que acaece después, se desvela la esencia de lo sucedido antes", podríamos decir [*N. edit.*]

[10] Cf. www.profilpass-online.de

[11] El "*ProfilPASS*", que significaría "Pasaporte del perfil formativo y profesional" es una iniciativa de acreditación de las competencies en el ámbito alemán. La iniciativa global de la Unión Europea recibe el nombre de "*Europass*" o "Pasaporte Europeo de Competencias". Una concreción del *Europass* es el denominado "Pasaporte europeo de las lenguas". [*N. edit.*]

[12] www.simplify.de. [Simplifique su vida, *N. edit.*]

[13] Sobre el programa de formación continua del que he sido responsable, con Helga Flörcken-Erdbrink y Regina Meyer, cf. Dausien; Rothe 2005.

[14] El concepto de "empeño" u "obstinación" (*Eigensinn*) de la persona para salvar las dificultades juega un importante papel en la teoría de Bettina Dausien, en la línea del aprendizaje por superar dificultades o aprendizaje expansivo de Holzkamp.

[15] Una ampliación similar se encuentra en el debate de la política educativa sobre la “integración”. También aquí son reinterpretados problemas estructurales de la sociedad de la migración como problemas individuales (“voluntad de integración” o “capacidad de integración”) y son exigidas a las “personas con trasfondo migratorio” pruebas (de su voluntad, de su capacidad).

[16] Bettina Dausien: “«Biographisches Lernen» und «Biographizität» – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung”, en: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 2011, pp. 110-125.