

**Biografías y educación.  
Aproximaciones pedagógicas  
y sociológicas actuales**

---

**Alícia Villar-Aguilés y  
Francesc J. Hernández  
(Eds.)**





**Colección *Monografies i Aproximacions*  
IUCIE, Universitat de València**

**DIRECCIÓN:**

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

**COMITÉ EDITORIAL:**

Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Benno Herzog [IUCIE, Universitat de València].

**COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:**

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemania], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Danguole Bylaite Salavéjienė [Vytautas Magnus University, Lituania], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Colección Monografies i Aproximacions, n<sup>o</sup> 56

Título: *Biografías y educación. Aproximaciones pedagógicas y sociológicas actuales*

Autoría: Alicia Villar-Aguilés y Francesc J. Hernández. Universitat de València.

ISBN: 978-84-09-80757-4

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/coHeccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores

© Diseño de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Instituto de Creatividad e

Innovaciones Educativas de la

Universitat de València, 2025

Impreso digitalmente a la UE

UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA



Institut de Creativitat

i Innovacions Educatives



*Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autoría y editorial y que no se haga con fines comerciales.*



**Col·lecció *Monografies i Aproximacions*  
IUCIE, Universitat de València**

**DIRECCIÓ:**

Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]

**COMITÉ EDITORIAL:**

Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Benno Herzog [IUCIE, Universitat de València].

**COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:**

Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universität Kaiserslautern, Alemanya], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Danguole Bylaite Salavéjienė [Vytautas Magnus University, Lituània], Lourdes Cilleruelo Gutiérrez [Universidad del País Vasco, España], Nadia Czeraniuk [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Matias Denis [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay], Francisco J. Escobar Borrego [Universidad de Sevilla, España], Inelvis Miranda Martínez [Universidad de Pinar del Río, Cuba], M<sup>a</sup> del Valle de Moya Martínez [Universidad de Castilla La Mancha, España], Amparo Hurtado Soler [Universitat de València, España], Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile], Alejandra Montané [Universitat de Barcelona, España], Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal], Esther Planells Aleixandre [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España], Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil], Esther Ruiz Palomo [Universidad de Burgos, España], Jorge Sastre [Universitat Politècnica de València, España] y Laura Verena Schaefer [Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay].

Col·lecció Monografies i Aproximacions, n<sup>o</sup> 56

Títol: *Biografías y educación. Aproximaciones pedagógicas y sociológicas actuales*

Autoria: Alícia Villar-Aguilés i Francesc J. Hernández. Universitat de València.

ISBN: 978-84-09-80757-4

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col·leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: I. Blasco i Rovira

© EDITA: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la

Universitat de València, 2025

Imprès digitalment a la UE

UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA   
Institut de Creativitat  
i Innovacions Educatives



*Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que es cite el títol, autoria i editorial i no siga amb finalitats comercials*

# Biografías y educación

Aproximaciones pedagógicas y sociológicas actuales

---

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ (eds.)

Universitat de València



# ÍNDICE

Prólogo .....	5
Introducción .....	7
Capítulo 1. La “biografía” en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación .....	12
1. Esbozos históricos .....	15
1.1. Irrupción y fracaso de las primeras investigaciones sociobiográficas en los EEUU .....	15
1.2. Raíces y bifurcaciones de la investigación biográfica en el contexto germanohablante.....	19
2. “Redescubrimiento” de lo biográfico a finales del siglo XX .....	22
2.1. Replanteamientos metódicos y políticos .....	23
2.2. “Constructionist turn” [Giro constructivista] .....	24
3. Puntos de inflexión en la reflexión de los discursos metodológicos actuales .....	26
Bibliografía.....	35
Capítulo 2. Sobre el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” .....	41
Referencias bibliográficas .....	51
Capítulo 3. El ascenso de la narrativa de vida.....	53
1. ....	53

2. Vidas de aprendizaje. Un ejemplo .....	65
3. La historia de vida .....	67
Bibliografía.....	71
Capítulo 4. “Decisiones educativas” en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos .....	73
1. El concepto de “decisión”.....	75
2. La representación de los procesos educativos como “decisiones” en el curso de la vida. Un concepto y aspectos de su crítica .....	77
3. Decisiones como fenómenos temporales: una perspectiva de la ciencia biográfica .....	84
4. Observaciones metodológicas para una investigación de la educación desde la ciencia de la biografía.....	94
Bibliografía.....	97
Capítulo 5. Biografías transnacionales .....	101
1. De la migración laboral a la migración transnacional .....	101
2. Avance mediante la educación en un espacio transnacional .....	105
3. El caso de Atenea: desde una “niña-maleta” al éxito educativo transnacional ....	107
4. Conclusión: El fenómeno del progreso transnacional mediante la educación exige repensar el nacionalismo metodológico en la investigación sobre migraciones .....	111
Bibliografía.....	116
Capítulo 6. “Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas.....	119
1. Observaciones sobre el anclaje especializado de la idea del aprendizaje biográfico .....	121
2. Aprendizaje biográfico como reflexión individual de las experiencias sociales. Perfiles teóricos de la propuesta .....	124
3. Aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas. Planteamientos y ejemplos .....	127
4. Observación final: aprendizaje biográfico como práctica política reflexiva.....	134

Bibliografía.....	136
Capítulo 7. ¿Del déficit tecnológico a la autotecnología? .....	141
1. Consideraciones previas .....	141
2. Contextualización de la tesis del déficit tecnológico.....	142
3. Consecuencias para el discurso de la profesionalización .....	145
4.- De la bendición del déficit tecnológico.....	147
5.- Más allá de la certeza del tipo “si... entonces” .....	148
6.- Más allá del efecto intencional.....	153
7.- Epílogo .....	156
Bibliografía.....	157
Capítulo 8. Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas .....	161
1. El aprendizaje .....	161
2. La biograficidad.....	164
3.- Las decisiones educativas.....	167
Bibliografía.....	169
Procedencia de los textos.....	173



## Prólogo

**L**a primera versión de este libro fue publicada por la editorial UOC de Barcelona en el año 2015, con el título *Educación y biografías*. En el año 2025, la editorial UOC comunicó, por cambiar su objeto y dedicarse exclusivamente a la edición de libros en línea, rescindía el contrato. Consideramos que el libro continúa teniendo interés, porque cubre un hueco bibliográfico aún existente, sobre todo para aquellas personas que realizan investigaciones pedagógicas o sociológicas con una metodología biográfica. Por ello, hemos decidido ponerlo libremente en Internet, en la colección del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.

Alicia Villar-Aguilés y Francesc J. Hernández

Universitat de València, 2025



*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo.* (P. Freire)

*Lo que es pensable, también es posible.* (L. Wittgenstein)

Para Pepe Beltrán

## Introducción

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ

Lamentablemente, muchas clases universitarias relacionadas con la educación suelen glosar obras publicadas hace décadas como si se tratara de textos venerables por su antigüedad. Pero la ciencia es incompatible con la veneración del pasado. Es por ello que aportar a nuestro contexto universitario las contribuciones más recientes de los centros de investigación de vanguardia es, ante todo, un imperativo científico. Esta es la finalidad que alienta este libro: presentar propuestas teóricas y empíricas actuales, orientadas a favorecer la comprensión de la formación de las personas, más concretamente, de la relación entre la educación y las biografías.

El estudio del vínculo entre la sociedad y la educación necesita un modelo científico contrastado que pueda explicarlo en todos los planos del análisis: los niveles *macro*, *meso* y *micro*. Contemplada en su máxima generalidad, en el nivel *macro*, el campo educativo se nos presenta como un ámbito sometido a dos lógicas distintas. Por un lado, una serie de variables educativas, como el porcentaje de personas que participan en formación continua, la inversión pública en educación o los resultados de pruebas diagnósticas, correlacionan notablemente entre ellas, pero no o muy poco con otro grupo de variables educativas, como el abandono educativo temprano o los indicadores de desigualdad social. Ambos grupos de variables responden a lógicas diferentes. Con esa representación dual se comprende que, por ejemplo, países con bajas puntuaciones en PISA pero con una igualdad social elevada, presenten tasas de abandono educativo temprano mucho menores

que países con altas puntuaciones en PISA y elevadas inversiones públicas o altos porcentajes de formación continua, y viceversa.

Si descendemos del nivel *macro*, en el que se describe la configuración general, al nivel *meso* y analizamos cómo los grupos sociales circulan por el campo educativo, podemos recurrir a diversas teorías formuladas en la estela del análisis crítico de Pierre Bourdieu, basado en las nociones de *habitus* y *violencia simbólica*, como, por ejemplo, las investigaciones sobre la desigualdad del grupo encabezado por François Dubet o los estudios del equipo de Michael Vester los “entornos” sociales. A partir de estos y otros trabajos semejantes resulta patente cómo los individuos siguen generalmente las “canalizaciones” establecidas por sus grupos sociales de referencia. Ello se efectúa, en buena medida, por la peculiar distribución de los presupuestos familiares y la inversión pública en educación, que alienta el llamado “efecto Mateo”, según el cual los grupos social más adinerados, al sobrepasar un umbral de inversión, incrementan geométricamente el logro de acreditaciones educativas con potencialidad de distinción social.

Ahora bien, las personas no están totalmente determinadas en su acción social. Los niveles *macro* y *meso* explican una parte del vínculo entre la sociedad y la educación, pero no todo. Por ello, se precisa completar el modelo con un análisis *micro* que evidencie cómo los sujetos se orientan o se desorientan en las lógicas del campo educativo y asumen o dejan de asumir las “canalizaciones” de su grupo social de referencia. Este libro se dedica a recoger las teorías más recientes sobre ese nivel *micro*, centradas en una reconceptualización de la *biografía* (o de “las biografías”) y en esa “escritura de la vida” que es, en definitiva la formación. Las teorías expuestas sumariamente en este libro, sin embargo, van más allá, y esto es muy importante. No entienden el análisis *micro* como un nivel subordinado a los otros dos, sino que descubren en ese *aprendizaje biográfico* el núcleo mismo de los procesos formativos. Por ello, la investigación didáctica y la sociología de la educación parecen darse la mano en estas teorías.

En este libro presentamos una selección de textos sobre educación y biografías. En primer lugar hemos puesto el texto “La biografía en las ciencias sociales”, redactado por Peter Alheit, catedrático en la Universidad de Gottingen, y Bettina Dausien, catedrática en la Universidad de Viena. Es un texto magistral y fundamental, que explica bien el trasfondo teórico y metodológico de la noción de *biografía* en su uso científico, no exclusivamente referido a las ciencias de la educación, sino al conjunto de las ciencias humanas y sociales.

En segundo lugar recogemos la entrevista de Rolf Arnold, catedrático en la Universidad de Kaiserslautern, a Klaus Holzkamp (1927-1995), que fue catedrático de psicología en la Universidad Libre de Berlín. Holzkamp fue conocido por las investigaciones experimentales en los campos de la psicología de la percepción, del pensamiento y, sobre todo, de la psicología social. En la entrevista, realizada con motivo de la aparición de su importante obra *Lernen* [Aprendizaje], Holzkamp expone su teoría constructivista sobre el aprendizaje, que entiende como un momento expansivo, escindido de la enseñanza y unido a esta por relaciones casi imprevisibles (“cortocircuitos”), y pone en cuestión representaciones habituales de la práctica docente a partir de nociones como *coaprendizaje* o *aprendizaje intencional*.

Estos dos primeros capítulos constituyen, por así decir, los marcos teóricos fundamentales del resto de aportaciones. A continuación, el libro ilustra tres aproximaciones a la relación entre biografía y educación que podemos considerar más bien convergentes.

En el capítulo tercero se presenta el trabajo de investigación y teorización de Ivor Goodson, centrado en la noción de *aprendizaje narrativo*. Goodson, catedrático en la Universidad de Brighton, ha dirigido un ambicioso proyecto de investigación que resulta notable tanto por su vertiente empírica, centrada en la conversión de las “narraciones” de vida en “historias” de vida, como por su elaboración teórica, con aportaciones como las nociones de *capital narrativo* o *aprendizaje primordial*.

Las nociones mencionadas del proyecto dirigido por Goodson tienen mucho en común con los planteamientos de Alheit y Dausien, expuestos en el primer capítulo, que en el texto recogido en el capítulo cuarto muestran su virtualidad científica. Bettina Dausien se plantea las consecuencias teóricas y metodológicas de la centralidad de la noción de *biografía* en la concepción de la educación. En el trasfondo de su planteamiento está la teoría de *biograficidad* (noción acuñada por el mencionado Alheit y desarrollada también por ella misma), que significa la índole narrativa de la vida humana, gracias a la cual la vida siempre se acompaña de su relato, lo que permite una reconceptualización de la formación. La educación no es más que la asunción intencional de esa biograficidad de la vida.

Siguiendo esta misma orientación, en el texto del capítulo quinto, Ursula Apitzsch, catedrática emérita de Frankfurt, e Irini Siouti, profesora en Viena, aplican las tesis de Alheit y Dausien al caso de las biografías *transnacionales*. En cierto sentido, los capítulos cuarto y quinto son dos caras de la misma moneda, centrados cada uno de ellos en un

estudio de caso de la formación de una mujer, lo que permite además comprobar la virtualidad de estos enfoques para la perspectiva de género.

El capítulo sexto es complementario de los dos anteriores. Bettina Dausien orienta su análisis en este texto a la relación de las nociones de *aprendizaje biográfico* y *biograficidad* a la formación de personas adultas. Sus conclusiones, sin embargo, van más allá de un nivel educativo concreto. Apuntan también hacia una reconsideración de la acción que se desarrolla en los escenarios educativos y del papel que deben jugar los profesionales de la educación.

El capítulo séptimo representa una aproximación a las orientaciones biográficas que procede de otra tradición teórica, la teoría de sistemas. Paradójicamente, esta aproximación se presenta como crítica a la crítica formulada por el sistémico Niklas Luhmann del “déficit tecnológico” de la didáctica. En un artículo clásico, publicado en los años setenta, Luhmann y Karl E. Schorr explicaban cómo la didáctica no había conseguido desarrollarse como un saber que pudiera tener un control tecnológico del cumplimiento de sus objetivos (porque, por ejemplo, no había conseguido generalizar códigos binarios que facilitaran la toma de decisiones de los docentes y aplicar la lógica de “si  $x$ , entonces  $y$ ”). Arnold y Dieter Niettel, catedrático en la Universidad de Frankfurt, evalúan esta crítica de Luhmann y Schorr desde una posición que Arnold caracterizó como de *entrecruzamiento* de perspectivas, ya que busca una convergencia de los planteamientos constructivistas (recuérdese lo dicho a propósito del capítulo segundo), la teoría de sistemas elaborada, entre otros, por el mencionado Luhmann e, incluso, las orientaciones humanistas derivadas de E. Fromm y otros autores. En definitiva, Arnold y Niettel transforman en virtud lo que se presentaba como deficiencia, precisamente porque la incapacidad de la educación de convertirse en un saber tecnologizado se debe a la emergencia del momento biográfico, a la irreductibilidad de los cursos de vida en una racionalidad dirigida a finalidades.

Por último, el capítulo octavo, redactado por nosotros, pretende sintetizar el panorama de estas teorías y exponer la relación con las metodologías de estudio de las biografías, mostrando algunos ejemplos de nuestras investigaciones.

En las traducciones, hemos intentado mantener los estilos diferentes de autoras y autores. Hemos utilizado paréntesis cuadrados para aclaraciones en el texto, generalmente traducciones, y hemos explicado en notas al pie algunas dificultades terminológicas o

algunas referencias a teorías que pueden orientar la lectura. Para distinguir nuestras notas se ha añadido siempre la abreviatura “[*N. edit.*]”.

Queremos agradecer a las autoras y a los autores de los textos no solo su maestría, sino también su amabilidad para favorecer la traducción de sus obras. También queremos agradecer a los profesores Alheit y Arnold y a la profesora Dausien las invitaciones para realizar estancias de investigación en las universidades de Bremen, Göttingen, Kaiserslautern y Viena, así como también la exquisita amabilidad tanto de ellos, como del resto de colegas de estos centros superiores, sin la cual este libro no habría sido posible.

Mayo de 2015/Diciembre de 2025

## Capítulo 1. La “biografía” en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación

PETER ALHEIT Y BETTINA DAUSIEN

La cuestión del significado de las biografías en la tradición de las ciencias sociales no es nueva y hay indicios que permiten pronosticar que se mantendrá en el futuro; y ello porque el interés por las biografías y por lo biográfico está de rabiosa actualidad, tanto en el ámbito cotidiano como en la ciencia. Por una parte, ese interés parece seguir la tendencia de moda –o incluso ser una cosa de las que “marca tendencia”– de que se establezcan formatos biográficos en los nuevos medios de comunicación (*talk-shows* [entrevistas televisiva], blogs, presentaciones de internet), así como el proceso actual de diferenciación de la investigación en la ciencia biográfica. Pero, por otra parte, lo biográfico parece ser un género, en cierto modo, extrañamente intemporal, que goza de un interés relativamente estable, más allá de las tendencias cambiantes, y que, aún variando de forma y siendo redescubierto una y otra vez, parece sobrevivir incluso a la “muerte del sujeto”.

Las reflexiones siguientes tienen el carácter de una rememoración reflexiva y de una reflexión rememorativa. Trazan las líneas del uso de la biografía en ciencias sociales y debaten, sobre este trasfondo, los problemas actuales de la investigación biográfica. Con ello se caracteriza un campo de investigación multiforme, que se ha diferenciado paulatinamente, aunque no resulta coherente desde la perspectiva de las diferentes disciplinas y que aquí no puede ser representado de manera sistemática.<sup>1</sup> Más bien, vamos

---

<sup>1</sup> Una idea de la amplitud de la investigación biográfica actual en sociología la proporciona el volumen

a poner de relieve, mediante una selección de “tópicos” de este campo, relevantes desde el punto de vista histórico y sistemático, algunos rasgos característicos de la comprensión que las *ciencias sociales* tienen de la biografía. En primer lugar, sin embargo, es preciso balizar el campo con algunas observaciones previas:

- Una retrospectiva histórica muestra que la utilización de las concepciones biográficas en las ciencias sociales ha adoptado formas diversas. Desde los comienzos, en los que se usaban materiales biográficos en la investigación empírica, en cierto modo como “fuentes de conocimiento científico”<sup>2</sup>, pasando por la elaboración de métodos y metodologías de producción de conocimiento (palabra clave: “método biográfico”<sup>3</sup>), hasta una perspectiva de investigación que utiliza la “biografía” como modelo teórico de conocimiento para expresar las concepciones sobre la dialéctica de la sociedad y el individuo, de la estructura y la acción, de la historia del tiempo y la historia de la vida.
- De ello se deriva que el concepto de “biografía” tiene un peculiar carácter dual: por una parte, es un concepto de la vida cotidiana, que incluso puede adoptar formas distintas según el contexto, el espacio cultural y el marco social, pero, por otra parte, se mantiene como un concepto científicamente elaborado. Esto conduce frecuentemente a errores de comprensión y ocasionalmente pone incluso en cuestión la científicidad del “método biográfico”. No obstante, para la investigación de la biografía relacionada con las ciencias sociales, esta duplicidad no representa ninguna déficit, sino una condición central, en el sentido de que una metodología reconstructiva<sup>4</sup> ha de investigar las representaciones sociales de la biografía y las prácticas biográficas en la vida cotidiana y preguntarse qué “efectos” sociales producen, y viceversa, qué estructuras sociales y modelos culturales subyacen a ellas.

---

editado por Bettina Völter, Bettina Dausien et al., *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden, 2005.

2 Cf. Sigrid Paul: *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie*. 2 vols., Hohenschäftlarn, 1979.

3 Cf. Jan Szczepański: “Die biographische Methode”, en: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Vol. 4: *Komplexe Forschungsansätze*. Edic. de René König. 3ª edic., correg. y aum. Stuttgart, 1974, pp. 226-252; Wolfram Fischer-Rosenthal: “Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft”, en: *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen*, edic. de Uwe Flick, Ernst von Kardorff et al. Weinheim, 1991, pp. 78-89.

4 Cf. Bettina Dausien: *Sozialisation - Geschlecht - Biographia. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden, 2009.

La ocupación de las ciencias sociales con las biografías es coherente con el interés de conocimiento, tan característico como ambivalente, de la modernidad que, por ejemplo, diferencia fundamentalmente el ámbito *biográfico* tradicional de las clases sociales dominantes.<sup>5</sup> Michel Foucault ha conceptualizado esto de manera muy precisa en su importante escrito *Vigilar y castigar*:

Durante mucho tiempo la individualidad común —la de abajo y de todo el mundo— se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura interrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaban parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. No ya un monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual. Y esta descriptibilidad nueva es tanto más marcada cuanto que el encuadramiento disciplinario es estricto: el niño, el enfermo, el loco, el condenado pasarán a ser, cada vez más fácilmente a partir del siglo XVIII y según una pendiente que es la de los mecanismos de disciplina, objeto de decisiones individuales y de relatos biográficos. Esta consignación por escrito de las existencias reales no es ya un procedimiento de heroicización; [*sic!*] funciona como procedimiento de objetivación y de sometimiento subjetivante. La vida cuidadosamente cotejada de los enfermos mentales o de los delincuentes corresponde, como la crónica de los reyes o la epopeya de los grandes bandidos populares, a cierta función política de la escritura; pero en otra técnica completamente distinta del poder. El examen como fijación a la vez ritual y “científica” de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las “notas” que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un “caso”.<sup>6</sup>

El recurso histórico-social de Foucault deja claro que no resulta casual que aquel interés en lo biográfico, en la individualidad, se haya vuelto más amplio. Y su referencia decidida a las completamente distintas “técnicas del poder” ya no permite una relación ingenua con el “método sociobiográfico”. Ciertamente, su agudeza crítica actúa de manera superestilizada. Incluso si los intereses de las instancias sociales de control en el “caso” individual se hubieran incrementado de forma evidente, incluso si se reconocieran tendencias a considerar *todo* individuo social como un “caso virtual”, todavía no estaría

---

5 Cf. Peter Alheit y Bettina Dausien: *Modernisierung und Tradicionalität. Lebensverläufe in zeitgenössischen proletarischen Milieus* (informe de investigación), Bremen, 1990.

6 Michel Foucault: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1981, pp. 196-197.

claro si cualquier compromiso con los procesos biográficos debería presentarse necesariamente como animado por un interés de control y disciplina. Así como el drama burgués abandonó lo “cortesano” y tematizó la tragedia del individuo burgués, el método biográfico proporciona validez a la *vida sencilla*, a la vida desacreditada del “proletariado” o a las experiencias opresivas en las sociedades patriarcales de mujeres “normales”.

Esta “vida sencilla” es, de hecho, el objeto preferido de la investigación sociológica de la biografía, y está plenamente justificado reconstruir bajo qué aspectos es investigada. Por ello, queremos emprender, en primer lugar, un excursus relativo a la historia de la ciencia (1), antes de considerar con detalle las tendencias actuales de la investigación biográfica (2) y volver de nuevo, al final, a la cuestión de cómo son evaluadas las posibilidades y los límites de la “biografía” como modelo de conocimiento para las ciencias sociales (3).

## 1. Esbozos históricos

Las siguientes reconstrucciones de la historia de los enfoques de la investigación biográfica en los distintos ámbitos especializados y marcos sociales debe clarificar de manera ejemplar qué resulta lo específico de la investigación de la biografía en las ciencias sociales. Salvo en la consideración de los comienzos, la perspectiva que se traza se concentrará principalmente en el contexto germanohablante.

### 1.1. Irrupción y fracaso de las primeras investigaciones sociobiográficas en los EEUU

Una reconstrucción de la historia social del método biográfico puede fijar legítimamente el comienzo del método biográfico en las investigaciones de la *Chicago School* [Escuela de Chicago] del primer tercio del siglo XX, no solo porque con el *Polish Peasant*<sup>7</sup> [Campesino polaco] proporcionó un estudio clásico sobre la biografía social, sino también porque su interés de conocimiento específico pudo ser explicado con alguna plausibilidad desde las contradicciones de la sociedad norteamericana de la época. Ya al comienzo de

---

<sup>7</sup> William Thomas; Florian Znaniecki: *The Polish Peasant in Europe and America (1918-1920)*. 2 vols., Nueva York, 1958.

la “Nota metodológica” de *Polish Peasant* se señala que la sociología tiene que desarrollar una “técnica” respecto a la difusión creciente de los procesos sociales, tal como estaba disponible desde hacía tiempo en las ciencias naturales, aunque bajo otras premisas. El hecho de que falte el correspondiente modo de acceso (“*procedure*”) efectivo a la realidad *social* se evidencia ante todo en las dramáticas transformaciones sociales.<sup>8</sup> Thomas alude en su discurso de acceso a la presidencia de la Sociedad Americana de Sociología de 1927 a la “actual y rápida desestabilización de la sociedad, que está relacionada con el asentamiento urbano de la población, la quiebra de los grupos de parentesco, la circulación de la información, la comercialización de las diversiones, etc.”<sup>9</sup>

En oposición a los “fenómenos de las ciencias naturales” (“*physical phenomena*”), es válido ciertamente para los fenómenos sociales (“*social phenomena*”) el hecho de que ellos tienen que ser analizados no solo respecto a su carácter objetivo, sino también con referencia a su aspecto *subjetivo*:

Mientras que el efecto de los fenómenos físicos depende exclusivamente de la naturaleza objetiva de estos fenómenos y puede ser calculado sobre la base del contenido empírico de estos últimos, el efecto de un fenómeno social depende en suma del punto de vista subjetivo adoptado por el individuo o por el grupo respecto de este fenómeno y puede ser calculado únicamente si conocemos no solo el contenido objetivo de la supuesta causa, sino también el significado que tiene en un determinado momento para unos seres conscientes concretos.<sup>10</sup>

Por tanto, las actitudes subjetivas (“*attitudes*”) y los valores vigentes generales (“*social values*”) son constitutivos en idéntica medida para la definición de una situación social.<sup>11</sup> Solo así resulta explicable por qué distintos individuos reaccionan eventualmente de manera completamente diferente ante determinados fenómenos. Parece plausible que las biografías sociales representan un rico material, en el que está documentada la mediación de “datos” objetivos y subjetivos. “Estamos seguros al decir —afirmaban Thomas y Znaniecki— que los recuerdos personales [*life-records*], tan completos como sea posible, constituyen el tipo perfecto de material sociológico”.<sup>12</sup> Pues una ciencia social que sea adecuada a la complejidad de los fenómenos sociales “debe llegar a las experiencias

---

8 *Ibid.*, vol. I, p. 1.

9 Cit. según Lothar Hack: *Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen*. Fráncfort d. M.; Nueva York, 1977, p. 154.

10 Thomas; Znaniecki: *The Polish Peasant*, vol. I, p. 38.

11 Florian Znaniecki: *On Humanistic Sociology. Selected Papers*. Edic. de Robert Bierstedt. Chicago 1969, p. 108.

12 Thomas; Znaniecki: *The Polish Peasant*, vol. II, p. 1832.

humanas reales y a las actitudes que tengan en cuenta la realidad social plena, viva y activa, bajo la organización formal de las instituciones sociales o detrás de los fenómenos masivos tabulados estadísticamente, que, tomados en sí mismos, no son más que síntomas de procesos causales desconocidos”.<sup>13</sup>

Estas apreciaciones, que suenan de manera crítica o emancipatoria, se relativizan si se leen en su contexto social. La experiencia de una “desestabilización de la sociedad (norteamericana)” (Thomas) —más exactamente considerada: el producto de la contradicción entre la aplicación, indiferente a la tradición, de las leyes del mercado capitalista, incluso en los ámbitos más cotidianos de las relaciones, y la resistencia ideológica de los valores tradicionales norteamericanos— hace necesaria una “tecnología social” que desarrolle un nuevo modelo de reestabilización. Puesto que las causas de los procesos objetivos de transformación no son reflejadas por los sociólogos de Chicago, resulta natural captar de manera más precisa la variable “subjetividad”, más si cabe cuando los grandes movimientos migratorios de comienzos del siglo situaban efectivamente como un problema social central la integración o la exclusión de los individuos y de los grupos. Así resulta consecuente que la *Chicago School* tratara de problemas de integración social, concretamente con los grupos de inmigrantes y con los problemas sociales derivados de la migración. Estudios sobre estos temas<sup>14</sup>, sobre los problemas en las aglomeraciones<sup>15</sup>, sobre la prostitución<sup>16</sup>, el suicidio<sup>17</sup>, la criminalidad<sup>18</sup>, investigaciones sobre la desestructuración familiar<sup>19</sup> y más adelante sobre la “cuestión étnica”<sup>20</sup>, documentan que el objetivo central de la *Chicago School* radica en la cuestión de la posible *capacidad de adaptación* del individuo.<sup>21</sup> La gran importancia

---

13 *Ibid.*, p. 1834.

14 Cf., por ejemplo, Robert Ezra Park y Herbert Adolphus Miller: *Old World Traits Transplanted*. Nueva York, London, 1921; Donald Young: *American Minority Peoples. A Study in Racial and Cultural Conflicts in the United States*. Nueva York, 1932.

15 Nels Anderson: *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man*. Chicago, 1923; Frederic M. Thrasher: *The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago*. Chicago, 1927; Harvey Warren Zorbaugh: *The Gold Coast and the Slum: A Sociological Study of Chicago's Near North Side*. Chicago, 1929.

16 William Isaac Thomas: *The Unadjusted Girl. With Cases and Standpoints for Behavior Analyses*. Boston, 1923.

17 Ruth S. Cavan: *Suicide*. Chicago, 1928.

18 William Healy: *The Individual Delinquent*. Boston, 1915; Clifford R. Shaw: *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago, 1930; Edwin H. Sutherland: *The Professional Thief, Written by a Professional Thief*. Chicago, 1937.

19 Ernest R. Mowrer: *Family Disorganization*. Chicago, 1927; Harriet Rosenthal Mowrer: *Personality Adjustment and Domestic Discord*. Nueva York, 1935; Ernest W. Burgess y Leonard S. Cottrell: *Predicting Success or Failure in Marriage*. Nueva York, 1939.

20 Edward F. Frazier: *The Negro Family in the United States*. Chicago, 1939.

21 Sigrid Paul: *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie,*

que se atribuye a la definición subjetiva de la situación para la realidad social –una posición que reaparece en las premisas metodológicas del interaccionismo simbólico<sup>22</sup> y que presenta una gran cercanía con la sociología comprensiva de inspiración fenomenológica de Alfred Schütz– sugiere la posibilidad de que puedan ser desarrollados parámetros generalizables de la ayuda y el control social con una extensa valoración de los documentos subjetivos, en particular de los “*life-records*”, es decir, de las historias de vida.<sup>23</sup>

Por tanto, no resulta sorprendente que semejante teoría social haya resultado predominante en la sociología norteamericana durante casi 40 años. Los problemas derivados de la acogida de un número creciente de inmigrantes, de la crisis de la economía mundial y la depresión de los años 30, convirtieron en naturales, incluso en indispensables, los estudios de la *Chicago School*. Del mismo modo, resulta ciertamente sintomático que, con la dramática transformación de la situación económica y del clima ideológico a finales de los años 30, casi finalizara abruptamente su hegemonía. En lugar de los análisis cualitativos de extensos materiales subjetivos y de la importancia de la definición de la situación (denominada más tarde por Merton “teorema de Thomas”), creció la reputación de los métodos cuantitativos y de una teoría complementaria de un sistema social “intacto”, que se elaboró de manera diferenciada y definitiva en el funcionalismo estructural de Talcott Parsons. El nuevo “armonismo” sociológico, que se postula en el fondo al precio de la represión intelectual y la rigidez del sistema y de sus subsistemas<sup>24</sup>, reproduce en todo caso de manera más adecuada la situación de una Norteamérica económicamente fortalecida, en la que se desencadena una histeria nacionalista por un ingreso inminente en la guerra que deja en segundo plano los problemas sociales de los precedentes años 30.

---

*Psychologie*. 2 vols. Hohenschärftharn, 1979; Werner Fuchs: *Zur Reflexivität der biographischen Methode* (informe de un seminario). Hagen, 1979.

22 Cf. Herbert Blumer: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs (NJ), 1969.

23 Esta reinterpretación sumamente crítica de los intereses de la *Chicago School* se refiere, por cierto, más al contexto socio-histórico que a las pretensiones de política científica y social de la propia escuela, que tenían, sin duda, una gran afinidad con los objetivos humanistas del pragmatismo americano. Cf., sobre este tema, Wolfram Fischer-Rosenthal: “Wie man sein Leben erlebt. Zur Sinnstruktur biographischer Ereignisse und Handlungen”, en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 2 (1989), vol. 1, pp. 3-13; Ursula Apitzsch: *Lernbiographien zwischen den Kulturen*. Conferencia en el 12º Congreso de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación, el 21 de marzo de 1990, manuscrito. Fráncfort d. M. 1990.

24 Cf. Jürgen Habermas: “Stichworte zur Theorie der Sozialisation” [1968], en Id.: *Kultur und Kritik*. Fráncfort d. M., 1973, pp. 118-194.

Resulta sintomático el intento inútil del *Social Science Research Council*, anteriormente muy influyente y dominado por la *Chicago School*, de mantener su posición en la sociología norteamericana. El estudio principal de la Escuela que se somete a consideración –precisamente una extensa investigación de tipo sociobiográfico sobre los inmigrantes polacos: *Wladek*– es evaluada ciertamente de manera positiva<sup>25</sup>, pero el resultado no cambió en nada la pérdida de renombre que de hecho experimentaba la sociología de Chicago.<sup>26</sup>

La revisión de los comienzos de la investigación biográfica en la *Chicago School* permite sensibilizarnos sobre la productividad de las situaciones sociales de ruptura y las interdependencias entre los enfoques de la investigación científica, por una parte, y los correspondientes planteamientos de problemas e intereses sociales, políticos y económicos, por otra parte. Por ello, sería arriesgado considerar la ocupación con las historias de vida solo como fenómenos internos a la ciencia. Debemos preguntar con un cierto escepticismo a las “coyunturas” de la investigación biográfica sobre a qué problemas y “requerimientos” sociales es posible que respondan. En todo caso, la dicotomía entre el giro de la investigación a la perspectiva del sujeto y su práctica vital – con la pretensión emancipadora de que esta resulte válida y sea el fundamento de medidas de reforma social– y el “inquirir” y poner a disposición instrumentos de control más sofisticados, en el sentido de Foucault, no es en todo caso ninguna particularidad de la investigación biográfica de la Escuela de Chicago.

### **1.2. Raíces y bifurcaciones de la investigación biográfica en el contexto germanohablante**

En el espacio germanohablante no se ha dado una tradición consistente de investigación biográfica equiparable a la *Chicago School*. Los planteamientos de investigación sobre el tema de la biografía tienen sus raíces en una serie de disciplinas científicas y alcanzan más allá a la tradición de las ciencias humanas y sociales. Resulta notable que la motivación de la investigación –a diferencia de lo que sucedió en EEUU– no fue en

---

25 Cf. Herbert Blumer: *An Appraisal of Thomas' and Znaniecki's "The Polish Peasant in Europe and America"*. Nueva York, 1939; G. W. Allport: *The Use of Personal Documents in Psychological Science*. Nueva York, 1942.

26 Cf., sobre este tema, Patricia M. Lengermann: “The Founding of the American Sociological Review”, en: *American Sociological Review* 44 (1979), pp. 185-198.

primer término el aumento de los problemas sociales, sino que correspondió a un proceso históricamente anterior por el que el sujeto burgués adquiría seguridad en sí mismo.

El primer planteamiento de un empleo científico de las biografías se vincula habitualmente con la edición de Carl Philipp Moritz del “Magazin der Erfahrungsseelenkunde” [Revista de experiencias psicológicas] (1783-1793).<sup>27</sup> Los “relatos del corazón” que se reunían en la revista eran expresión de un interés de la sociedad burguesa emergente por el fenómeno de la *individualidad*, una tradición que continuó en el siglo XIX en la literatura de diarios de la burguesía y en la importancia creciente de la autobiografía literaria.<sup>28</sup>

Se encuentran temas equiparables en la filosofía de la vida de Dilthey y Misch<sup>29</sup>. También en este contexto de historia social se ubican el psicoanálisis, con su interés por la historia de vida<sup>30</sup>, y otros planteamientos de investigación psiquiátricos y psicológicos<sup>31</sup>, como, por ejemplo, los de Jaspers o Karl y Charlotte Bühler<sup>32</sup>. Ello se puede apreciar en un menor interés –como en el caso de Moritz– por la “gente sencilla” que por las “personalidades extraordinarias”, que se califican como objeto de estudio mediante un peculiar rendimiento, por la creatividad o incluso por una estructura patológica. También la búsqueda de secretos ocultos de la psique humana focalizó ciertamente estos planteamientos hacia el individuo con sus dinámicas internas y sus construcciones de sentido, si bien estas no son nunca individualistas, sino que reflejan el horizonte más amplio de la sociedad y de la cultura. Una psicología social (psicoanalítica) desarrollada en este sentido ya no pudo reestablecerse en las universidades germanohablantes después de la Segunda Guerra Mundial –y después del exilio de la mayoría de científicos y científicas judíos, que habían emprendido esta orientación–. En la mayoría de los casos, la psicología académica se orientó de manera creciente a las ciencias naturales –excepción hecha del planteamiento orientado fenomenológicamente de Hans Thomae<sup>33</sup>–, y por ello

---

27 Cf. Hans Thomae: “Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften”, en: *Studium Generale* 5 (1952), pp. 163-177; Paul: *Begegnungen*, op. cit.

28 Cf. sobre este tema, de manera complementaria, Bernd Neumann: *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*. Fráncfort d. M., 1970.

29 Cf. Paul: *Begegnungen*, op. cit.

30 Cf. Erik H. Erikson: *Gandhi's Truth. On the Origins of Militant Nonviolence*. London, 1970; Erik H. Erikson: *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History*. Nueva York, 1958.

31 Los planteamientos sumamente variados y heterogéneos en el campo de la psicología, al psiquiatría y la criminología (cf. Paul: *Begegnungen*, op. cit.) tienen una importancia secundaria para las reflexiones siguientes.

32 Cf. Charlotte Bühler: *Der Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig, 1933.

33 Hans Thomae esbozó en su libro *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*

resultó irrelevante para el ulterior desarrollo de la investigación biográfica en ciencias sociales.

Por otra parte, en el marco de nuestra recapitulación, resulta de interés otra raíz de la investigación que muestra un cierto paralelismo con los trabajos de la *Chicago School*, a pesar de que no presente en primera instancia una motivación científica. En Alemania se desarrolló a comienzos del siglo XX una atención propagandística por las “biografías de trabajadores”. Lo que resulta interesante fue que de las historias de vida<sup>34</sup> —que fueron editadas sobre todo por Paul Göhre, un teólogo evangelista y socialdemócrata— tomó nota precisamente la burguesía. Estas historias proporcionaron visiones específicas de un medio ajeno y, en el curso de la “cuestión social”, arrojaron luz en el amplio debate público sobre las experiencias vitales del “proletariado”. Con aquellas historias de vida, las “masas obreras” adoptaron un “rostro individual”.

La popularidad enorme de estas publicaciones se produjo más por las ambiciones socialrománticas de la burguesía que por la solidaridad política. Los pocos trabajos científicos de la época de aquellas “biografías de trabajadores” permiten, en parte, reconocer también una cierta arrogancia y altanería frente a la situación vital del proletariado, que no se encuentra en las investigaciones de la *Chicago School*.<sup>35</sup>

En la ciencia, en particular en la sociología alemana, estos documentos sociobiográficos despertaron en suma más bien poco interés. En cierto modo, resulta correcta la suposición de que esta circunstancia se remonta al enfrentamiento de Max Weber con Adolf Levenstein, en el que Weber acepta en todo caso el carácter de “materiales de *psicología* de las clases” de las investigaciones de Levenstein<sup>36</sup>, pero las critica cáusticamente

---

(Göttingen, 1968) una teoría de la personalidad delineada biográficamente. Su enfoque fue recogido por Jürgen Straub (*Historisch-psychologische Biographieforschung: theoretische, methodologische und methodische Argumentation in systematischer Absicht*. Heidelberg, 1989), pero no llegó a establecerse dentro de la disciplina.

34 Los más populares fueron: Carl Fischer: *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters*. Leipzig; Jena, 1903; Moritz Th. W. Bromme: *Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters*. Jena 1905; Wenzel Holek: *Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters*. Leipzig; Jena, 1909; Franz Rehbein: *Das Leben eines Landarbeiters*. Jena, 1911; y, no editado por Göhre, Adelheid Popp: *Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin*. Con unas palabras introductorias de August Bebel. Múnich, 1909.

35 Robert Michels: “Psychologie der antikapitalistischen Massenbewegung”, en Id.: *Grundriß der Sozialökonomik*. vol. IX, 1. Tübinga, 1926, pp. 241-359; Susanne Hirschberg: *Das Bildungsschicksal des gewerblichen Proletariats im Lichte der Arbeiterautobiographie. Untersuchungen über proletarische Bildungsfragen unter vorwiegender Berücksichtigung autobiographischer Darstellungen*. Tesis doctoral, Colonia, 1928; Adelbert Koch: “Arbeitermemoiren als sozialwissenschaftliche Erkenntnisquelle”, en: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 61 (1929), núm. 1, pp. 128-171.

36 Max Weber: “Zur Methodik sozialpsychologischer Enqueten und ihrer Bearbeitung”, en: *Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik* 29 (1909) núm. 3, pp. 949-958, aquí p. 949.

respecto a los aspectos empíricos de las ciencias sociales.<sup>37</sup> En la sociología posterior a la Segunda Guerra Mundial, había, en primer lugar, otros temas y planteamientos en el orden del día. Piénsese en este punto en el cambio de paradigma de la sociología norteamericana, irreflexivo tanto en lo sustancial como en lo metodológico, desde la *Chicago School* hasta el funcionalismo sistémico de Parsons. Solo en los años 70 se puso en marcha una reorientación cultural y política en las ciencias sociales y humanas que permitió retomar y reinterpretar metodológicamente aquellos planteamientos primeros de la investigación biográfica.<sup>38</sup>

## 2. “Redescubrimiento” de lo biográfico a finales del siglo XX

El redescubrimiento de lo biográfico en las ciencias sociales y de la educación de los años 70 está en conexión con los movimientos críticos a las posiciones dominantes en la ciencia y en la sociedad.<sup>39</sup> En la sociología de las relaciones laborales de orientación marxista, en la narración de la historia de tono crítico, que se concibe como “historia desde abajo”, en la bibliografía y la investigación reciente que surgió en torno a la situación de los “migrantes” o de los “trabajadores invitados”, como se decía en Alemania<sup>40</sup>, o en los estudios de mujeres<sup>41</sup>, y en general allí donde se trata de una investigación que tome partido, que esté del lado de la “gente pequeña”, y de que se fortalezcan las perspectivas de los sometidos o de los ignorantes frente a los sistemas de interpretación hegemónicos, cobran significado los documentos y métodos biográficos. Por ejemplo en el movimiento feminista y en la investigación sobre mujeres se utilizan como una posibilidad para hacer “visibles” las experiencias ignoradas, escondidas y suprimidas de las mujeres, para traer a las mujeres desde las “tinieblas de la historia” y

---

37 Cf. Anthony Oberschall: *Empirical Social Research in Germany, 1848-1914*, París, 1965.

38 Cf. Peter Alheit: *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. 2ª edic., Bremen, 1990.

39 La investigación biográfica no fue redescubierta sólo en las ciencias sociales germanoparlantes, sino también en la mayoría de países europeos, cf., por ejemplo, Lutz Niethammer (ed.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der “Oral History”*. Fráncfort d. M., 1980. No obstante, hay que añadir que esta tradición había existido durante tiempo en algunos países. Por ejemplo, en Polonia existía desde los años 20, fundamentalmente por la influencia de Florian Znaniecki.

40 En Alemania se denominaron *Gastarbeiter*, literalmente “trabajadores invitados”, a los inmigrantes que llegaron al país después de la II Guerra Mundial, una fuerza de trabajo que protagonizó en buena medida el “milagro alemán”. Sobre este asunto, véase el capítulo 5 [N. edit.]

41 Hay un paralelismo entre las primeras concepciones de la investigación crítica de la socialización de los estudios de mujeres y de las clases sociales.

“dotarles de una voz”.<sup>42</sup> La preferencia por métodos biográficos en los estudios de mujeres es precisamente una variante específica de la idea de que “lo privado es político”.<sup>43</sup>

### 2.1. Replanteamientos metodológicos y políticos

El programa, motivado políticamente, de investigación biográfica en cuanto “contraciencia” (por ejemplo, en los comienzos de la investigación sobre mujeres o de la *Oral History* [Historia Oral]) fue pronto, no obstante, objeto de (auto)crítica. El argumento principal afirmaba que el concepto de biografía era empleado frecuentemente de manera irreflexiva en su significado cotidiano y que, detrás de esta idea, en las biografías solo había “*social facts*” [hechos sociales] y ninguna categoría cuasinatural de tematización de la experiencia. Desde los años 80 y en el marco de un debate crítico sobre los métodos y las experiencias en aumento con la investigación empírica de la biografía, se planteó sistemáticamente una reflexión sobre los supuestos que se presuponían con la biografía, en la mayor parte de los casos de forma tácita –a saber: que los seres humanos “tienen” una biografía, que esta transcurre según determinados modelos de *biografías normales* y que puede ser evaluada según representaciones *normativas* de una vida “exitosa” (por ejemplo, emancipada) –, en una fase en la que el enfoque de la sociología interpretativa también fue acogido nuevamente, en un plano más amplio, en Alemania (Occidental).<sup>44</sup>

---

42 Cf., por ejemplo, Sheila Rowbotham: *Im Dunkel der Geschichte. Frauenbewegung in England vom 17.-20. Jahrhundert*. Fráncfort d. M., Nueva York, 1980.

43 En el contexto de la investigación sobre mujeres y la investigación biográfica, cf., Margret Kraul: “Biographieforschung und Frauenforschung”, en: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, edic. de Heinz-Hermann Krüger y Winfried Marotzki. Opladen 1999, pp. 455-469; Bettina Dausien: “Erzähltes Leben - erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung”, en: *Feministische Studien* 19 (2001), núm. 2, pp. 57-73; Bettina Dausien: “Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis - ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz”, en: *Metis. Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung* (2001) vol. 19: *Generationenbeziehungen*, pp. 56-77; Bettina Dausien: “Frauengeschichte(n) - Perspektiven der Biographieforschung in der Frauen- und Geschlechterforschung”, en: *Desiderate der österreichischen Frauenbiographieforschung*. Edic. de Elisabeth Lebensaft. Viena, 2001, pp. 12-26.

44 El impulso para esta recepción fue dado por Jürgen Habermas, ya en los años 60, con su escrito *Zur Logik der Sozialwissenschaften. Beiheft der Philosophischen Rundschau* (Tubinga, 1967). También resultó importante la traducción en dos volúmenes, editada por el “Grupo de Trabajo de Sociólogos de Bielefeld”, de los textos centrales de la sociología interpretativa: *Alltagwissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Vol. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*; vol. 2:

A diferencia del “viejo” constructivismo social de la *Chicago School* y de las concepciones conectadas con él, los nuevos debates de los años 60 pusieron el acento<sup>45</sup> de una manera más potente en la *vinculación con la situación* y la *constructividad* de la investigación de las ciencias sociales. Esta reflexión autocrítica, que se llevó a cabo desde finales de los años 80 en particular en la investigación sobre mujeres y en otros contextos anticientíficos con motivaciones políticas, se vinculó con una discusión de orientación metodológica en el ámbito de las ciencias sociales. De este modo, en la investigación biográfica se efectuó un cambio de perspectiva que ya no permitía emplear de manera incuestionada la biografía como un *método para la encuesta* de estructuras dadas de experiencia (“aquel o aquella tiene una biografía que solo tiene que ser encuestada”), sino que se constituye propiamente en *objeto* de reflexión teórica y empírica. La “biografía” perdió definitivamente su inocencia como “*life-record*”.

## 2.2. “Constructionist turn” [Giro constructivista]

Las cuestiones de qué “sean” las biografías, qué *función* cumplen para los individuos y las sociedades, según qué *modelos histórico-culturales* se construyen y cómo *se estructuran socialmente*, guían a mediados de los años ochenta un debate teórico en la investigación de la biografía y conducen también a nuevas concepciones metodológicas y metódicas. Ya no se trata de cómo “son” o “transcurren” las biografías en los distintos grupos o contextos, sino que se trata de cómo los seres humanos “producen” una biografía en distintos contextos culturales y situaciones sociales y, con ello, de qué condiciones, reglas y modelos de construcción pueden ser observados.<sup>46</sup> La biografía es concebida

---

*Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbeck bei Hamburg, 1973.

45 Fueron sobre todo los “nietos” de la sociología de Chicago quienes, con los esbozos teóricos de Mead y Dewey, el planteamiento metodológico del interaccionismo simbólico y las concepciones de los años 60 de la fenomenología social en conexión con Schütz, a saber, las ideas de la “construcción social de la realidad” (Peter L. Berger y Thomas Luckmann: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nueva York, 1967), formularon un programa relacionado con la sociología del conocimiento o delinearon el programa empírico de una “*Grounded Theory*” (Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, 1967).

46 Cf., sobre esto, Wolfram Fischer-Rosenthal: “Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft”, en: *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen*, edic. de Uwe Flick, Ernst von Kardorff et al. Weinheim 1991, pp. 78-89; Wolfram Fischer-Rosenthal: “Melancholie der Identität und dezentrierte biographische Selbstbeschreibung. Anmerkungen zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts”, en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 12 (1999), vol. 2, pp. 143-168.

como construcción social, como “rendimiento” individual y colectivo, como “trabajo biográfico”, que responde a una determinada problemática social, se sirve de modelos culturales y puede tener significados distintos para diferentes grupos de actores. En los estudios empíricos –principalmente con el método de las entrevistas narrativas<sup>47</sup>– se trata de investigar este modelo de construcción biográfica, socialmente específico, y de identificar las lógicas diferenciadas de la recapitulación de la experiencia. Al mismo tiempo se deconstruye, de esta manera, un concepto ahistórico y universalista de la biografía.

El trabajo biográfico individual es puesto de relieve también mediante metáforas actuales que, por una parte, acentúan la libertad y la creatividad de los sujetos constructores, como, por ejemplo, la imagen de que cada persona es su propio director y escribe (y reescribe) el guión de su propia vida, pero, por otra parte, remiten al carácter frágil y quebradizo de esta producción, como la imagen de la “biografía-artesana” o la “biografía-patchwork” [biografía-almazuela]. El trasfondo social de esta sensibilidad incrementada frente al trabajo biográfico (arriesgado) de los individuos sigue siendo el proceso histórico de la individualización, que adopta, no obstante, en la “modernidad modernizada”<sup>48</sup> una nueva cualidad.<sup>49</sup>

---

47 Este método, desarrollado por Fritz Schütze (cf., entre otros, *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Manuscrito inédito. Bielefeld, 1977; “Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens”, en: *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, edic. de Martin Kohli y Günther Robert. Stuttgart, 1984, pp. 78-117), se basa, en sus fundamentos teóricos, en la tradición del interaccionismo simbólico y otros planteamientos tanto de la sociología interpretativa como de teorías (socio-)lingüísticas (cf. Fritz Schütze: *Sprache soziologisch gesehen*. 2 vols. Múnich, 1975). Sobre el empleo del método en la investigación del género cf. Bettina Dausien: “Biographieforschung als “Königinnenweg”. Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung”, en: *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, edic. de Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer et al. Freiburg i. B. 1994, pp. 129-153; Bettina Dausien: *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen, 1996.

48 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M. 1986.

49 Cf., sobre esto, Peter Alheit: “Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung”, en: *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, edic. de Heinz-Hermann Krüger y Winfried Marotzki. Opladen, 1995, pp. 276-307; Peter Alheit: “Individuelle Modernisierung” - Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaft”, en: *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden*, edic. de Stefan Hradil. Fráncfort d. M.; Nueva York, 1997, pp. 941-952.

### 3. Puntos de inflexión en la reflexión de los discursos metodológicos actuales

A finales del siglo XX creció la conciencia sobre el hecho de que las “biografías normales” tienen en todo caso un significado normativo, pero ya no describen ninguna normalidad (estadística) y ya no representan ningún modelo que se tenga que realizar en la práctica. Esto resulta particularmente claro en los cursos de vida de las mujeres, que cambiaron y que hace tiempo que “descubrieron”<sup>50</sup> nuevos modelos entre la estructura y la norma, antes de que las ciencias sociales desarrollaran modelos y conceptos adecuados para ello.<sup>51</sup> Para las mujeres y los hombres de las sociedades modernas, las transformaciones resultan significativas, en particular aquellas que se producen en ámbitos nucleares del trabajo asalariado. Las mujeres y los hombres realizan de manera continua biografías formativas y profesionales que son cada vez más inverosímiles. En cambio, hay diagnósticos<sup>52</sup> de una pluralización general de los proyectos vitales que concede una posibilidad de elección significativamente mayor a los miembros particulares de la sociedad y que les da también la oportunidad de un “aprendizaje a lo largo de la vida”, aunque también les exija una disposición “a lo largo de la vida” para orientarse y readaptarse una y otra vez. Por ello, consideramos también de manera crítica la idea de una “biografía de elección” y la tesis del “ser humano flexible”.<sup>53</sup> Se promueven nuevas normas, que resultan contradictorias, sin garantizar recursos reales de acción ni posibilidades de elección. La libertad para elegir de manera responsable puede convertirse coactivamente, mediante la flexibilización de las normas biográficas rígidas, en un proceso hacia la inseguridad.

En esta situación social cobran importancia no solo las cuestiones sociológicas, sino también las de teoría y política de la formación. Respecto de las transformaciones sociales que han sido diagnosticadas, resultan cuestionados tanto los recursos de experiencias y saberes de las generaciones precedentes, como también los medios de aprendizaje puestos en práctica, así como las concepciones anteriores sobre la formación. No se trata solo de la cuestión –relacionada con la orientación en el mercado– de qué competencias o perfiles de cualificaciones serán necesarios para acometer el futuro (profesional) de una manera

---

50 Claudia Born y Helga Krüger (eds.): *Erwerbsverläufe von Ehepartnern und die Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim, 1993.

51 Cf. Dausien: *Biographie und Geschlecht*, pp. 44-83.

52 Cf. Beck: *Risikogesellschaft*, entre otros.

53 Cf. Richard Sennett: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlín, 1998.

exitosa, sino que se trata de una manera mucho más fundamental de qué proyectos de vida y qué caminos formativos pueden ser viables en general o tienen que ser nuevamente desarrollados. Cómo son transmitidos los saberes entre las generaciones, cómo son reelaborados retrospectivamente y cómo son organizados con vista al futuro, son temas del debate de las ciencias de la educación a comienzos del siglo XXI.<sup>54</sup> Por ello, también hay un gran interés en los procesos de aprendizaje en la perspectiva de las relaciones de género y en la cuestión de cómo se configuran las biografías, a caballo entre lo transmitido y lo proyectado de nuevo, como historias de vida de hombres y mujeres.

En el contexto de este debate con perfiles político-sociales y científicos, el concepto de biografía desempeña un papel importante, incluso altamente significativo. Las biografías son vistas como rendimientos constructivos, que cobran una importancia creciente tanto para los individuos como para la sociedad. Esta perspectiva sobre la biografía y sobre la “biograficidad de lo social”<sup>55</sup> ha recibido la influencia de diversas corrientes teóricas y ha llevado a distintas “variedades de un constructivismo biográfico”. A título de ilustración, se pueden esbozar brevemente algunas variantes típicas:

—Por una parte, hay una investigación biográfica que sigue estando en la potente tradición del *constructivismo social* y que se ocupa con cuestiones metodológicas como, por ejemplo, la conexión de la *interacción* y la *biografía* o con la relación entre investigación etnográfica y biográfica.<sup>56</sup> El punto de vista interaccionista se complementa con una perspectiva de análisis (social)*fenomenológica*, en el que no solo la construcción y la acción son concebidas como procesos biográficos, sino también la experiencia y la vivencia. En este punto, la dimensión corporal de las historias de vida resulta un punto debatido en la actualidad<sup>57</sup>, a fin de poder efectuar una descripción del aspecto de la construcción que va desde la “percepción interior” del sujeto hasta la exterior. Con este planteamiento, la

---

54 Como indicadores sobre este debate pueden ser citados los temas de los Congresos de la Sociedad Alemana para las Ciencias de la Educación, como, por ejemplo, “La generación de los medios de comunicación” (1998), “Educación y formación en las sociedades en tránsito” (2000) e “Innovación mediante la formación” (2002).

55 Peter Alheit y Bettina Dausien: “Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen”, en: *Biographische Sozialisation*, edic. de Erika M. Hoerning. Stuttgart, 2000, pp. 257-283.

56 Para este debate resultan importantes sobre todo los trabajos de Anselm Strauss, a los que se refieren también, de manera central, los exponentes de la investigación de la biografía en lengua alemana, como Wolfram Fischer-Rosenthal, Gerhard Riemann o Fritz Schütze.

57 Cf., de manera complementaria, Fischer-Rosenthal: “Melancholie der Identität”.

investigación biográfica se refiere críticamente a las concepciones de la teoría de la identidad. En particular, pone el acento en el carácter procesual y constructivo de las historias de vida, frente a los modelos de la identidad relacionados con características teóricas o con el espacio.

–Una variante diferente de los planteamientos del constructivismo social, que se desarrolla en otro sentido, tiene menos a la vista la perspectiva fenomenológica y de la (inter)acción del sujeto que la concepción de la construcción social de las biografías, y acentúa de manera más potente la constitución y estructuración social “externa” de los procesos biográficos. Estos planteamientos se dirigen, en la perspectiva de los tipos ideales, a la cuestión de qué estructuras sociales y qué condiciones históricas guían la construcción de las biografías típicas. Las investigaciones en esta dirección, la mayoría de las cuales se orientan de una manera socio-histórica, se refieren a las teorías del *espacio social* en relación con K. Mannheim, N. Elias o P. Bourdieu y acentúan explícitamente la *lógica supraindividual de las biografías*, ya sea en el sentido de “tipos” colectivos que están unidos a un determinado medio –en cierto sentido, como algo que configura experiencias sincrónicas–, ya sea en el sentido de la transmisión intergeneracional de experiencias biográficas que amplían, en una perspectiva diacrónica, la limitación de la comprensión de la biografía referida a la historia de vida individual.<sup>58</sup>

–Mientras los planteamientos mencionados prosiguen el “constructivismo social clásico”, con las ideas de la construcción en conexión con la acción social, la construcción subjetiva de sentido y las estructuras histórico-sociales, y sitúan *la construcción de la biografía en lo social* –concebido con el concepto del mundo de vida y/o del espacio social–, otro planteamiento ha roto amarras con aquel constructivismo. La influencia de teorías a las que puede ser asignada la etiqueta de “postmodernas” –y en este punto, en particular, el debate sobre identidad y

---

58 Como ejemplo de un proyecto en esta dirección, cf. Peter Alheit, Hanna Haack et al.: *Gebrochene Modernisierung - Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 vols. Bremen, 1999; Peter Alheit, Kerstin Bast-Haider y Petra Drauschke: *Die verzögerte Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Fráncfort d. M., Nueva York, 2004; Heidrun Herzberg: *Biographie und Lernhabitus. Eine Untersuchung im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Fráncfort d. M., Nueva York, 2004. En los diseños concretos de investigación, en estos estudios orientados históricamente se han combinado las entrevistas biográficas, el análisis de documentos y los métodos de la historia social.

diferencia— ha provocado una deconstrucción teórica de las propias premisas conceptuales y ha puesto en el centro el proceso de la constructividad simbólica, lingüística y cognitiva de la “realidad”. Por ello desempeña un papel escaso o nulo la cuestión de si se ha de aceptar una referencia externa (“la vida”, “la realidad” u otras).

—La concepción que considera la “biografía” como una construcción de una conciencia autorreferencial y que se fundamenta en la teoría de sistemas<sup>59,60</sup>, en la teoría de la cognición o en la referencia al modelo de explicación del constructivismo biológico<sup>61</sup>, deja en suspenso conscientemente la cuestión de la “realidad” (social). La autoconstrucción se presenta aquí como un rendimiento autopoietico de una conciencia. Sobre el aspecto de la socialidad, de la co-construcción o de la interacción entre las biografías solo se deberían (y/o podrían) decir cosas muy limitadas.<sup>62</sup> Resulta característico de este debate el nivel teórico predominantemente abstracto del tema.<sup>63</sup>

—Algo similar es válido para los intentos de hacer fructíferos para la investigación de la biografía los debates sobre la deconstrucción, tanto los que han sido suscitados por la filosofía postestructuralista francesa en particular, como los que se han abordado en la investigación del género. Estos debates se mueven en la tensión entre los argumentos teóricos fundamentales y la construcción naturalista, según la lógica de la identidad, de la biografía como, por una parte, un modelo de identidad unitario, cerrado en sí mismo y ya establecido, y la esperanza, por otra parte, de encontrar con la biografía un formato de construcción lingüístico no

---

59 Armin Nassehi y Georg Weber: “Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente”, en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 4 (1990), pp. 153-187; Uwe Shimank: “Biographie als Autopoiesis - eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität”, en: *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, edic. de Hanns-Georg Brose y Bruno Hildenbrand. Opladen, 1988, pp. 55-72.

60 Véase el capítulo 7º. [N. edit.]

61 Cf., por ejemplo, Humberto Maturana y Francisco Varela: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Berna, Viena, etc., 1987.

62 Cf., sobre este tema, Alheit y Dausien: “La construcción biográfica de la realidad”, en: *Biographische Sozialisation*, edic. de Hoerning, pp. 257-283.

63 Son escasos los estudios que pretenden efectuar una transformación metodológica y empírica consecuente de la concepción de la teoría sistémica para el análisis de las biografías. Ensayos interesantes de hacer fructífera la perspectiva la teoría sistémica para una metodología de reconstrucción en la investigación de las ciencias sociales y de la educación, se encuentran en: Tilmann Sutter (ed.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik*. Opladen, 1997.

fijado, fluyente, que permita tematizar la diversidad y las contradicciones sin necesidad de un proceso de reducción de la ambigüedad.<sup>64</sup>

—En este contexto, el concepto de *narration* [narración] ha adquirido una particular actualidad. En el campo de fuerzas entre la representación y la construcción, las “historias” han sido consideradas como el medio de la representación y/o la producción de identidad y biografía. Narrar se considera un modo no solo de hacer comunicables las experiencias sociales y, con ello, de que se abra un acceso a las construcciones subjetivas del *self*<sup>65</sup> y del mundo, sino incluso de intervenir en la estructuración de las experiencias, en la creación y conformación de la identidad. Dicho de manera exagerada: llego a ser *self* en cuanto que soy narrado o narrada.<sup>66</sup> “Somos lo que contamos y lo que otros cuentan sobre nosotros mismos o nosotras mismas”.<sup>67</sup> Es grande la tentación de, con el concepto de narración, atribuir al sujeto individualizado en el caos de la “nueva confusión” un papel productivo y fortalecedor<sup>68</sup>. El sujeto es estilizado

---

64 A los estudios menos empíricos, que intentan reducir la discrepancia entre planteamientos teóricos abstractos e investigación empírica, pertenece el proyecto de teoría educativa de Hans-Christoph Koller (*Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Múnich 1999), que desarrolla, en relación a la concepción de Lyotard del conflicto en los materiales biográficos, posibilidades interpretativas para los procesos formativos, y el “análisis deconstructivo postcolonial” presentado por Encarnación Gutiérrez Rodríguez, del entrecruzamiento de los procesos de determinación del género y de la etnia en las biografías de las “mujeres intelectuales en la emigración”: *Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen, 1999.

65 Por la dificultad de traducir “*Selbst*” como sustantivo (“yo mismo” o “misma”, “uno mismo” o “una misma”), se opta por el inglés *self*, que además apunta al origen del concepto de Alheit y Dausien en la filosofía social de G. H. Mead. [N. edit.]

66 Cf. Heiner Keupp, Thomas Ahbe y Wolfgang Gmür (eds.): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbeck bei Hamburg, 1999, pp. 101 ss.; Wolfgang Kraus: *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler, 1996.

67 Esta formulación procede de una exposición divulgativa de los recientes planteamientos en las denominadas “terapias narrativas”. Una cita algo más detallada ilustra cómo aquí se apela al constructivismo de una manera “potente”, muy despreocupada y ciertamente artesanal: “Quiénes somos y lo que somos es algo que solo se nos descubre mediante una autocreación permanente. En el fondo, somos lo que contamos y lo que otros cuentan sobre nosotros mismos. Nuestra vida consiste en un número creciente de historias, en las que creemos y que, en su conjunto, fundamentan nuestra identidad” (Heiko Ernst: “Ein neuer Blick auf das eigene Leben”, en: *Psychologie heute* 29 (2002), núm. 6, pp. 21-26, la cita p. 21). Un poco más adelante afirma el mismo autor: “Pues cada narración, cada autobiografía es una textualización de la vida, y sólo con respecto a esos textos podemos reconocer esta vida. Pero esto significa también que la autobiografía puede ser reelaborada, interpretada, reescrita y aclarada de nuevo por otro texto de la narración” (ibid., p. 21 s.).

68 En el trabajo pedagógico, de tipo práctico, con la biografía, por ejemplo en la formación política e histórica de personas adultas (particularmente en el caso de la formación de mujeres, en el trabajo con mujeres migrantes, mujeres mayores y de otros grupos marginados) desempeña un papel central la perspectiva del *empowerment* y de la “recuperación de la interpretación” sobre la propia historia de vida (cf. Regina Meyer y Susanne Bosse: “Das Göttinger Erzählcafé - eine Möglichkeit des öffentlichen

como creador de sí mismo. En cambio, otras comprensiones del constructivismo (social) son escépticas y mantienen en suspenso el doble aspecto del concepto de narración de, al mismo tiempo, representar y construir la realidad.<sup>69</sup>

En síntesis, sobre la reciente investigación de la biografía, que aquí ha sido esbozada a título de ejemplo, se puede establecer lo siguiente: la biografía ha perdido definitivamente el estatus de un “instrumento” metódico para la representación (crítica) de una realidad individual o social y es observada como una *construcción* mudable y fluida. Las referencias y justificaciones teóricas para este punto de vista son sumamente heterogéneas y en parte se superponen y/o se contradicen. No obstante, en todas ellas se acentúan las posibilidades para escribir y reescribir la historia (o las historias) de la vida dentro de ciertos límites, que tienen mayor o menor peso.

La diferencia entre un *interior* subjetivo y un *exterior* social ya no parece ser constitutiva para el concepto de biografía, sino que es “puesta entre paréntesis” de modos distintos en las variantes de la investigación biográfica constructivista. Sobre este asunto, las posiciones varían entre dos polos: el planteamiento hipotético de una conciencia autorreferencial, que solo conoce un “interior”, y la lectura según la teoría de la sociedad, que ve, tanto antes como ahora, el proceso de construcción estructurado por el espacio social, pero que pone entre paréntesis la problemática epistemológica de la “interfaz” entre el interior y el exterior y renuncia a la pretensión de resolver las cosas con una gran teoría en favor de una perspectiva empírica de la investigación que esté relacionada con su objeto.

Tampoco está clara la relación entre *teoría* y *empiría* o *experiencia*. Una exploración del proceso de construcción biográfico, de sus libertades y limitaciones, con los medios de la investigación empírica, ya no resulta un objetivo compartido. El interés de algunos planteamientos consiste más en la deconstrucción de las propias nociones y conceptos (científicos), en la autoaplicación crítica de las tesis constructivistas, que en el análisis de “relaciones empíricas”, que se tienden a subordinar bajo lo pensado, que es concebido en

---

Erinnerns”, en: *Zeitschrift für Politische Psychologie* 6 (1998), núm. 4, pp. 447-458).

69 La variante narrativa del constructivismo se refiere a un espectro heterogéneo de aproximaciones teóricas desde distintas disciplinas científicas como, por ejemplo, las ciencias humanas, las ciencias relacionadas con la literatura y la cultura, la investigación sociolingüística de la narración, la sociología, la pedagogía o la psicología.

un sentido positivista como realidad. En esta situación, se atribuye a los *textos*, en cuanto material de investigación, una importancia sobresaliente. Los textos literarios o las transcripciones de entrevistas no son considerados ni como la expresión de un “movimiento formativo interno”, ni como “*social facts*” o “*life-records*”, sino como “construcciones narrativas”, que no remiten a la “realidad” sino a las reglas de construcción de la realidad.

Si las narraciones son consideradas en primera instancia como medios y formatos de la *generación de sentido*, entonces su *perspectividad* se convierte en tema del análisis científico. Escribir y reescribir, descubrir e inventar el sentido, son interpretados como procesos que incluyen un campo de juego para la libertad, pero que también están limitados tanto por su integración en el lenguaje y los sistemas simbólicos, como por estar incluidos en relaciones sociales y culturales de diferencia y dominación. Las historias de vida no son construcciones lineales, unívocas, sino que, bajo determinadas circunstancias, se entrelazan de un modo contradictorio, “entrecortado” o a la manera del “*patchwork*” [almazuela], con otros modelos de construcción de sentido.

La tesis de la autoconstrucción y de la construcción del mundo en el medio de los relatos biográficos viene a coincidir también, de un modo interesante, con la crítica y redefinición de la *práctica pedagógica* desde una perspectiva constructivista: el proceso de formación ya no es concebido en primera instancia como mediación o educación, sino como apoyo y orientación del trabajo biográfico de los individuos, como la preparación de ajustes y “espacios de posibilitación” para los procesos de autoconstrucción y de autoformación. Con ello, la dimensión normativa de la teoría y la práctica pedagógicas no es, ciertamente, superada, pero sí que es relativizada y comprendida como objeto de procesos permanentes de negociación de todas las personas que están aprendiendo y que toman parte en el proceso de formación, y no como una tarea del currículum y de los docentes.

Las referencias escogidas de la historia de la investigación biográfica indican que la biografía no es una categoría que exponga solo la aprehensión de modos de ver o de vivenciar individuales, sino que está estrechamente unida a las estructuras y a los procesos sociales y también los tematiza. Con una perspectiva biográfica son abordadas las *relaciones del yo y del mundo*, y tanto en el plano de la vida cotidiana como en el de la reconstrucción científica. Los esbozos fragmentarios sobre la génesis de un interés científico por la biografía y la historia de vida dejan claro que se establece tanto porque interesa el contexto histórico mismo de la sociedad burguesa moderna que está

constituyéndose, como por el interés por la socialización. Las reflexiones de la teoría de la socialización y de la teoría de la biografía son formas de procesamiento de la experiencia social sobre la marcha conjunta del orden social y la (auto)ubicación individual. Con ello, el concepto de biografía se puede revestir con la teoría de la socialización por la que se opte, para teorizar la “puesta en escena” del individuo y de la sociedad o –con un concepto de biografía más adecuado– el encadenamiento procesual de individuación y socialización. A diferencia del concepto de socialización –que describe en cierto modo esta relación desde la posición de un observador “externo” idealizado como una contraposición de individuo y sociedad–, la investigación de la biografía capta el devenir reflexivo de las relaciones entre el *self* y el mundo desde la “perspectiva interior” biográfica, y esto significa que la relación “individuo-sociedad” es tematizada en la *conexión de sentido* de una historia (de vida) más concreta.<sup>70</sup>

Como han indicado los esbozos históricos, el modo de esta tematización es independiente, no obstante, de los contextos históricos concretos, en los que se producen las diversas constelaciones de la relación entre “*self*-mundo” o entre “individuo-sociedad”. La situación en el siglo XVIII puede ser asociada todavía con el “descubrimiento del individuo”, de su individualidad e “historia interior”, con un descubrimiento que solo era importante para determinados individuos y grupos sociales en el contexto de una individualización de los estilos de vida que comenzaba entonces. Aunque no se puede hablar todavía de una investigación biográfica sistemática, se instituye una elaboración de este descubrimiento, que emplea textos e introspecciones (auto)biográficas como fuente del estudio del nuevo fenómeno descubierto. En cambio, a finales del siglo XIX, la individualización y la biografización son fenómenos sociales que se han convertido en generales, que ya no se localizan únicamente en el “interior” del sujeto, sino que, en cierto modo, se pueden percibir ineludiblemente en el espacio social, en la dimensión “externa” del individuo, y convierten en problema la práctica social.<sup>71</sup> El establecimiento de una investigación científica de la biografía a comienzos del siglo XX puede ser interpretado

---

70 Hemos debatido detenidamente la relación de “socialización” y “biografía” en otro lugar, cf. Peter Alheit y Bettina Dausien: “Biographieforschung in der Erwachsenenbildung”, en: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, edic. de Krüger y Marotzki, pp. 407-432; Bettina Dausien: “Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung”, en *Biographische Arbeit*, edic. de Margret Kraul y Winfried Marotzki. Opladen, 2002, pp. 65-91.

71 Cf. Peter Alheit y Morten Brandt: *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Fráncfort d. M., Nueva York, 2006.

como una reacción a ese cambio. En primera instancia, la investigación usó historias de vida y documentos biográficos como instrumentos y material de investigación y reflexionó sobre ellos desde respectos metódicos y metodológicos que, no obstante, no cuestionaron el estatus de la biografía —como *social fact* y como categoría sociológica de análisis—, ni la investigan de una manera diferenciada.

Tal perspectiva solo se ha establecido a finales del siglo XX, en conexión con una creciente sensibilidad para la pluralidad social y las construcciones de la diferencia. Desde entonces, la investigación de la biografía, con la diferenciación de sus planteamientos y tradiciones teóricas, ha convertido en objeto de reflexión científica la lógica transformada de la construcción y la función de la biografía. La biografía es tematizada a partir de la tensión entre, por una parte, la deconstrucción del modelo vigente hasta entonces de creación y descripción de la identidad —por la fragilidad y la pérdida de sentido de las certezas biográficas— y, por otra parte, el incremento enorme de significado de los rendimientos de la construcción biográfica.<sup>72</sup> Determinadas problemáticas sociales — como por ejemplo la migración, las transformaciones en las relaciones entre los géneros o entre las generaciones o la pérdida de función de las concepciones tradicionales de la formación o la profesión— generan nuevos modelos(-patchwork), prototípicos, de biografías, que ante todo hay que investigar empíricamente antes de que puedan ser desarrolladas explicaciones teóricas más amplias. Por ello hay que considerar estos dos puntos teóricos como no contradictorios: las biografías como construcciones *construidas*, que han sido señaladas mediante su posicionamiento en el espacio social, y las biografías en cuanto principios *constituyentes*, como modos de la construcción de la realidad social. El concepto de *biograficidad* es un ejemplo para el intento de captar teóricamente la dialéctica de ambas perspectivas. La preparación de este proyecto requiere, no obstante, del debate empírico con los procesos de construcción biográfica concretos en constelaciones también concretas, “locales”, en el espacio social.

Con esta apreciación, defendemos la tesis de que, respecto de la situación esbozada, el giro empírico a los procesos de construcción biográfica ya no se puede vincular con la

---

72 Esta relación de tensión puede ser descrita en el marco de diferentes diagnósticos de la sociedad, cf., por ejemplo, el proyecto presentado por Keupp et al. de interpretar la construcción de la identidad como un fenómeno del “capitalismo tardío” (Keupp, Ahbe y Gmür (eds.): *Identitätskonstruktionen*), o las interpretaciones “postmodernas”, por ejemplo, en Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann et al. (eds.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen, 2001.

gran pretensión teórica de formular la relación del individuo y la sociedad de una manera conclusiva y abarcante. Más bien entendemos la ocupación empírica con las biografías como un intento fundamentado de alcanzar, desde las contradicciones no resolubles teóricamente, un modo “modesto” de esquivar esa tensión. Una oportunidad para dar un giro de ese estilo la ofrece la investigación de la biografía, sobre todo si está conectada de manera empíricamente reconstructiva con el potencial de los sujetos concretos de vivir las contradicciones sociales en determinados contextos sociales, de dotarlas plenamente de “sentido” en diferentes formatos de construcción social y de procesarlas, apropiándoselas de manera activa, en el marco de sus historias de vida.

Partiendo de esta perspectiva, la investigación biográfica actual puede ser concebida como un campo en el que se desarrollan las distintas facetas de aquel “gran tema”, en las que se pone el acento en distintos asuntos teóricos y metodológicos. El análisis de los distintos aspectos del trabajo biográfico, que es concebido como un proceso situado social y culturalmente, abre la mirada a la índole de la vinculación contextual y a la particularidad de las construcciones biográficas. Aunque se presente con el gesto de la filosofía trascendental o con el estilo de establecer leyes sociológicas de validez universal, el objetivo de la ocupación científica con las biografías ya no es, pues, la generalización de modelos universalistas y ahistóricos, sino una exploración que piense de nuevo los procesos biográficos, reconstruyéndolos nuevamente de manera empírica y concreta.

## Bibliografía

- Alheit, Peter: *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. 2 edic. Bremen, 1990.
- Alheit, Peter: “‘Biographizität’ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung”, en: *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Edic. de Heinz-Hermann Krüger y Winfried Marotzki. Opladen, 1995, pp. 276-307.
- Alheit, Peter: “‘Individuelle Modernisierung’ - Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften”, en: *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden*. Edic. de Stefan Hradil. Fráncfort d. M., Nueva York, 1997, pp. 941-952.
- Alheit, Peter, Kerstin Bast-Haider y Petra Drauschke: *Die verzögerte Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Fráncfort d. M., Nueva York, 2004.
- Alheit, Peter y Morten Brandt: *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Fráncfort d. M., Nueva York, 2006.
- Alheit, Peter y Bettina Dausien: *Modernisierung und Traditionalität. Lebensverläufe in zeitgenössischen*

- proletarischen Milieus* (Informe de investigación). Bremen, 1990.
- Alheit, Peter y Bettina Dausien: "Biographieforschung in der Erwachsenenbildung", en: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, edic. de Heinz-Hermann Krüger y Winfried Marotzki. Opladen, 1999, pp. 407-432.
- Alheit, Peter y Bettina Dausien: "Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographicität des Sozialen", en: *Biographische Sozialisation*. Edic. de Erika M. Hoerning. Stuttgart, 2000, pp. 257-283.
- Alheit, Peter, Hanna Haack et al.: *Gebrochene Modernisierung - Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*. 2 vols. Bremen, 1999.
- Allport, G. W.: *The Use of Personal Documents in Psychological Science*. Nueva York, 1942.
- Apitzsch, Ursula: *Lernbiographien zwischen den Kulturen*. Conferencia en el 12º Congreso de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación el 21 de marzo de 1990. Manuscrito. Fráncfort d. M., 1990.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Grupo de Trabajo de los Sociólogos de Bielefeld] (ed.): *Alltagwissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Vol. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*; vol. 2: *Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. "bei Hamburg, 1973.
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M. 1986. [trad. cast.: *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998].
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nueva York 1967 [trad. cast.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968 y Barcelona: Herder, 1996].
- Blumer, Herbert: *An Appraisal of Thomas' and Znaniecki's "The Polish Peasant in Europe and America"*. Nueva York, 1939.
- Blumer, Herbert: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs (NJ), 1969.
- Born, Claudia y Helga Krüger (eds.): *Erwerbsverläufe von Ehepartnern und die Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim, 1993.
- Bromme, Moritz Th. W.: *Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters*. Edic. de Paul Göhre. Jena, 1905.
- Bühler, Charlotte: *Der Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig 1933 [trad. cast.: *El curso de la vida como problema psicológico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1943]
- Burgess, Ernest W. y Leonard S. Cottrell: *Predicting Success or Failure in Marriage*. Nueva York, 1939.
- Cavan, Ruth S.: *Suicide*. Chicago 1928.
- Dausien, Bettina: "Biographieforschung als 'Königinnenweg' Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung", en: *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Edic. de Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer et al. Friburgo en B., 1994, pp. 129-153.
- Dausien, Bettina: "Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis - ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz", en: *Metis. Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung* (2001) vol. 19: Generationenbeziehungen, pp. 56-77.
- Dausien, Bettina: "Frauengeschichte(n) - Perspektiven der Biographieforschung in der Frauen- und Geschlechterforschung", en: *Desiderate der österreichischen Frauenbiografieforschung*. Edic. de Elisabeth Lebensaft. Viena, 2001, pp. 12-26.
- Dausien, Bettina: "Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationforschung", en: *Biographische Arbeit*. Edic. de Margret Kraul y Winfried Marotzki. Opladen, 2002, pp. 65-91.
- Dausien, Bettina: *Sozialisation - Geschlecht - Biographie. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden, 2009.

- Dausien, Bettina y Helga Kelle: *Zur Verbindung von ethnographischen und biographischen Forschungsperspektiven. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Geschlechterforschung*. Manuscrito inédito de una conferencia. Bielefeld, 2002.
- Erikson, Erik H.: *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History*. Nueva York, 1958.
- Erikson, Erik H.: *Gandhi's Truth. On the Origins of Militant Nonviolence*. Londres, 1970.
- Ernst, Heiko: "Ein neuer Blick auf das eigene Leben", en: *Psychologie heute* 29 (2002), núm. 6, pp. 21-26.
- Fischer, Carl: *Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters*. Edic. provista con un prólogo de Paul Göhre. Leipzig, Jena 1903.
- Fischer, Wolfram y Martin Kohli: "Biographieforschung", en: *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Edic. de Wolfgang Voges. Opladen, 1987, pp. 25-49.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: "Wie man sein Leben erlebt. Zur Sinnstruktur biographischer Ereignisse und Handlungen", en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 2 (1989), núm. 1, pp. 3-13.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: "Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft", en: *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Edic. de Uwe Flick, Ernst von Kardorff et al. Weinheim, 1991, pp. 78-89.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: "Melancholie der Identität und dezentrierte biographische Selbstbeschreibung. Anmerkungen zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts", en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 12 (1999), núm. 2, pp. 143-168.
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Fráncfort d. M., 1976 [trad. cast. cit. aquí: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1981]
- Frazier, Edward F.: *The Negro Family in the United States*. Chicago, 1939.
- Frizsche, Bettina, Jutta Hartmann et al. (eds.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen, 2001.
- Fuchs, Werner: *Zur Reflexivität der biographischen Methode* (informe de un taller). Hagen, 1979.
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, 1967.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: *Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen 1999.
- Habermas, Jürgen. *Zur Logik der Sozialwissenschaften. Beiheft der Philosophischen Rundschau*. Tubinga, 1967 [trad. cast.: *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988].
- Habermas, Jürgen: "Stichworte zur Theorie der Sozialisation" [1968], en: Id.: *Kultur und Kritik*. Fráncfort d. M. 1973, pp. 118-194.
- Hack, Lothar: *Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen*. Fráncfort d. M., Nueva York, 1977.
- Healy, William: *The Individual Delinquent*. Boston, 1915.
- Herzberg, Heidrun: *Biographie und Lernhabitus. Eine Untersuchung im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Fráncfort d. M. y Nueva York, 2004.
- Hirschberg, Susanne: *Das Bildungsschicksal des gewerblichen Proletariats im Lichte der Arbeiterautobiographie. Untersuchungen über proletarische Bildungsfragen unter vorwiegender Berücksichtigung autobiographischer Darstellungen*. Tesis doctoral. Colonia, 1928.
- Holek, Wenzel: *Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters*. Edic. de Paul Göhre. Leipzig, Jena, 1909.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe y Wolfgang Gmür (eds.): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbeck bei Hamburg, 1999.
- Klaus, Georg y Manfred Buhr: *Philosophisches Wörterbuch*. 2 vols. Leipzig, 1974.

- Koch, Adelbert: "Arbeitermemoiren als sozialwissenschaftliche Erkenntnisquelle", en: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 61 (1929), núm. 1, pp. 128-171.
- Kohli, Martin (ed.): *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt, Neuwied 1978.
- Kohli, Martin: "Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente", en: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1985), pp. 1-29.
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München, 1999.
- Kraul, Margret: "Biographieforschung und Frauenforschung", en: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Edic. de Heinz-Hermann Krüger y Winfried Marotzki. Opladen, 1999, pp. 455-469.
- Kraus, Wolfgang: *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler, 1996.
- Lengermann, Patricia M.: "The Founding of the American Sociological Review", en: *American Sociological Review* 44 (1979), pp. 185-198.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, Wien et al. 1987 [trad. cast.: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate, 1989].
- Meyer, Regina y Susanne Bosse: "Das Göttinger Erzählcafé - eine Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns", en: *Zeitschrift für Politische Psychologie* 6 (1998), núm. 4, pp. 447-458.
- Michels, Robert: "Psychologie der antikapitalistischen Massenbewegung", en: Id.: *Grundriß der Sozialökonomie*, vol. IX.1. Tübingen, 1926, pp. 241-359.
- Mowrer, Ernest R.: *Family Disorganization*. Chicago, 1927.
- Mowrer, Harriet Rosenthal: *Personality Adjustment and Domestic Discord*. Nueva York, 1935.
- Nassehi, Armin y Georg Weber: "Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente", en: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 4 (1990), pp. 153-187.
- Neumann, Bernd: *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*. Frankfurt d. M., 1970.
- Niethammer, Lutz (ed.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der "Oral History"*. Frankfurt d. M., 1980.
- Oberschall, Anthony: *Empirical Social Research in Germany, 1848-1914*. Paris, 1965.
- Park, Robert Ezra y Herbert Adolphus Miller: *Old World Traits Transplanted*. Nueva York, Londres, 1921.
- Paul, Sigrid: *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie*. 2 vols. München, 1979.
- Popp, Adelheid: *Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin*. Con unas palabras introductorias de August Bebel. München, 1909.
- Rehbein, Franz: *Das Leben eines Landarbeiters*. Edic. de Paul Göhre. Jena, 1911.
- Rowbotham, Sheila: *Im Dunkel der Geschichte. Frauenbewegung in England vom 17.-20. Jahrhundert*. Frankfurt d. M., Nueva York, 1980.
- Schimank, Uwe: "Biographie als Autopoiesis - eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität", en: *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Edic. de Hans-Georg Brose y Bruno Hildenbrand. Opladen, 1988, pp. 55-72.
- Schütze, Fritz: *Sprache soziologisch gesehen*. 2 vols. München, 1975.
- Schütze, Fritz: *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Manuscrito inédito. Bielefeld, 1977.
- Schütze, Fritz: "Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens", en: *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Edic. de Martin Kohli y Günther Robert. Stuttgart, 1984, pp. 78-117.

- Sennet, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin, 1998 [trad. cast.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006].
- Shaw, Clifford R.: *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago, 1930.
- Straub, Jürgen: *Historisch-psychologische Biographieforschung: theoretische, methodische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht*. Heidelberg, 1989.
- Straub, Jürgen (ed.): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Fráncfort d. M., 1998 (= Erinnerung, Geschichte, Identität, vol. 1).
- Sutherland, Edwin H.: *The Professional Thief, Written by a Professional Thief*. Chicago, 1937.
- Sutter, Tilmann (ed.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik*. Opladen, 1997.
- Sutter, Tilmann: "Einleitung: Beobachten und Verstehen - eine überwundene Differenz?", en: *Beobachtung verstehen*, edic. de Sutter, pp. 11-30.
- Szczepański, Jan: "Die biographische Methode", en: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, vol. 4: *Komplexe Forschungsansätze*. Edic. de René König. 3ª edic., corregida y ampliada, Stuttgart, 1974, pp. 226-252.
- Terkel, Studs: *Der große Krach*. Fráncfort d. M., 1972.
- Thomae, Hans: "Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften", en: *Studium Generale* 5 (1952), pp. 163-177.
- Thomae, Hans: *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen, 1968.
- Thomas, William Isaac: *The Unadjusted Girl. With Cases and Standpoints for Behavior Analyses*. Boston, 1923.
- Thomas, William Isaac y Florian Znaniecki: *The Polish Peasant in Europe and America [1918-1920]*. 2 vols. Nueva York, 1958 [trad. cast.: *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: BOE-CIS, 2004].
- Thraster, Frederic M.: *The Gang: A Study of 1313 Gangs in Chicago*. Chicago, 1927.
- Völter, Bettina, Bettina Dausien et al. (eds.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden, 2005.
- Weber, Max: "Zur Methodik sozialpsychologischer Enqueten und ihrer Bearbeitung", en: *Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik* 29 (1909), núm. 3, pp. 949-958.
- Young, Donald: *American Minority Peoples. A Study in Racial and Cultural Conflicts in the United States*. Nueva York, 1932.
- Znaniecki, Florian: *On Humanistic Sociology. Selected Papers*. Edic. de Robert Bierstedt. Chicago 1969.
- Zorbaugh, Harvey Warren: *The Gold Coast and the Slum: A Sociological Study of Chicago's Near North Side*. Chicago, 1929.

## Capítulo 2. Sobre el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje”

ENTREVISTA DE ROLF ARNOLD A KLAUS HOLZKAMP

ARNOLD: ¿Cuál es su concepción del aprendizaje? ¿En qué se distingue su comprensión actual del aprendizaje de otras teorías (como, por ejemplo, las conductistas)?

HOLZKAMP: Según la representación vigente, se llega al aprendizaje cuando, gracias a un tercero –un docente preexistente– se inician procesos de aprendizaje –por ejemplo, mediante “reforzamiento”, “instrucción”, “objetivos de aprendizaje”, etc.–. Por el contrario, mi concepción es que el aprendizaje intencional, esto es, el aprendizaje que tiene un propósito y que está planificado, solo se lleva a cabo cuando el sujeto que aprende dispone de los correspondientes motivos, por lo que depende de este contexto de motivación la manera cómo las condiciones de aprendizaje que están determinadas externamente se convierten efectivamente en aprendizaje o incluso lo dificultan.

Para que se pueda captar de manera más precisa, tengo que intentar en primer lugar mostrar que, aunque el aprendizaje humano se refiere efectivamente a las condiciones de aprendizaje, es conceptualizable como una actividad *independiente* frente a ellas. Por esto, intenté explicar el aprendizaje como un aspecto de la acción que se fundamenta en los intereses vitales del sujeto: al aprendizaje se llega siempre que el sujeto, en el desempeño de su acción normal, se encuentra con dificultades u oposiciones, y ve en ello una “problemática de acción”, que no puede superar con los medios y las capacidades que emplea en ese momento, sino que solo puede hacerlo mediante el paso intermedio o el rodeo (productivo) del “encendido” del “circuito del aprendizaje”. Bajo estas premisas, hay que percibir en los intereses del sujeto la “problemática de acción” (precedente), a

partir de la cual pueden estructurar sus acciones ulteriores como acciones específicas de aprendizaje.

En este contexto teórico, podría ser reinterpretada también la función de las denominadas condiciones de aprendizaje que están establecidas externamente: si tales condiciones fomentan la estructuración de procesos de aprendizaje para la superación de aquellas problemáticas reales de aprendizaje, el sujeto tendría razones para aceptarlas [véase más adelante]; pero, en el caso en que tales condiciones no sirvan de mediación con los intereses vitales y de aprendizaje del sujeto, no hay razón alguna para aprender más o para aprender de otro modo que las razones para evitar incondicionalmente sanciones o rechazar las amenazas. Bajo estas premisas, los “docentes”, por ejemplo, están enfrentados a los requerimientos de aprendizaje, reaccionan evasivamente o llevando a cabo, en la medida de lo posible, meras simulaciones de resultados de aprendizaje. He debatido ampliamente de esta forma de aprendizaje y de sus condiciones institucionales previas con el concepto de “aprendizaje defensivo”.

ARNOLD: Usted distingue en su libro una “psicología de las causas” y una “psicología de los motivos”. ¿Su “teoría de la fundamentación del aprendizaje” se refiere solo a determinados tipos (aprendizajes superiores, reflexivos, etc.), que son más propios del aprendizaje de personas adultas que de los niños pequeños o de los jóvenes?

HOLZKAMP: Hemos intentado mostrar que la acción humana ocurre generalmente en el medio de un “discurso de fundamentación” y que, conforme a ello, la representación de la psicología tradicional, analizando “condicionamientos” o “causas” de las acciones, está expuesta a una equivocación de graves consecuencias. Por consiguiente, tampoco parece justificado excluir teóricamente a los niños y a los jóvenes del discurso de fundamentación y ponerlos a disposición del “discurso del condicionamiento”: con ello se aplaza la tarea irresoluble de determinar desde qué edad los seres humanos son propiamente sujetos actuantes, es decir, desde qué edad les conviene el estatuto de “seres humanos”. Este es un aspecto parcial de la delimitación de los niños y niñas en la moderna “relación personas adultas-niños y niñas, del que me ocupo actualmente de manera intensa (véanse libros importantes, a mi parecer, como, por ejemplo, el de Dieter Richter, *Das fremde Kind* [El niño extranjero], Fráncfort d. M., 1987, y el de Marie-José van de Loo y Margarete Reinhart (eds.), *Kinder. Ethnologische Untersuchungen in fünf Kontinenten* [Niños. Investigaciones etnológicas en los cinco continentes], Múnich, 1993).

Ciertamente, en este contexto de problemas hay que considerar que me he ocupado principalmente en mi libro del aprendizaje “intencional”, es decir, consciente y planificado, y que he tratado solo de manera marginal del “aprendizaje accidental”, es decir, del “co-aprendizaje” (como yo digo), esto es, poniéndolo de relieve como forma transitoria (por ejemplo, en el caso de la discusión del “aprendizaje por afinidad”): está claro, sin embargo, que en el caso de los niños pequeños, el co-aprendizaje que se realiza de manera descuidada tiene un significado particular. Además, he evitado de manera sistemática la conceptualización del “aprendizaje” como algo que se realiza habitualmente “desde abajo”, es decir, como algo que se aplica desde que el niño es pequeño, porque entonces no tiene cabida de una manera adecuada a la experiencia el caso de las personas adultas, de sus modos e intereses de aprendizaje. A partir de esto, se determina también mi selección de ejemplos en el libro, en particular el “ejemplo del desfile” de mi propio acceso de aprendizaje a las variaciones de orquesta de Arnold Schönberg. Por ello, resulta lógico para mí que al libro se le otorgue una particular relevancia en el problema de la formación de personas adultas. No obstante, tengo la pretensión de que, en principio, mi concepción de la teoría del aprendizaje sea también apropiada como un fundamento para una concepción específica del aprendizaje de los niños (y sobre la base del correspondiente ensayo, resulta evidente en nuestro proyecto de aprendizaje que esta aspiración no resulta infundada). En todo caso, si quisiéramos analizar el aprendizaje de los niños pequeños, tampoco sería posible, sobre nuestra base categorial de un “discurso de fundamentación”, ponerse del lado de un “discurso del condicionamiento”, que se refiere a meras relaciones causales.

ARNOLD: Usted critica el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” y, con ello, cuestiona también la autocomprensión habitual de muchos pedagogos de ser “mediadores” y “profesores”, sin que “circule nada”. ¿Cómo tendrían que considerar las personas que enseñan y las que aprenden la manera como se lleva a cabo un proceso de aprendizaje que parta de motivos subjetivos de aprendizaje?

HOLZKAMP: Mi crítica al “cortocircuito-enseñanza-aprendizaje”<sup>73</sup>, es decir, a la suposición de que la “enseñanza” haya de implicar automáticamente “aprendizaje” de los

---

73 La expresión “*Lehr-Lern-Kurzschluss*”, esto es, “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” tiene un sentido más amplio en alemán que el meramente electrónico, por cuanto “*Kurzschluss*” (cortocircuito) se forma con “*Schluss*”, que significa “cierre” y también “conclusión”, y “*Kurz*”, que quiere decir “breve”, por lo que también podría significar algo así como “cierre breve” o “conclusión precipitada” [N. edit.]

discentes, de que el sujeto del proceso de aprendizaje del “escolar” sea propiamente el “docente”, no está motivada, en primer lugar, por una visión “antiautoritaria”. Más bien intento mostrar, en diversos contextos, que la idea de que se pueden planificar de manera inequívoca los procesos de aprendizaje mediante, por ejemplo, planes de enseñanza, estrategias de enseñanza o equipamientos didácticos, produciendo las condiciones bajo las cuales las personas participantes no tengan más remedio que aprender de la manera deseada, representa una ficción: ciertamente, con tales arreglos se generan en la cabeza de las personas participantes sobre todo contradicciones, rechazos y desviaciones, con lo que –en caso de que se llegue al aprendizaje– este, en cuanto “aprendizaje defensivo”, no conducirá a una penetración en el objeto de aprendizaje, no conducirá a una comprensión más profunda de los contenidos del aprendizaje, etc., sino únicamente al hecho de que los docentes “planteen de manera satisfactoria” evitar las sanciones, es decir, a mostrar hasta el fingimiento las consecuencias del aprendizaje. Con ello, se encubre por lo general la pequeña consecuencia de la “enseñanza-aprendizaje” de que la evaluación normalizada del rendimiento carga la “culpa” del aprendizaje insuficiente sobre los participantes, a los que se les atribuye escasa motivación o “talento”, ausencia de interés, etc., y gracias a esta personalización, los efectos dificultadores del aprendizaje de las instituciones y las estrategias de enseñanza quedan inmunizados desde el principio contra las críticas y las intenciones de cambio [véase más adelante].

Para escapar de este dilema es preciso, en primer lugar, crear las condiciones de trabajo y las formas de comunicación, dentro de las cuales los intereses reales de aprendizaje de las personas participantes puedan ser sistemáticamente expresados y tomados en consideración. Esto significa que la “materia de aprendizaje” no está fijada y prescrita de manera unívoca, sino que tiene carácter de “oferta”. Por ello, han de ser planteados abiertamente los motivos y discutidos con las personas participantes, que hablan a favor o en contra de que la oferta sea de su interés y las personas que aprenden tienen la alternativa de aceptarla o (precisamente porque es una “oferta”) rechazarla sin aquellos prejuicios: con esta premisa, hay que evitar la formación de resistencia o rechazo en las personas que aprenden, y por tanto su encuadramiento en el “aprendizaje defensivo”. En qué medida la oferta de aprendizaje puede ser asumida de manera fundamentada es una cuestión que depende, en primer lugar, de su índole material, que, por consiguiente, en este punto ya no se sustrae administrativamente (sobre la base de decisiones previas de tipo político, científico, pedagógico o relacionadas con la “cosmovisión”) a la

intervención de las personas participantes, sino que siempre tiene que permanecer como algo problematizable; por otro lado, proporcionar buenos motivos para la aceptación de una oferta de enseñanza, también de una manera fundamentada y convincente (sin presión y sin demagogia), lo que seguramente sea una cualificación, no sería alcanzable sin una reestructuración esencial de la formación de los docentes.

En el curso continuo de la interacción de docentes y discentes se han de evitar lógicamente todas las actividades de los enseñantes que pudieran empujar reiteradamente a las personas que aprenden a posiciones defensivas o a la “clandestinidad”. Forma parte de ello (como he expuesto detalladamente), por ejemplo, una extensa reestructuración del juego de preguntas y respuestas: por una parte, tendrían que evitarse las habituales “preguntas que se saben de antemano” (*know-information questions*) de los docentes, que tienen una finalidad de control o de evaluación, y que no estimulan a las personas que aprenden, sino que solamente las acorralan; los docentes tendrían que dirigirse entonces a los discentes (de acuerdo con las reglas de cortesía) no cuando ellos no supieran previamente la respuesta, sino cuando quisieran efectivamente saber alguna cosa. Por otro lado, las “preguntas que buscan saber” (*information-seeking questions*) de las personas que están aprendiendo, que son el auténtico modo de preguntar del aprendizaje, estarían puestas en el punto medio de la comunicación y responderían y debatirían, de manera fundamentalmente detallada, ya no sobre la expresión del no-saber, sino que serían utilizadas por los demás para el desenmascaramiento de las personas que preguntan, y como posible estorbo de los arreglos docentes prefabricados.

Con ello se invertiría de manera importante la dirección de los discursos, que hoy parten preferentemente de los docentes, y por tanto se pondría el acento en las personas que aprenden como instancias activas, “exigentes”, y la de los enseñantes como instancias que ayudan, es decir, “sirvientes”. Si se da el caso de que los docentes dirijan preguntas a los discentes, ya no se plantearían en este punto los objetivos de evaluación, sino dar la oportunidad a las personas que están aprendiendo para acotar las dificultades de una manera, si cabe, diferenciada, a fin de poder obtener el apoyo determinado del correspondiente profesor o profesora. Este apoyo, en cuanto modo de acción preferido de los docentes, se caracterizaría porque, en términos generales, no sería –como la evaluación– aplicado de manera incuestionada, sino que solo sería aplicado en la medida en que sea exigido por una persona para la superación de su correspondiente problemática de aprendizaje. Para que el apoyo pueda ser eficaz, el docente tiene que poder encontrar

de manera precisa –y ésta sería una nueva cualidad de su capacitación profesional– el punto crítico en el que –más allá del esquematismo habitualmente referido a la psicología del conocimiento o a la didáctica– radican los problemas reales de la recepción o de la comprensión de las personas que aprenden, lo que seguramente presupone –antes de que sean desarrolladas de manera científica– técnicas perfeccionadas de preguntar que busquen un saber especializado –evitando a cualquier impaciente o sabelotodo–. Como concepción interesante en este contexto mencionaría el principio del “saber participativo”, tal como ha sido desarrollado y sometido a prueba por Jean Lave, antropóloga social que imparte sus clases en Berkeley (cf. Holzkamp 1993, pp. 501 ss.): en este punto, la persona que aprende no es primariamente “instruida”, sino que el docente hace, en presencia del discente, aquello que él podría hacer y haría precisamente en tanto que persona formada: practicar matemáticas, componer música, escribir y analizar textos, etc. Las personas que aprenden tienen la posibilidad de, libres de presiones o amenazas, participar en estas actividades, en primer lugar como meros observadores, después como participantes que resultan cada vez más autónomos, sin que en principio sean responsables del resultado final (*legitimate peripheral participation*). Con ello, en lugar de una “relación profesor-alumno”, se produce más bien una especie de “relación maestro-aprendiz” (*apprenticeship learning*), en la que los “aprendices” son los que demandan y el “maestro” quien ofrece, con lo que las cuestiones con las que los que están aprendiendo buscan el saber están inevitablemente en el centro y es más bien “el profesor”, en tanto que “alumno”, quien está sometido a la “evaluación”. Este modo de proceder no solo se podría mantener con las personas adultas, sino que incluso se podría desarrollar en la educación primaria; sobre esto, resultaría convincente la experiencia de los escolares que, siguiendo nuestro proyecto de aprendizaje, son alojados durante dos semanas en la “granja escuela” californiana de Mike Butler, en la que trabajan según los principios de Lave: en el caso de los niños, incluso en el aprendizaje de las matemáticas hay que observar en este punto una dimensión en el conocimiento, intereses, dedicación y creatividad, que no se podría ni soñar en las condiciones de nuestra “escolarización” normal –como nos informan tanto los escolares como también los profesores y las profesoras–.

ARNOLD: ¿Cómo expone Usted la conexión entre biografía y los motivos subjetivos de aprendizaje con la oferta y la apropiación de contenidos de aprendizaje? Frecuentemente se distingue en pedagogía el tema del aprendizaje del yo que aprende y su situación

sistemática en el grupo de aprendizaje; ¿cómo plantea estos aspectos en su fundamentación referida a las ciencias del sujeto?

HOLZKAMP: En el curso de nuestro trabajo, cada vez estamos más convencidos de que la distinción entre la experiencia del individuo referida a su mundo de vida y su “yo” (tal como se expresa de manera preferente en la psicología y también en la psicología pedagógica), su “personalidad”, conlleva un gran problema: de esta manera se sugiere, por ejemplo, que las dificultades de aprendizaje de las personas participantes ya no se pueden captar en el contexto de las disposiciones institucionales de enseñanza, sino que se adscriben a carencias individuales –por ejemplo, mediante un talento escaso o por “déficits de socialización” de la familia (moderna)– y, de este modo, se eluden las responsabilidades políticas, científicas y administrativas en la creación de las dificultades del aprendizaje.

Nuestros esfuerzos para concebir las determinaciones individuales de las actividades (de aprendizaje) sin excluir la subjetividad de la persona que actúa, he intentado conceptualizarlos con los conceptos de “situacionidad”<sup>74</sup> corporal, lingüístico-mental y personal. En este contexto, las “propiedades” de la persona que aprende se han intentado concebir, por ejemplo, como determinaciones límite “cosificantes” de su posición vital experiencial, esto es, en su contexto. Un “talento” deficiente, por tanto, no se contempla simplemente como un hecho (que se puede distinguir, por ejemplo, mediante un diagnóstico con un test), que radica fuera del contexto de la experiencia, sino como un aspecto de la autoexperiencia del sujeto, que, por otra parte, también está mediado socialmente en diversos planos y de diversas maneras. Así, por ejemplo, los movimientos de exclusión de los demás que se justifican ante una persona por un “talento” supuestamente escaso podrían ser asumidos e “interiorizados” (como ha mostrado nuestro análisis) por parte del sujeto como procesos de autoexclusión y, con ello, como una considerars a sí mismo como cada vez más incapaz. Ello no significa que no tengamos en cuenta que el individuo que desarrolla un proceso de aprendizaje no tenga límites efectivos en sus posibilidades, pero estos están más allá de los que puedan adscribirle los demás o él mismo, con lo que tales experiencias del límite, a nuestro parecer, siempre quedan “entre bastidores” y permanecen ambiguas cuando se trata de responder de

---

74 Holzkamp introduce el neologismo “*Situietheit*” para referirse a la índole o naturaleza de aquellas cosas “situadas”. Lógicamente, esta noción tiene que relacionarse con el *aprendizaje situado*, “*situated learning*” de Lave y Wenger, lo que en alemán se denomina “*situiertes Lernen*” [N. edit.]

manera definitiva a la cuestión de si no puedo o si solamente resulta que no confío en poder.

También algunas concepciones actuales, como la “socialización”, se presentan no como un simple contrarreflejo de las influencias reales de la familia, etc., sino que tienen que ser analizadas de nuevo desde el punto de vista del sujeto y de sus experiencias. En mis experiencias de infancia se pueden recobrar, sin duda, toda una serie de acontecimientos, realmente de los períodos más tempranos de la niñez, con los que puedo hacer una especie de retrospección o reminiscencia, pero inevitablemente son siempre tan “fluidos”, ambiguos y dependientes de las variaciones de mi situación actual, que por tanto apenas puedo fijarlos de manera definitiva (si no dispongo de la ayuda de expertos en psicología o psicoanálisis, con construcciones sobre las ficciones de la infancia). Del mismo modo, tampoco el recurso a la “socialización” es válido para la explicación de los “déficits de aprendizaje” y cosas por el estilo; si, por ejemplo, unos resultados deficientes en el aprendizaje de un individuo son atribuidos por los docentes a “incitaciones y estímulos escasos de sus padres”, entonces esto puede ser precisamente una forma de exclusión, mediante la que la institución o el “docente” ha descargado al sujeto del aprendizaje de la responsabilidad ante sus dificultades de aprendizaje, en la medida en que aquella afirmación puede ser interpretada como la atribución de un “talento” deficiente.

Tampoco el “grupo de aprendizaje” es ningún hecho simple, sino que sus determinaciones y sus funciones varían dependiendo del punto de vista y la perspectiva de aquellos que forman parte de la experiencia. Con mi análisis de los conceptos de la renovación pedagógica del “aprendizaje social” he querido mostrar, por ejemplo, que el “grupo de aprendizaje” representa, ante todo, algo diferente a un esquematismo para los docentes para el dominio mejorado de sus pretensiones profesionales cotidianas (la mayoría de las veces, impuestas administrativamente): mediante la fijación de las personas que están aprendiendo como un “grupo” se presenta como algo justificado el que puedan ser clasificadas como un conjunto homogéneo, al que pueden ser asignadas con pleno sentido actividades docentes (u ofertas de una ocupación) unitarias, y, a partir de este punto, los individuos, sus rendimientos y su conducta, son ubicados ante todo respecto de la posición en el grupo, valorándolos respectivamente de manera positiva o negativamente y, dado el caso, aplicándoles sanciones, tomando como base su “descenso” en el grupo. Este esquematismo, que sirve al dominio de la acción pedagógica cotidiana, ha sido incluso aplicado en parte –como he mostrado– cuando el fomento de la “cooperatividad”

[*Kooperativität*] ha sido formulado como “objetivo de aprendizaje”, evaluándola individualmente como mayor o menor si la persona que aprende resulta “más” o “menos cooperativa” respecto al grupo (y con ello el concepto de “cooperatividad” es llevado precisamente al absurdo).

Por el contrario, desde la perspectiva de la persona que aprende, la percepción de los compañeros de aprendizaje como un grupo no está clara en absoluto: los demás se distinguen y se destacan “de uno mismo” precisamente como “los otros”, y por ello pueden ser experimentados como una amenaza, como competidores, como “amigos” o “enemigos”, como miembros de determinadas pandillas o también –en determinadas situaciones– como una especie de “rompedores” de la comunidad solidaria, con lo que acabaría uniéndome al rechazo común de las exigencias que tiene sobre mí la institución docente. Las relaciones de aprendizaje “cooperativas” no se producirían, por ejemplo, de la misma manera que los y las docentes constituyen los “subgrupos” o “grupos de trabajo”, sino que estas me plantean las correspondientes tareas comunes, que me ponen en contacto (o que me obligan a estar en contacto) con otros. La “cooperación” es más bien (como he discutido detalladamente) una empresa sumamente precaria y donde siempre se da la amenaza de que se establezcan relaciones de competencia o dominación, algo que no tiene prácticamente oportunidad de suceder en la escuela, sometida a las condiciones de la “universalidad de la evaluación”, e incluso, cuando se ha hecho posible en situaciones extraescolares, tanto las personas que han promovido la cooperación como los participantes tienen conciencia de las dificultades que presupone (véase, *Lernen*, pp. 510-516).

ARNOLD: ¿Cómo tendría que transformarse la cultura de aprendizaje de nuestra sociedad para que pudiera superarse la “actual” contaminación del “aprendizaje” mediante el “aprendizaje bajo control”? ¿Ve usted oportunidades y fuerzas impulsoras (por ejemplo, nuevas formas de organización del trabajo, necesidades de cualificación cambiantes, etc.) para semejante cambio de la cultura de aprendizaje?

HOLZKAMP: Las reflexiones que he planteado en mi libro –que ciertamente han sido desarrolladas y afinadas desde un determinado contexto teórico– están en la tradición de la historia ilustrada de las ciencias de la educación de los dos últimos siglos: algunos impulsos en una dirección semejante se encuentran en diversos lugares y en distintas formulaciones. También han sido realizados y comprobados de manera exitosa muchos planteamientos de tales formulaciones en, por ejemplo, instituciones de renovación,

escuelas experimentales, etc. (también nosotros tenemos planes actualmente para implantar una de nuestros planteamientos básicos en una escuela experimental obligatoria). Del mismo modo, en conexión con el desarrollo de nuevas tecnologías y formas de organización del trabajo y, condicionado por ello, de nuevas exigencias de cualificación, hay ideas ocasionales sobre la transformación de las instituciones de aprendizaje y los centros educativos, que en muchos puntos se aproximan a nuestras concepciones (como en nuestro proyecto “Automatización y cualificación”, dirigido durante muchos años por Frigga Haug, se analiza en distintos contextos teóricos y empíricos). Pero hasta el momento, todo esto ha tenido una resonancia pública más o menos marginal: el *mainstream* del aprendizaje institucional y extrainstitucional en nuestra sociedad a penas ha sido modificado por ello.

La razón central de esto me parece que reside en el hecho de que el “aprendizaje” está entrelazado en muy distintos planos con el ejercicio del poder social: el intento de llevar a cabo determinadas ideas políticas, religiosas o ideológicas, y las representaciones del mundo que están ligadas a ellas, implicaría, según la comprensión actual, el acceso más o menos inequívoco al aprendizaje de aquellos que son contemplados como las personas de las que depende la transformación futura según aquellas ideas, así como de la generación más joven y —en una democracia como la nuestra— también del “electorado” en general. Con ello se explican los debates agrios y parcialmente irreconciliables sobre las metas del aprendizaje y de la educación y la equiparación contenida en estos debates del aprendizaje con el aprendizaje controlado de manera ajena. De la precomprensión vinculada con ello respecto de que, en principio, el aprendizaje es (es decir, tiene que ser) planificable y reglamentable sin la persona que aprende resulta, en mi opinión, la incapacidad pública para discernir que un aprendizaje tan organizado supone de manera silenciosa una traba para un aprendizaje productivo y autónomo.

Una modificación gradual de esta situación, según mi parecer, solo se puede producir de un modo completo en la medida en que los problemas tecnológicos, médicos, ecológicos y políticos, que se han tornado apremiantemente globales, hacen ineludible para su solución la ampliación radical del saber, de la capacidad de juicio y la independencia intelectual. Se tendrá que concebir (y quizá ya lo estamos concibiendo ocasionalmente) que, en lo sucesivo, ya no se puede reglamentar el aprendizaje para la imposición o el mantenimiento de estructuras locales de poder, empujar a las personas que aprenden a un aprendizaje defensivo y, con ello, desperdiciar recursos intelectuales necesarios para la

solución de nuestros problemas. El desarrollo de la cultura del aprendizaje es, contemplado de este modo, un aspecto parcial del desarrollo de las condiciones bajo las cuales los seres humanos quieren y son capaces de tomar en sus manos sus asuntos, esto es, el despliegue de sus relaciones realmente democráticas. Esta es, a mi juicio, menos una cuestión de dirección política y más una cuestión de supervivencia de todos nosotros.

ARNOLD: Querido colega, muchas gracias por esta interesante conversación.

### Referencias bibliográficas

Faulstich, P. / Ludwig, J. (eds.): *Expansive Lernen*. Baltmannsweiler, 2004.

Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M., 1993.

Ludwig, J.: *Lernende verstehen*. Bielefeld, 2000.

Müller, Kurt: "Lernen in der Weiterbildung" en: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (eds.): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen, 1995, pp. 294-307.



### Capítulo 3. El ascenso de la narrativa de vida

IVOR GOODSON

Cuando vamos a las cosas grandes, a la situación política, al calentamiento global, a la pobreza mundial, todo parece realmente terrible, sin nada que vaya a mejor, sin nada que esperar. Pero cuando pienso en cosas pequeñas, próximas —una joven que acabo de encontrarme o esta canción que estamos haciendo con Chas, o el *snowboarding* del mes próximo—, entonces esto parece grande. Así que este será mi lema: pensar pequeño.

Ian McEwan: *Saturday*. Londres: Penguin, 2005, pp. 34-35.

#### 1.

**H**ay una especie de consenso popular sobre que este momento en el que vivimos es “una época de narrativa”. La realidad es mucho más compleja, porque si bien es cierto que las narraciones y las historias son moneda común de la época, la escala de estas narrativas, su alcance y aspiración, ha cambiado drásticamente. De hecho estamos entrando en un período de determinados tipos de narrativas: la vida y las narrativas a pequeña escala.

En períodos anteriores ha habido “grandes narrativas” de la intención humana y el progreso. Hywel Williams sostiene, en su reciente historia cronológica del mundo, que el vínculo entre la historia de la humanidad y el progreso en la gran narrativa creció exponencialmente a mediados del siglo XIX. Dice que las narrativas de progreso que surgieron en esa época eran a menudo “temerarias e ingenuas”.

Esto se fundamenta ciertamente en el hecho del avance material –la repentina y gran facilidad de viajar, las mejoras en el saneamiento y la reducción de las enfermedades, que tanto impresiona a los contemporáneos en el Occidente avanzado–. Estas victorias también parecían significar un verdadero progreso moral.

Nadie supuso que la humanidad estaba mejorando su producción de santos y genios, pero había una nueva confianza en la posibilidad de una sociedad bien ordenada. Los avances intelectuales, que antes eran del dominio exclusivo de una élite educada, se habían extendido más allá. (Williams 2005: 18).

Comentando sobre la vida pública asociada con estos cambios, dice: “En un tiempo, los cortesanos escépticos del siglo XVIII se habían burlado de la superstición en pequeños grupos de chismosos. Un siglo más tarde, masas mayores de personas debatieron grandes temas de la religión y la ciencia, la reforma política y la libertad de comercio en reuniones públicas” (*Ibid*).

En la última frase podemos ver hasta qué punto ha caído la participación pública: la idea de grandes masas de gente debatiendo grandes problemas es inconcebible en el mundo actual. En parte, esto está estrechamente relacionado con la disminución del ámbito y las aspiraciones narrativas.

Hemos sido testigos en el siglo XX del colapso de las grandes narrativas. De nuevo Williams ofrece un valioso resumen:

La idea de la gran narrativa en las ciencias humanas ha pasado de moda. La providencia cristiana, la psicología freudiana, las ciencias positivistas, la conciencia de clase marxista, la autonomía nacionalista, la voluntad fascista: todos han intentado suministrar narraciones que dieran forma al pasado. Cuando se llegó a la política práctica, algunas de estas narraciones demostraron estar implicadas en la represión y la muerte.

La historia del siglo XX disuelve la conexión entre el progreso material y el científico y un mejor orden moral. Por dos veces, el avance tecnológico se convirtió en el negocio de la masacre de masas en una guerra gundial, así como el genocidio y la limpieza étnica. El progreso material se vio mezclado con el retroceso moral. El modelo T de Ford y la cámara de gas fueron los inventos que definieron el siglo. (Williams 2005: 18)

Podemos empezar a ver entonces cómo las grandes narrativas abandonaron su estado de gracia, perdiendo no solo su alcance y aspiración, sino también nuestra fe que apuntalaba su capacidad general para orientar o dar forma a nuestro destino. En el remolino de la izquierda, tras el colapso de las grandes narrativas, hemos visto la emergencia de otro tipo de narrativa, infinitamente menor en alcance y con frecuencia individualizada: la narración (*story*) de vida personal. Esto refleja un cambio dramático en la escala de creencias y aspiraciones humanas. Junto a estas pequeñas narraciones también vemos un retorno a los viejos preceptos más fundamentalistas.

¿Cómo ha sido elaborada esta transformación de la función y el alcance de la narrativa?  
 ¿Cómo es el nuevo género socialmente construido?

Escribiendo en 1996, sostuve que la literatura y el arte están normalmente por delante de otros medios de transmisión cultural de la ideología, proporcionándonos nuevos guiones (*scripts*) y definiendo nuestras narrativas personales y las “políticas de vida”. Dije que deberíamos poner sobre la mesa “nuestro escrutinio de las narraciones para mostrar que las formas generales, los esqueletos, y las ideologías que empleamos en la estructuración de la forma en la que hablamos de nuestros relatos individuales procede de una cultura más amplia “(Goodson 2005: 215).

Siguiendo este escrutinio, creo que podemos ver en la actividad cultural contemporánea cómo está surgiendo el movimiento por narrativas de vida más pequeñas, más individuales. Curiosamente esto es referido frecuentemente como la “era de la narrativa”: de la narrativa política, de la narrativa que cuenta relatos, de la identidad narrativa. Puesto esto en perspectiva histórica respecto de los últimos siglos que siguieron a la época de la Ilustración, deberíamos verlo no como el comienzo de la “era de las narrativas”, sino como el principio de la “era de pequeñas narrativas”. En nuestra sociedad individualizada actual, nuestro arte, la cultura y la política reflejan cada vez más el paso a narrativas altamente individualizadas a narrativas de intereses especiales, que a menudo se basan en la literatura de la terapia personal y autodesarrollo.

Tal vez un par de ejemplos de la obra de algunos de nuestros iconos culturales puedan ilustrar este punto. Bruce Springsteen, la estrella de rock estadounidense, creo que ha sido siempre uno de los mejores y más perspicaces contador de narraciones. Escribe sus canciones con mucho cuidado y trabaja sobre grandes lienzos donde pinta las aspiraciones humanas de la época, como hace, por ejemplo, en su álbum *The River*. En este álbum Springsteen reflexiona sobre el límite de los sueños humanos, en línea con Bob Dylan, quien recientemente escribió que él “no había tenido un sueño que no hubiera sido embargado”. Springsteen escribió: “Si un sueño no se hace realidad, ¿es una mentira o algo peor?” Estas reflexiones sobre la capacidad de las más grandes aspiraciones humanas para dirigir nuestras narrativas de vida le han conducido recientemente en una dirección más específica e individual. Su álbum *The Ghost of Tom Joad* refleja profundamente, tanto en su título como en su contenido, la conciencia de un cambio masivo en el ámbito narrativo. Tom Joad, que es naturalmente el protagonista de *Las uvas de la ira* de Steinbeck, lleva una trayectoria ligada a los movimientos de masas de la época, que tenían

como objetivo proporcionar la justicia social en una época de depresión en la económica mundial. Una vez que este vínculo entre las trayectorias individuales y las aspiraciones colectivas se rompe, entramos en la época de las pequeñas narrativas, en el mundo de las individualizadas “políticas de vida” (*life politics*).

En cierto sentido, el último trabajo de Springsteen cuando escribimos estas líneas, así como también *Devils and Dust*, reflejan el movimiento que estamos describiendo: el paso de las grandes narrativas vinculadas al compromiso político a las narrativas de vida individuales y más concretamente, centradas en la “política de vida”. Podemos ver cómo se explora y se describe este cambio radical en la capacidad narrativa en la obra de nuestros artistas creativos. Poniendo el foco en *The Ghost of Tom Joad* de Springsteen, vemos una mirada retrospectiva a la narrativa vinculada a un propósito social y político; pero su nuevo álbum pone el foco en la narrativa de vida individual. Sean O'Hagan escribió: “A diferencia de *The Ghost of Tom Joad*, [*Devils and Dust*] no posee nada de la conciencia social de aquel álbum. En su lugar tenemos un conjunto de visiones íntimas y a menudo fragmentarias de la vida de la gente común con problemas”(O'Hagan 2005: 7). “Lo que yo he hecho en este disco”, explica Springsteen en el DVD, “es escribir historias narrativas (*narrative stories*) concretas sobre personas cuyas almas están en peligro o que están en riesgo allí donde se encuentran en el mundo o que el mundo los está llevando al riesgo.”(*Ibid.*, 24 de abril de 2005).

Así pues, Springsteen trata de vincular una vez más sus narrativas con una tradición más amplia, pero esta vez el vínculo es en gran parte retórico, porque las historias ahora son fragmentarias e individualizadas, sin referencia a movimientos sociales más amplios (más allá de la nebulosa “tradición folk”). Como él dice, ahora escribe “historias narrativas concretas” sobre la gente y la pasividad de la respuesta se ve reflejada en su frase de que estas personas “están en peligro o que están en riesgo allí donde se encuentran en el mundo o que el mundo los está llevando al riesgo”. El alcance y la aspiración de las narrativas se elabora finamente en esta cita, y esto ilustra el cambio radical en la capacidad narrativa que se ha producido en los dos últimos siglos.

La misma redefinición de la capacidad narrativa puede ser vista en la realización de películas. Muchos cineastas articulan su uso de narrativas concretas de la vida en el cine contemporáneo. Jorge Semprún<sup>75</sup>, por ejemplo, que ha hecho algunas de las películas

---

<sup>75</sup> Jorge Semprún (1923-2011) fue un superviviente del Campo de Exterminio de Buchenwald y dirigente

políticas más destacadas, dijo en una entrevista que “la atmósfera en Mayo del 68 y sus consecuencias crearon un apetito por el cine político”. “Pero hoy en día el estado de ánimo es diferente. Si vas a hacer una película política ahora debes enfocarla no desde el punto de vista de una nación o de una lucha nacional, sino desde la perspectiva de una elección individual” (entrevista con Jorge Semprún 2004: 4). Gil Troy (1999), un profesor de historia que escribe en *The New York Times*, lo expuso de la misma manera, al contemplar las posibilidades de acción en el mundo contemporáneo: “Nuestro reto actual es encontrar significado no a una crisis nacional, sino a la vida diaria del individuo” (24 de septiembre, p. A27).

En una reseña de los libros recientes sobre Derrida y Marx, Dolon Cummings (2006) reflexionaba hace poco sobre estos cambios en el alcance de la narrativa teórica respecto de las diferencias entre los dos escritores:

A fin de que la teoría pueda “adherirse a las masas”, como dice Marx, debe haber al menos la base de un movimiento de masas al que dirigirse. Sin un movimiento de este tipo, la teoría no tiene dirección, ni, incluso, disciplina. En consecuencia, la oscuridad de la filosofía contemporánea, tal como está ejemplificada por Derrida y sus seguidores, no es un fenómeno puramente intelectual. Desconectada del compromiso político, la lectura pierde urgencia y la forma en que leemos se vuelve la mayor parte de las veces arbitraria. (P. 39)

Cummings añade una última frase muy significativa: “Pero la pregunta de cómo leer a cualquier autor no puede separarse completamente de la cuestión de cómo vivir, y esta es una pregunta que nunca desaparece” (p. 39).

Vemos aquí los lienzos cambiantes para la construcción narrativa y el dramático cambio en el alcance y la aspiración, y podemos ver esto reflejado en nuestra vida social y política. El cambio se puede ver en el asesor político que recientemente apareció en un canal de TV y que hacía estas declaraciones: “No, no es que veamos la necesidad de cambiar la política en respuesta a la oposición pública... no, en absoluto... Nuestra conclusión es que debemos cambiar la narración que hacemos sobre la política”.

Se trata de una redefinición perfecta del nuevo género de las “políticas narrativas”. Nuevo en un sentido, pero que en realidad se remonta en cierto modo a la época del más

---

comunista en la clandestinidad. Fue escritor y guionista cinematográfico. Colaboró con directores como Alain Resnais o Konstantinos Costa-Gavras, en películas muy comprometidas políticamente, como, por ejemplo, *La guerra ha terminado* y *Z*. Semprún fue ministro de Cultura del gobierno español (1988-1991) [N. edit.]

importante gurú de las relaciones públicas, Edward Bernays. Bernays creía que podíamos manipular los deseos inconscientes de las personas y, si apelamos a ellos, podemos vender cualquier cosa, desde el jabón en polvo a prácticas políticas. Era cuestión de elaborar el tipo correcto de narración. Por lo tanto: “Usted no votó por un partido político por obligación o porque creyó que tenía las mejores políticas para promover el bien común; lo hizo debido al sentimiento secreto de que hacerlo le ofrecía oportunidades más probables de promoverse a sí mismo”(Adams 2002: 5). Como Christopher Cauldwell ha observado como resultado del triunfo de las políticas narrativas: “La política ha pasado de tratar en gran medida sobre el capital y el trabajo a tratar en gran medida sobre la identidad y la soberanía” (Cauldwell, 2005). Tal como perfilan sus políticas, los políticos parecen haber entendido esta necesidad de ajuste fino. El asunto de la narrativa es más importante que la sustancia, como deja claro esta cita, que más adelante lamentó, de Charles Kennedy: “Aunque teníamos políticas buenas y bastante populares [pausa] Tenemos que encontrar y moldear una narrativa” (citado en Branigan 2005: 8).

Nada ilustra mejor el cambio de las viejas jerarquías del capital cultural y simbólico hacia algo que podríamos llamar “capital narrativo” que el caso de David Cameron, el líder del partido conservador en Gran Bretaña (cf. Goodson 2005). En generaciones anteriores, sus vínculos como antiguo alumno de Eton y Oxford le habrían proporcionado una narrativa autorizada, gracias a la cual promover sus ambiciones políticas. El capital cultural y simbólico de este tipo de educación habría llegado entonces con una trayectoria implícita y muy potente. Estos lugares han producido tradicionalmente a aquellos que nos gobiernan, mientras que su capital simbólico y social sigue quedando en gran parte intacto. Cameron estaba previsiblemente preocupado por la construcción de una narrativa de vida aceptable.

El dilema se resume en esta entrevista con Martin Bentham (2005), llevada a cabo antes de que se convirtiera en líder conservador:

Pero, como insiste Cameron, no es solo su preferencia por los programas de televisión subidos de tono lo que pone en duda la imagen estereotipada que otros han hecho sobre él. Cita su gusto por la música “melancólica de izquierdas” de bandas como *The Smiths*, *Radiohead* y *Snow Patrol*, que ponen nerviosos a sus amigos, como un ejemplo más de su divergencia con la imagen *tory* tradicional, y también admite el recién nombrado Secretario de Educación Cameron, más bien temerariamente, añadiéndole una mancha a su pasado, que, durante su formación, se comportó mal “de todas las maneras”.

Más importante quizá es que dice que lo que le mantiene conectado muy firmemente con la vida cotidiana es la tarea de representar a sus electores en Witney, Oxfordshire, y la

vida en casa con su mujer, Samantha, y sus dos hijos: Ivan, de tres años de edad, que padece parálisis cerebral y epilepsia, y Nancy, que tiene 14 meses.

“¿Soy demasiado elegante para empujar?”<sup>76</sup>, Bromea, antes de explicar con determinación por qué rechaza las críticas a su pasado. “En el tipo de política en la que yo creo no debería importar lo que usted ha estado haciendo en el pasado, sino lo que va a contribuir en el futuro. Y pienso que esto debería ser cierto para todo el mundo, en todos los sectores de la sociedad, para gente de todos los colores, edades y razas, y espero que esto sirva también para los antiguos alumnos de Eton.” (p.10)

Lo que creo que Cameron ha señalado es que si él re-hace su narrativa de vida “no debería importar lo que usted ha estado haciendo en el pasado”. En otras palabras, él está preocupado porque su experiencia de vida de privilegios sistemáticos y continuos interfiera con la narrativa que está tratando de crear para sí mismo y su partido, donde hay una “verdadera atención y compasión por los que se quedan atrás” y donde lo que “la gente realmente quiere (es) una práctica diferente como del cielo a la tierra respecto de los laboristas.” Y termina “¿Soy demasiado elegante? Realmente no debería importa de donde vienes, aunque sea de Eton.” Aunque Eton pueda exhibir una aportación masiva de capital cultural y simbólico, el capital narrativo que proporciona es claramente un poco más difícil de presentar y de sacarle rentabilidad. La estimación honesta de Cameron del dilema ilustra de manera elegante el cambio radical hacia la política narrativa y cómo es probable que este cambio se nutra de nuevos modos educativos para adquirir capital narrativo (cf. Goodson, 2004).

Puede verse la misma importancia del capital narrativo abriéndose camino en la literatura sobre gestión empresarial y liderazgo. El trabajo de Peter Senge (2005) sobre la disciplina de los líderes de negocios apunta a la relevancia de lo que él llama la “narración principal” en la motivación y en la dirección de los líderes empresariales.

Para forjar el vínculo entre la multinacional y el personal, tenemos que comprender el tema vital de cada persona. Senge dice esto sobre las narraciones con propósito:

Las entrevistas que realicé como fundamento para este capítulo condujeron a lo que fue, para mí, un descubrimiento sorprendente. Aunque los tres líderes con los que hablé trabajaban en industrias completamente diferentes –uno en una empresa tradicional de servicios, otro en una empresa de manufactura tradicional y otro en una empresa de fabricación de alta tecnología– y aunque los detalles de sus puntos de vista diferían sustancialmente, cada uno de ellos parecía obtener su propia inspiración de la misma fuente. Cada uno percibe una narración profunda y un sentido en el propósito que había detrás de su visión –es lo hemos llamado la narración con propósito– un modelo más amplio de llegar a ser algo que da sentido a sus aspiraciones personales y a sus esperanzas

---

<sup>76</sup> “*Am I too posh to push?*”, frase hecha, que incluye un juego de palabras prácticamente homófonas. Procedería de la preferencia de las mujeres británicas de clase superior por dar a luz gracias a una cesárea, en lugar de mediante un parto natural. [N. edit.]

para su organización. Para O'Brien la narración tiene que ver con "el ascenso del ser humano". Para Simon está relacionada con "vivir en una orientación más creativa". Para Ray Stat, tiene que ver "con la integración de pensar y hacer."

La conciencia de todo esto me llegó anoche, después de un día muy largo con las grabaciones de las entrevistas y la transcripción de una de ellas. Empecé a ver que estos líderes estaban haciendo algo diferente a simplemente "contar narraciones", en el sentido de usar narraciones para enseñar lecciones o transmitir pedazos de sabiduría. Ellos estaban relatando la narración –la explicación dominante de por qué hacían lo que hacían, cómo necesitan evolucionar sus organizaciones y cómo esta evolución es parte de algo más amplio. Al reflexionar de nuevo sobre los líderes inteligentes que he conocido, me di cuenta que esta "narración más amplia" era común a todos ellos y que muchos gestores competentes, en posiciones de liderazgo, no eran líderes del mismo estilo precisamente porque no contemplaban esta narración más amplia.

La narración con un propósito del líder es tanto personal como universal. Define el trabajo de su vida. Esto ennoblece sus esfuerzos y le otorga una humildad permanente que le impide tomar demasiado en serio sus propios éxitos y fracasos. Concede una profundidad única de sentido a su visión, un paisaje más amplio sobre el que sus sueños y metas personales destacan como puntos de referencia en un viaje más largo. Pero lo importante es que esta narración es fundamental para su capacidad de dirigir. Ella es la que plantea el propósito de su organización, su razón de ser en el contexto del "desde donde venimos nosotros y hacia donde nos dirigimos", donde el "nosotros" va más allá de la propia organización hasta la humanidad en general. En este sentido, es natural que vean su organización como un vehículo para llevar el aprendizaje y el cambio a la sociedad. Este es el poder de la narración con propósito: que proporciona un único conjunto integrador de las ideas que dan sentido a todos los aspectos del trabajo de un líder. (p. 346)

El modelo de la construcción narrativa se puede discernir en el trabajo actual de la industria de la publicidad. En épocas anteriores la publicidad era un movimiento de masas, lo que significaba que tenía como objetivo grandes segmentos de la población y se dirigía a ellos a través de los medios de comunicación de la televisión, la radio y la prensa. Aunque la publicidad no fue un proceso libre de construcción narrativa y estuvo profundamente impregnada por este modo de dirigirse a la gente, fue la construcción narrativa de identidades y deseos colectivos que podía ser alcanzada a través de los medios de comunicación. No eran grandes narrativas, pero fueron sin duda narrativas amplias, dirigidas a sectores significativos de la población. Esta publicidad narrativa colectiva está empezando a romperse frente al ascenso de la pequeña narrativa y de la sociedad individualizada. La evidencia está por todas partes. Para dar una prueba irrefutable: el último año, los ingresos por publicidad han bajado un 3,5% para la prensa nacional, un 4,5% para la radio comercial y un 3,3% para las principales cadenas de televisión comerciales (ITV1). Estas son reducciones muy significativas en el período de un año e indican el comienzo de una fuerte caída de la publicidad narrativa masiva. En su lugar, de acuerdo con el Consejo Nacional del Consumidor, hay un modelo completamente diferente de publicidad. En contraste con las cifras anteriores, la publicidad en Internet subió un 70% el año pasado. Se trata de un cambio radical en el

tamaño y la aspiración de la publicidad. Un portavoz del Consejo Nacional del Consumidor dijo:

El asunto de Internet es que las personas pueden contar historias adaptadas de forma individual que se ajustan a sus propios prejuicios y predilecciones. El anunciante puede acceder a toda este nicho de información y puede adaptar las narrativas individuales y personalizarlas para cada gusto individual. Es probable que esto sea mucho más exitoso y haga olvidar la publicidad masiva del pasado. (Entrevista en BBC News, 23 de marzo de 2006)

Podemos ver entonces cómo la “era de las pequeñas narrativas”, de las narraciones de vida, se ha expresado en los modelos emergentes del arte, de la política, de los negocios. En este sentido, la problemática del estudio de vida de las personas es una parte de un contexto más amplio de relaciones, propiedades y disposiciones sociales. Lasch, por ejemplo, ha analizado la trayectoria histórica de la vida privada en *Haven in a Heartless World* (Lasch, 1977). En su historia de la sociedad moderna distingue dos fases distintas. Argumenta que, en una primera fase, que la división del trabajo que acompañó al desarrollo del capitalismo individual privó a la gente corriente del control sobre su trabajo, lo que convirtió el trabajo en alienante e insatisfactorio. En una segunda fase, sostiene Lasch, el liberalismo promovió una visión según la cual, aunque el trabajo podía ser alienado por el capital, las personas podían ser rehabilitadas en el ámbito privado. “Se acordó que las personas podrían ser liberadas para buscar la felicidad y la virtud en su vida privada, de la manera que ellos escogieran, fuera la que fuera”. El lugar de trabajo estaba fuertemente determinado; el hogar y la familia se convirtieron en el “refugio en el mundo sin corazón” (Menaud 1991). Tan pronto como fue establecida esta ecuación, sostiene Lasch, el liberalismo renegó de ella.

La vida privada se abre a las profesiones de la “ayuda”: médicos, profesores, psicólogos, expertos en orientación infantil, auxiliares de la justicia de menores y similares. El dominio privado fue inmediatamente capturado por estas quasi oficiales “fuerzas de la virtud organizada” y “la esperanza de que las transacciones privadas podrían compensar el colapso de las tradiciones comunitarias y el orden cívico” fue suprimida por las profesiones de ayuda. (Lasch 1977: 168)

Curiosamente, Denzin (1991) ha argumentado recientemente que los etnógrafos y biógrafos representan la última ola en este “penetración” en la vida privada, y que esto es de esperar en un momento en que vemos “el surgimiento de una nueva política conservadora de la salud y la moralidad, centrada sobre la sexualidad, la familia y el individuo”(p. 2). Por tanto, argumenta:

La biografía y la autobiografía se encuentran entre el legado de Reagan a la sociedad norteamericana. En estas formas de escritura de la comunidad académica estadounidense, liberal y de izquierdas, se reafirma el compromiso con el valor de las vidas individuales y su representación precisa en el documento de la narración de vida. Así, la narración se convierte en la respuesta de la izquierda a las políticas conservadoras represivas de las dos últimas décadas de la historia de América. Con este método se pueden expresar los relatos tristes de clase baja de los Estados Unidos. En estos relatos se produciría una identificación romántica y política con los oprimidos. A partir de esta identificación vendrá una nueva política de protesta; una política basadas en los márgenes, duros y crudos, de la economía, de la cuestión racial y sexual de la vida contemporánea. Este método revelará cómo amplios agrupamientos sociales ya no pueden vivir en sus vidas las versiones ideológicas del sueño americano o de la experiencia de la felicidad personal. (p. 2)

Y además:

Al re-escribir la vida real, con todos sus matices, insinuaciones y terrores, en la narración de vida, los investigadores perpetúan un compromiso con la producción de textos realistas y melodramáticos sobre los problemas sociales que crean una identificación con los oprimidos en la sociedad norteamericana. Estas obras de realismo reproducen y reflejan estructuras sociales que necesitan ser cambiadas. Valorizan la subjetividad del individuo impotente. Hacen un héroe del voyeur que practica la etnografía interaccionista y que vuelve del trabajo de campo con relatos dinámicos de los desposeídos. Trabajan desde un sesgo ideológico que hace hincapié en la situación, el ajuste y el enfoque normativo de los problemas sociales y sus soluciones, ya sea en el aula, en la calle o en el hogar. (*Ibid.*, pp. 2-3)

El auge de la narrativa de vida lleva de la mano una serie de problemas y también posibilidades para el científico social. Al escrutar el contexto social más amplio de las narrativas de vida, podemos empezar a apreciar los dilemas del trabajo cualitativo, que se centra en las narrativas personales y las narraciones de vida.

La versión de lo “personal” que ha sido construida y trabajada en algunos países occidentales es una versión particular, una versión individualista del ser persona. Es irreconocible para gran parte del resto del mundo. Pero muchos de los relatos y de las narrativas que tenemos del trabajo de los docentes no problematizan ni comentan esta versión del ser persona y del conocimiento personal. Enmascarando los límites del individualismo, estos relatos presentan tanto “aislamiento, distanciamiento y soledad” como “autonomía, independencia y autosuficiencia” (Andrews 1991: 13). Andrews concluye que si ignoramos el contexto social, nos privamos a nosotros mismos y a nuestros colaboradores del significado y la comprensión. Ella dice: “Parece evidente que el contexto en que se viven las vidas humanas es fundamental para el núcleo de significado de estas vidas” y, por tanto, sostiene que “los investigadores no deben sentirse en libertad de discutir o analizar cómo los individuos perciben el significado en sus vidas

y en el mundo a su alrededor, mientras ignoren el contenido y el contexto de este significado” (p.13).

La verdad es que muchas veces una persona que está relatando su narración de historias de vida puede descuidar el contexto estructural o interpretar las fuerzas contextuales desde un punto de vista parcial. Como Denzin (1989) dice: “Muchas veces una persona quiere actuar como si él o ella hiciera su propia historia cuando de hecho, él o ella, se ve obligada a hacer la historia que él o ella ha vivido” (p. 74 ). Él da un ejemplo de un estudio de 1986 sobre personas alcohólicas: “Usted sabe que lo he hecho en los últimos cuatro meses por mí mismo. No he bebido. Estoy muy orgulloso de mí mismo. Lo he hecho”(pp. 74-75). Un amigo suyo, escuchando este relato, replica:

Sabes que has estado con una orden judicial todo el año pasado. Sabes que no has hecho eso por tu cuenta. Te viste obligado, tanto si quieres aceptarlo como si no. También fuiste a Alcohólicos Anónimos y a Drogodependientes Anónimos. Escucha Buster, tú hiciste lo que hiciste porque tuviste ayuda y porque tuvieras miedo, y pensaste que no tenías otra opción. No me vengas ahora con esto de “lo hice por mi cuenta”, y una mierda.

La persona que había hablado contesta: “Lo sé. Simplemente es que no me gusta admitirlo”. Denzin concluye:

La persona que replica invoca dos fuerzas estructurales, el Estado y Alcohólicos Anónimos, lo que explica en parte la experiencia de la persona que había hablado. Si tuviéramos solo la narración de la persona que habla, sin el conocimiento de su biografía y de su historia, se habría producido una interpretación sesgada de su situación. (pp. 74-75)

La narración, por tanto, proporciona un punto de partida para desarrollar nuevas comprensiones de la construcción social de la subjetividad; si las narraciones se quedan en el plano de lo personal y práctico, renunciamos a esta oportunidad. Hablando de que el método narrativo se centra en conocimientos personales y prácticos de los profesores, Willinsky (1989) escribe: “Me preocupa que un proceso de investigación [que] tiene la intención de recuperar lo personal y experiencial pueda allanar este sitio en construcción en la búsqueda de una unidad dominante en la narrativa del individuo” (p. 259).

Estas son, pues, las cuestiones con que la época de la narrativa de vida nos confronta de una manera cada vez más rápida. A continuación repasaremos algunos de los problemas a los que debe hacer frente el trabajo con narraciones de vida individuales. En primer lugar la narración de vida personal es un dispositivo *individualizador* si está divorciado de su contexto. Se centra en la singularidad de la personalidad individual y sus

circunstancias y, al hacerlo, puede oscurecer o ignorar las circunstancias colectivas o los movimientos históricos. Las narraciones de vida solo se construyen en la circunstancia histórica y en las condiciones culturales concretas, que deben ser consideradas en nuestra comprensión metodológica.

En segundo lugar, por tanto, la narración de vida individual, lejos de ser construida personalmente, está en sí misma *guionizada* (*scripted*). Los guiones sociales que las personas usan para explicar su narración de vida derivan de un pequeño número de arquetipos aceptables, disponibles en la sociedad en general. El guión de la narración de vida, lejos de ser autónomo, es altamente dependiente de guiones sociales más amplios. En cierto sentido, lo que obtenemos cuando escuchamos una narración de vida es una combinación de narraciones arquetípicas derivadas de amplias fuerzas sociales y las caracterizaciones personales invocadas de la vida del narrador. Por tanto, la narración de vida debe estar situada culturalmente mientras perseguimos nuestro entendimiento.

En general, las narraciones de vida, por sí mismas, no reconocen explícitamente esta ubicación cultural; ni tampoco reflejan explícitamente su ubicación histórica en un tiempo y lugar determinado. La narración de vida como conjunto de datos se enfrenta, por tanto, a un tercer dilema en la medida en que puede ser un dispositivo de *descontextualización*, o al menos un dispositivo de baja-contextualización. Esto quiere decir que el contexto histórico de las narraciones de vida debe ser estudiado posteriormente y que necesita ser entendido en relación con el tiempo y la periodización. Podemos pensar en el tiempo, como hace la escuela histórica francesa de los Annales, como algo que existe en varios niveles.

En primer lugar está el tiempo histórico amplio –los grandes períodos de la historia humana, lo que los historiadores de la escuela de los Annales llaman la “*longue durée*” [larga duración]. Luego está el tiempo de las generaciones o de las cohortes de edad –las experiencias específicas de una generación en concreto, como los *babyboomers*, las personas nacidas después de la Segunda Guerra Mundial. Luego está el tiempo cíclico – las etapas del ciclo de vida, desde el nacimiento al trabajo y la crianza de los hijos (para algunas personas) hasta la jubilación y la muerte–. Finalmente, está el tiempo personal – la manera en la que cada persona desarrolla a lo largo de todo el ciclo de vida las fases y los modelos, de acuerdo con sus sueños, objetivos o imperativos personales.

Estos factores históricos relacionados con el tiempo y el período se deben abordar a medida que desarrollamos nuestra comprensión de los datos de la narración de vida. Este

escrutinio del contexto histórico, concebido de una manera amplia, también nos permitirá preguntarnos por la cuestión de la individualización y la *guionización* anteriormente mencionada. El objetivo es proporcionar una narración de la acción individual dentro de una teoría del contexto. Este objetivo es el perseguido cuando hacemos la transición de los estudios de narraciones de vida (*life story*) a las historias de vida (*life histories*).

## 2. Vidas de aprendizaje. Un ejemplo

En este epígrafe daremos un ejemplo de un proyecto de investigación que estamos desarrollando cuando escribimos estas líneas, y con el que tratamos de abordar algunos de los dilemas actuales en el trabajo con historias de vida, tales como el lenguaje de la individualización, la guionización o de la descontextualización inherente al ascenso de la narrativa de vida. El proyecto *Learning Lives* [Vidas de aprendizaje] es un proyecto interdisciplinario amplio, financiado por el Consejo de Investigación Económica y Social en Gran Bretaña desde 2004 a 2008. Lo que se ha desarrollado en este proyecto es una serie de estrategias que proporcionan un contexto histórico y cultural para la comprensión de la vida. Esto exige una serie de enfoques para captar las complejidades, mencionadas anteriormente, del tiempo: la dimensión amplia, histórica, la generacional, la cíclica y la dimensión personal de la vida situada en el tiempo.

*Learning Lives* es un estudio longitudinal que tiene como objetivo profundizar en la comprensión del significado y la importancia del aprendizaje informal en las vidas de los adultos, y que pretende identificar las formas en las que el aprendizaje de las personas adultas puede ser apoyado y fortalecido. Además del aprendizaje informal, el proyecto ha empezado a centrarse en lo que hemos llamado *aprendizaje primordial* (*primal learning*). El aprendizaje primordial es aquel tipo de aprendizaje que se desarrolla en la elaboración y el mantenimiento continuo de una narrativa de vida o de un proyecto de identidad. El tipo de motivos que surgen en el aprendizaje primordial son del estilo de la investigación, el viaje, los sueños –todo ellos motivos centrales para el proceso de elaboración de un proyecto de vida. Hemos llegado a contemplar este tipo de aprendizaje narrativo como central en la manera en la que las personas aprenden a lo largo del ciclo de vida y hemos llegado a ver también que hay una forma diferente de investigación y elaboración a fin de

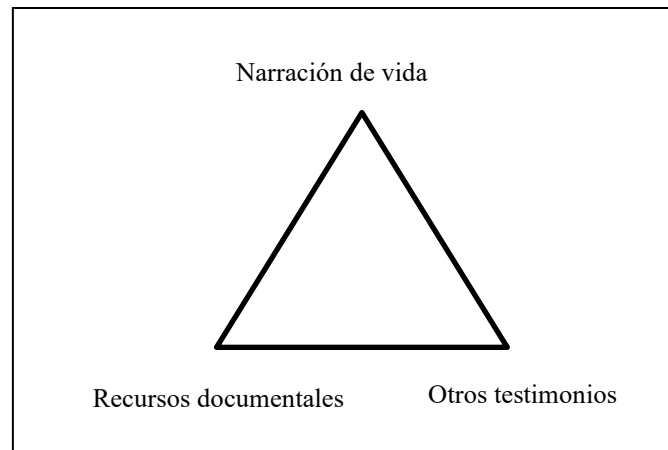
entender los tipos más tradicionales de aprendizaje formal e informal. Es en este punto de la investigación del aprendizaje primordial que empezamos a desarrollar los conceptos de *capital narrativo* y *aprendizaje narrativo*, que se mencionaron anteriormente.

En el proyecto *Learning Lives*, realizado por las universidades de Brighton, Exeter, Leeds y Stirling, nos hemos centrado también en los diferentes géneros de aprendizaje –sobre las relaciones entre movilidad, migración y aprendizaje, empleo y aprendizaje, y el aprendizaje en la familia y en la comunidad–. También estamos empezando a desarrollar un tema importante sobre el aprendizaje de las personas mayores y cómo son los vínculos con las nuevas formas de aprendizaje primordial en edades posteriores.

Cuando escribimos estas líneas estamos casi a la mitad del camino del proyecto, y un poco más de la mitad del camino en cuanto a la recopilación de datos. Las personas entrevistadas han sido encuestadas tres o cuatro veces en este período y serán entrevistadas de dos a cuatro veces más hasta el cierre del proyecto. Las entrevistas comenzaron como entrevistas no estructuradas, pero a medida que el proyecto avanzó y se llevó a cabo el análisis inicial, las entrevistas se estructuraron paulatinamente y un cierto grado de estructura empezó a surgir en las cuestiones formuladas. Sin embargo, la intención de los entrevistadores es mantener abiertas tantas vías como sea posible durante el mayor tiempo, para asegurar que no se produzca un cierre prematuro de narrativas importantes. La amplitud del enfoque y la estructura depende del entrevistador individual y de cada persona entrevistada.

La intención de mantener entrevistas no estructuradas al principio proviene del deseo de que las personas entrevistadas cuenten su narración ante nosotros con la menor intervención posible. El papel del entrevistador es el de un oyente, y tratamos, al menos en la primera entrevista, de mantenernos lo más cerca que podamos de nuestro “voto de silencio”.

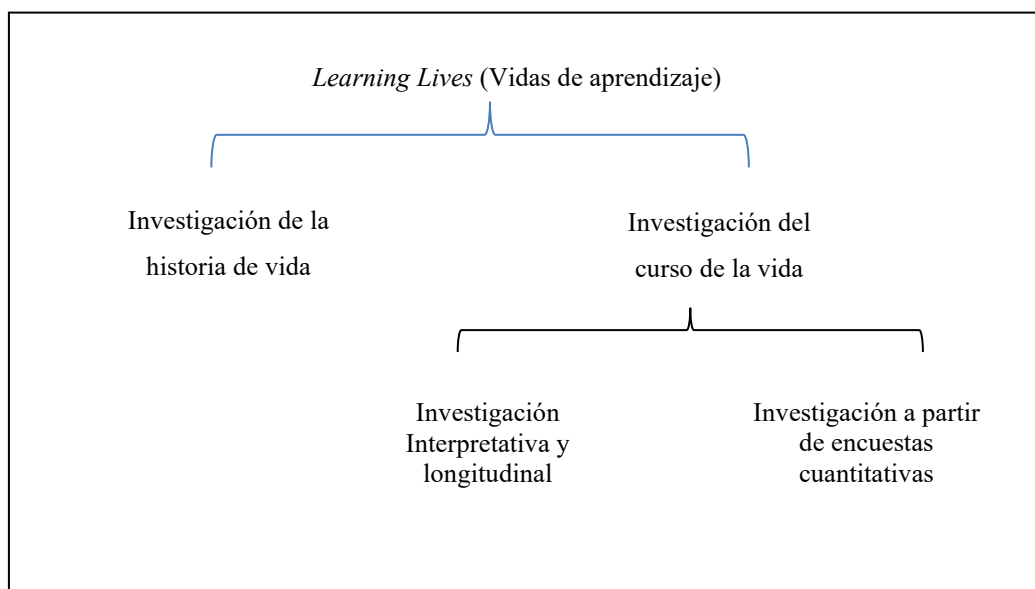
A medida que avanzan las siguientes entrevistas, las cuestiones que se plantean aumentan respecto de la narración de vida primera, que era muy inmediata. Cuando el entrevistador comienza a interrogar a la persona que hace la narración de su vida usando fuentes de datos, datos documentales y otros testigos, pasamos de una narración de vida (*life story*) a una historia de vida (*life history*). El proceso de triangulación representa este movimiento a la historia de vida.



### 3. La historia de vida

A partir del análisis inicial de los textos surgen una serie de temas generales. Por ejemplo, en torno a la importancia de las experiencias de la primera infancia para explicar los acontecimientos posteriores y las elecciones vitales.

Lo que hace nuestro proyecto relativamente único no es solo su amplitud (un período de recopilación de datos de casi tres años) y su tamaño (alrededor de 750 entrevistas en profundidad con 150 adultos de 25 años o más, además de un estudio con una encuesta longitudinal con 1.200 participantes), sino también el hecho de que combina dos enfoques de investigación diferentes: la investigación de historia de vida y la investigación del curso de la vida, y que dentro de este último enfoque utilizamos una combinación de la investigación longitudinal interpretativa y la investigación cuantitativa de la encuesta.



En el proyecto *Learning Lives* tenemos la oportunidad de ver cómo la historia de vida puede explicar las respuestas de aprendizaje. Lo que hacemos en el proyecto es tratar con el aprendizaje como una de las estrategias que las personas usan como respuesta a los acontecimientos de sus vidas. La gran virtud de esta situación con respecto a nuestra comprensión del aprendizaje dentro de todo el contexto de la vida es que tenemos una cierta noción del compromiso (*engagement*) con el aprendizaje y su relación con las vidas que viven las personas. Cuando vemos el aprendizaje como una respuesta a los acontecimientos reales, entonces la cuestión del compromiso con el aprendizaje se puede dar por garantizada. Gran parte de la literatura sobre el aprendizaje no aborda esta cuestión crucial del *compromiso*, y como consecuencia el aprendizaje se ve como una tarea formal que no está relacionada con las necesidades e intereses del alumno. Por este motivo gran parte de la planificación del currículo se basa en definiciones prescriptivas de lo que se debe aprender, sin ninguna comprensión de la situación dentro de la vida del alumnado. Como resultado, una gran cantidad de planificación curricular no tiene éxito en que el alumno simplemente se involucre. Ver el aprendizaje ubicado dentro de una historia de vida es entender que el aprendizaje se sitúa contextualmente y que también tiene una historia, en términos de (a) la narración de vida del individuo, (b) la historia y

la trayectoria de las instituciones que ofrecen oportunidades de aprendizaje formal y (c) las historias de las comunidades y los lugares en los que el aprendizaje informal se lleva a cabo. En cuanto a los espacios de transición, podemos ver el aprendizaje como una respuesta a las transiciones fortuitas, tales como: sucesos relacionados con la enfermedad, el desempleo o desajustes familiares, así como las transiciones más estructuradas relacionadas con el logro de credenciales o la jubilación. Por lo tanto, estos acontecimientos fortuitos posibilitan el encuentro con oportunidades de aprendizaje formal, informal y primordial.

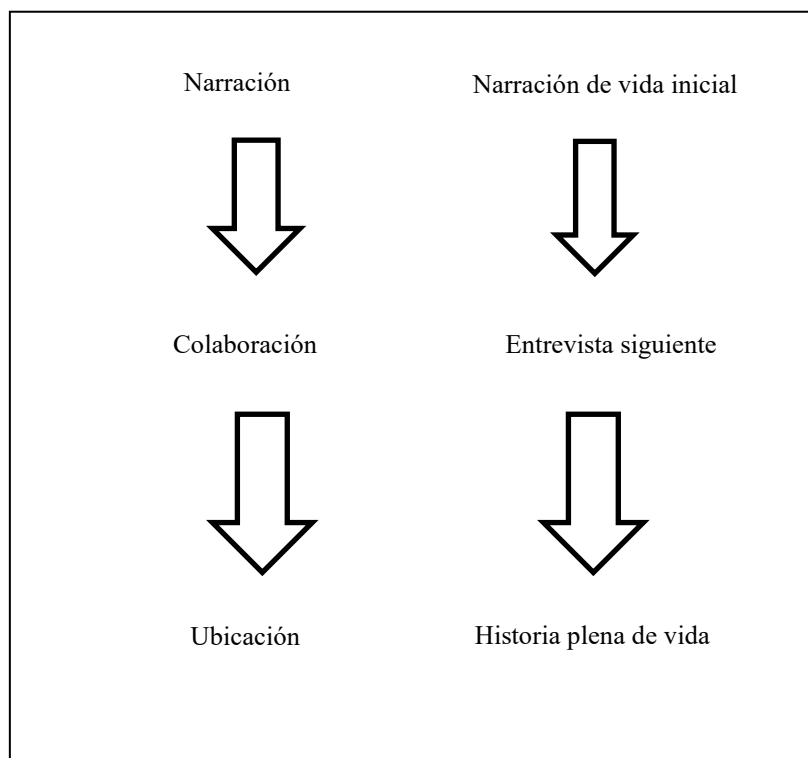
Entonces, ¿cómo organizamos nuestro trabajo para asegurarnos de que nuestra colección de narrativas de vida y de aprendizaje no caiga en las trampas de la individualización, la guionización y descontextualización? La respuesta es que tratamos de hacer el trabajo de investigación con una preocupación constante por el tiempo y el período histórico, por el contexto y la ubicación histórica. Al estudiar el aprendizaje, como cualquier otra práctica social, debemos elaborar una comprensión del contexto, histórico y social en el que el aprendizaje se lleva a cabo. Esto quiere decir que nuestra recogida inicial de narraciones de vida prosigue con la colaboración de aquellas personas que relatan sus vidas sobre su contexto histórico y social. Al final esperamos que la narración (*story*) de su vida se convierta en la historia (*history*) de la vida, ya que está ubicada en el tiempo y el contexto históricos.

Permítanme darles un ejemplo concreto de cómo la ubicación funcionaría en el estudio de vida de los docentes. En las narraciones de vida de los maestros de hoy en día, la trayectoria (*storyline*) normal es la de unos técnicos que siguen las directrices del gobierno y enseñan un plan de estudios que está prescrito por los gobiernos o los departamentos de educación. Por tanto, la trayectoria refleja un momento histórico determinado, donde la tarea del profesor se construye de una manera particular. Sin embargo, si se comparan las trayectorias actuales de los maestros en Inglaterra con las trayectorias realizadas hace 30 o 40 años, vemos que estas narraciones son las de profesionales que tenían autonomía y capacidad de decidir qué plan de estudios debían enseñar y qué contenido organizaban para llevar adelante ese plan de estudios. Al tratar de ubicar la narración de vida de los maestros actuales, deberíamos hablar de una construcción determinada del trabajo de los profesores, que está realizándose. Para llegar a comprender cómo el trabajo actual de los maestros proporciona un contexto de trabajo particular, deberíamos tener una idea del contexto histórico del trabajo de los maestros y

cómo esto está sujeto a cambios y transiciones, así como las circunstancias históricas de los cambios en la escolarización. Por este motivo, desplazándonos desde la narración a la ubicación, surgiría una comprensión histórica del trabajo de los maestros.

De esta manera es cómo el tiempo y el contexto pueden surgir dentro de la investigación de historias de vida. Para asegurar que este aspecto temporal esté plenamente integrado en el proyecto, hemos dividido nuestra investigación entre la investigación de la historia de vida y la investigación del curso de la vida. De este modo, el contexto histórico del aprendizaje puede ser examinado, ya sea retrospectivamente o en el contemporáneo “tiempo real”. La comprensión retrospectiva de la biografía de aprendizaje puede ser explorada en la investigación de historia de vida, mientras que el conocimiento del tiempo real de las maneras en las que se vivieron las biografías de aprendizaje puede ser entendida a través de la investigación longitudinal del ciclo de vida. De esta manera confrontamos la investigación retrospectiva de la historia de vida con la investigación longitudinal contemporánea del ciclo vital.

Hemos resumido la justificación de la combinación de estos dos enfoques de este modo:



La razón de la combinación de los dos enfoques es que no solo aumenta el intervalo de tiempo disponible para la investigación (aunque el estudio retrospectivo de la biografía de aprendizaje solo se puede hacer a través de los relatos y los recuerdos de los participantes). También es porque creemos que la combinación de los dos enfoques nos permite ver más y obtener una mejor comprensión que si tan solo empleáramos uno de ellos. En pocas palabras: la investigación de la historia de vida puede añadir profundidad a la interpretación de los resultados de la investigación longitudinal del curso de la vida, mientras que la investigación del curso de la vida puede ayudar a desentrañar las complejidades de la investigación de las historias de vida. En otras palabras, cada una es una fuente potencial para contextualizar e interpretar los resultados de la otra. (Biesta, G., Hodkinson, P. y Goodson, I., 2004)

Pasando de las narraciones de vida a las historias plenas de vida y construyendo el análisis de ciclo de vida, maximizamos el potencial para la comprensión de cómo el tiempo y el contexto inciden sobre las “vidas de aprendizaje” de la gente. Con este tipo de trabajo se trata de poner la narrativa de la vida individual junto con el contexto colectivo. Al hacerlo, se busca suturar la ruptura entre la narrativa de vida individual y la experiencia colectiva e histórica.

## Bibliografía

- Adams, T. (2002): “How Freud got under our skin”, *The Observer Review*, 10 marzo.
- Andrews, M. (1991): *Lifetimes of commitment: Ageing, politics and psychology*. Londres: Routledge.
- Antikainen, A.; Houtsonen, J.; Kauppila, J.; Huotelon, H. (1996): *Living in a learning society*. Londres: Falmer Press.
- Bentham, M. (2005): Tories’ young pretender insists on a fair chance for all, *The Observer*, 15 mayo.
- Biesta, G. J. J.; Hodkinson, P.; Goodson, I. (2004): Combining life history and life-course approaches in researching lifelong learning: Some methodological observations from the “Learning Lives Project.” Comunicación presentada a la anual Conference of Teaching and Learning Research Programme, 22-25 noviembre.
- Branigan, T. (2005): “Kennedy prepares for the next step”, *The Guardian*, 20 mayo.
- Cauldwell, C. (2005): “The final round for party politics”, *The Financial Times*, 19-20 noviembre.
- Cummings, D. (2006): “Thinking outside the text”, *New Statesman*, 9 enero.

- Denzin, N. (1991): Deconstructing the biographical method, comunicación presentada a la American Educational Research Association Conference, Chicago, 9 abril.
- Denzin, N. (1989): *Interpretative biography*. Londres: Sage.
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*, reimpré en J. A. Boydston (ed.): *John Dewey, The later works, 1925-1953*, volumen 13: 1938-1939, Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.
- Dominice, P. (2000): *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Goodson, I., F. (2005): *Learning, curriculum and life politics*. Londres: Routledge.
- Goodson, I., F. (2004): Narrative capital and narrative learning, paper given to a workshop at the University of Viborg in November. Comunicación ampliada en el curso de doctorado impartido en la Universidad de Barcelona, en un programa sobre historias de vida, en el periodo enero-julio 2005.
- Gorard, S.; Rees, G. (2002): *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*. Bristol, GB: The Policy Press.
- Lasch, C. (1977): *Haven in a heartless world*. Nueva York: Basic Books.
- Mcewan, I. (2005): *Saturday*. Londres: Penguin.
- Menaud, L. (1991): "Man of the people, a review of *The true and only heaven* by C. Lasch", *Nueva York Review of Books*, XXXVIII (7), 11 abril.
- O'Hagan, S. (2005): "Boss class", *The Observer Magazine*, 24 abril.
- Ranson, S.; Martin, J.; Nixon, J.; McKeown, P. (1996), "Towards a theory of learning", *British Journal of Educational Studies*, 44 (1).
- Semprun, J. (2004): "Interview", *Financial Times Weekend*, 27-28 noviembre.
- Senge, P. (1995), *The fifth discipline*, (Nueva York. NY: Doubleday).
- Spokesman for the National Consumer Council (2006): "Interview" en BBC News, jueves, 23 de marzo.
- Steedman, C. (1986): *Landscape for a good woman*. Londres: Virago Press.
- Troy, G. (1999): *The Nueva York Times*, 24 septiembre.
- Williams, H. (2005): Extracte de *Chronology of world history*. Londres: Cassells.
- Willinsky, J. (1989): "Getting personal and practical with personal practical knowledge", *Curriculum Inquiry*, 19(3).

## Capítulo 4. “Decisiones educativas” en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos

BETTINA DAUSIEN

Los conceptos utilizados en el título del presente libro<sup>77</sup> —decisiones educativas en el curso de la vida— contienen una serie de representaciones, explícitas e implícitas, que dirigen nuestro pensamiento científico, orientándolo a estos conceptos, pero también a las prácticas sociales. Estas representaciones toman parte en la construcción del objeto que investigamos en el marco de la investigación educativa. Y esto es válido tanto para la investigación establecida a “gran escala”, como para los planteamientos de la investigación cualitativa sobre la educación. Lo que se entienda con la noción de “educación” y qué concepción se tenga del proceso educativo no son cosas que resulten “de la naturaleza de la cosa”, sino que, en buena medida, están codeterminadas por las concepciones y los modos de acceso metodológico de la investigación. Una de estas concepciones y las representaciones que están conectadas con ella serán investigadas e indagadas de manera más exacta en esta contribución: la concepción que hay detrás del concepto de “decisión educativa”.

Alrededor de esta noción se aglutinan muchos estudios empíricos dentro de la investigación educativa más reciente, pero también debates sobre las concepciones

---

<sup>77</sup> La autora se refiere al libro donde está incluido el texto como capítulo, cuyo título es “*Bildungsentcheidungen im Lebenslauf*”, es decir, “Decisiones educativas en el curso de la vida”. [N. edit.]

científicas y las políticas educativas. En este punto, resulta paradigmática la atención prestada a las decisiones educativas relacionadas con la escuela, que ha aumentado mucho en el contexto de los estudios sobre PISA. En particular, ha sido puesta en el centro del interés la transición de la escuela de Educación Primaria a la de Educación Secundaria (cf. Maaz et al. 2006; Baumert et al. 2009). La razón para ello radica en el escándalo respecto de la política educativa que representa el hecho de que, pese a los esfuerzos de reforma que se hacen en Alemania así como en no pocos de los países europeos, el sistema educativo muestra, al igual que antes, una elevada selectividad, que se manifiesta en esa encrucijada temprana en el curso institucional de la educación.

Pues, a pesar de todas las modernizaciones en el sistema educativo, a través de las cuales en las décadas pasadas se convirtieron en más abiertas y flexibles las biografías escolares, el caso es que el tránsito de la escuela de Educación Primaria a los centros de Educación Secundaria es todavía uno de los pasajes de estatus más importante en la vida de las personas más jóvenes, con efectos a largo plazo en sus cursos formativos y vitales “(Baumert et al. 2009: 7)”<sup>78</sup>

En nuestra argumentación abordaremos la vinculación entre “decisiones educativas” y sus “consecuencias a largo plazo”. Con ello conectaremos mutuamente dos dimensiones temporales, de un modo similar al título de este volumen, como son la dimensión de la *situación* de la decisión, acotada de manera concreta, y la dimensión del *tiempo de la vida*. De esta manera serán aclarados también de manera más exacta el concepto de “curso de la vida” y las perspectivas vinculadas con él. Para las reflexiones siguientes sobre la concepción de la “decisión educativa” optamos por una perspectiva de la ciencia de la biografía que incluye precisamente aquella dimensionalidad temporal de manera sistémica y muestra algunas peculiaridades que son de importancia metodológica para una investigación cualitativa de la educación.

En el primer paso de la argumentación se considerará el concepto de “decisión” de una manera precisa (1), antes de que, en el segundo paso, se reflexione en torno a la idea de la “decisión *educativa*” (2). En este texto no se trata tanto de un modelo dentro de la teoría de la decisión (al respecto, cf. Miethe; Dierckx 2014), sino más bien de poner de relieve algunas características fundamentales de la idea de la decisión (educativa), a fin de

---

<sup>78</sup> El año 2009, la *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* [Revista de Ciencias de la Educación] publicó un volumen especial, editado por Jürgen Baumert, Kai Maaz y Ulrich Trautwein, sobre la transición de la escuela de Educación Primaria a los centros con los niveles de Educación Secundaria, en el punto central de la cual están –como defienden los editores– “todos los estudios importantes que se han ocupado en los tiempos recientes con pasajes de estatus” (Baumert et al. 2009: 7).

perfilar, como conclusión, una perspectiva centrada en la teoría de la biografía. Esto es explicado en la tercera parte de nuestra contribución e ilustrado con un ejemplo relacionado con ello (3). Después esbozaremos algunas consecuencias metodológicas para una investigación empírica de la educación orientada según la ciencia de la biografía (4) y finalizaremos con unos resultados breves sobre la relevancia de estos debates para las concepciones teóricas.

## 1. El concepto de “decisión”

En alemán, “decidir” quiere decir en primer lugar “escindir”, “separar”, y también “marchar fuera”<sup>79</sup>. La palabra “decisión” tiene su origen en el siglo XIV y se refería originalmente a una sentencia judicial<sup>80</sup>. Que sepamos, la noción significó “decidir” o “resolver un juicio” o “hacer una resolución judicial” (cf. Kluge 1999: 224). Como “decisión” se caracterizaba una resolución o a un juicio, pero también el proceso de encontrar un dictamen. El concepto se desarrolló con este significado temprano en el contexto jurídico y fue utilizado generalmente en la acción. En un sentido cotidiano, caracterizaba una situación en la que una o más personas estaban determinadas a anteponer una opción entre varias que no podían ser realizadas simultáneamente. Con lo que se trataba, la mayoría de las veces, más o menos, de *actuar*, de *hacer* esto o aquello o *dejar de hacerlo*. Estrechamente ligado a esta idea, y frecuentemente usado como sinónimo, se encuentra el concepto de *elección*. Los esfuerzos para precisar conceptualmente la noción interrogan también por las condiciones correspondientes, bajo las cuales se debe decidir entre las distintas opciones, y acentúan el elemento de la *voluntad* que pueden tener las personas que actúan, o mejor, las que pueden formar una decisión (cf. Erpenbeck 1990).

Con todo, en el concepto de decisión está inscrita la representación de un *sujeto* que tiene planteada la correspondiente elección. Este sujeto puede ser entendido como un sujeto *individual* que, en tanto que tiene un régimen psíquico (emociones, motivaciones,

---

<sup>79</sup> También en castellano, la primera acepción que recoge la Real Academia es “cortar la dificultad”.

<sup>80</sup> Cf. Dudenredaktion 2001: 709.

cogniciones, valoraciones o acciones), está capacitado para tener unas preferencias o hacer unas elecciones respecto de unas alternativas. Pero también se podría pensar en “los casos de juicios sobre una gran cantidad de alternativas de conducta o acción por parte de sujetos sociales, tales como grupos, comunidades, estratos sociales, clases, pueblos, naciones, Estados, etc.” (Erpenbeck 1990: 742); es decir, se podría pensar en un *proceso de formación de la voluntad* y decisión de carácter político y social. Con ello debe quedar claro que también los *sujetos colectivos* o las *instituciones* pueden funcionar como soporte de decisiones.<sup>81</sup>

Con la idea de un sujeto que tiene que tomar decisiones se plantea la cuestión del *terreno de juego de acción*, de la relación con la libertad, del carácter de la determinación y la contingencia<sup>82</sup>. Por otra parte, también están ligadas las cuestiones de *poder* y *legitimación*, que se expresan o están asociadas con las decisiones.

Además se plantea la cuestión del *objeto* de la decisión: ¿se trata de una elección que le corresponde a un sujeto por sí mismo o se trata de decisiones que deben ser tomadas por otras personas o que encauzan o restringen sus posibilidades de acción? Esta cuestión es de una relevancia evidente para el análisis de los procesos educativos, ya que algunas de las decisiones educativas concretas, que han sido frecuentemente investigadas o que también tienen que ver con procesos de la práctica pedagógica, se relacionan con los itinerarios educativos de los niños, a los que, en este contexto, les hemos de otorgar más bien la condición de objetos que de sujetos. Esto resulta particularmente claro en el caso de la “elección” del centro educativo donde hacer la Educación Secundaria, a finales del período de la Educación Primaria (volveremos sobre este punto).

Por último, el componente de la *situación* también juega un papel en una decisión: en unos casos en relación a su *contexto*, a las correspondientes condiciones dadas, ya sean

---

<sup>81</sup> Además, la idea de elección, o mejor de un sujeto que elige, puede ser desarrollada de manera completamente distinta según sea el contexto de cada disciplina o las tradiciones teóricas. Por ejemplo, en el contexto de la filosofía existencialista, en la que el ser humano tiene que hacer la elección entre dejarse llevar por el curso de los acontecimientos o decidir por sí mismo, en el caso de los planteamientos de la psicología cognitiva, que efectúa la explicación según modos de función de los sistemas psíquicos, o en el de los modelos de “la elección racional”, que frecuentemente, a fin de aclarar las estructuras y los mecanismos sociales, utilizan el recurso al mercado o, precisamente, a las decisiones educativas.

<sup>82</sup> Las cuestiones fundamentales de la relación entre libertad y voluntad han atraído nuevamente la atención en el contexto de la investigación sobre el cerebro, tanto en la ciencia como en los debates generales. No es este el lugar para aclarar el asunto.

estructurales o contingentes, y en otros casos en relación a la específica *calidad temporal* que le es propia. Una decisión puede estar preparada, facilitada o madurada a lo largo de un cierto tiempo, pero ocurre solo cuando hay planteada una determinada alternativa. Las decisiones, en tanto que resultados, se expresarán en pretérito, ya que una decisión *ha pasado*. Solo en determinadas circunstancias, que deben analizarse con cuidado, es posible retroceder o revertir una decisión, pero esto no ocurre en todos los casos y generalmente tiene un precio.

Estas reflexiones en cierta medida abstractas sobre la noción de decisión se relacionarán a continuación con el tema de las decisiones *educativas*.

## **2. La representación de los procesos educativos como “decisiones” en el curso de la vida. Un concepto y aspectos de su crítica**

En la investigación actual sobre la formación, las “decisiones educativas” son un tema destacado. El descubrimiento, confirmado por muchos estudios empíricos, de que las desigualdades sociales se reproducen en el sistema educativo<sup>83</sup> ha llamado la atención sobre las transiciones en los “umbrales” establecidos institucionalmente. Junto al tránsito ya indicado entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria, se encuentra también la transición entre estos y los centros de formación profesional o la universidad, que representa un significativo pasaje con respecto al estatus, sobre el que han llamado la atención los estudios empíricos (cf., por ejemplo, Stauber; Walther; Pohl 2007; Friebertshäuser 1992; Heine; Quast; Beuße 2010). En estas transiciones, que en la sociología de la educación son caracterizadas como “puntos de articulación” (Maaz et al. 2010: 5) o “sitios de ruptura” (Solga 2009), se llega a una situación de *elección* entre opciones distintas, que son vistas como lugares de “cambio de agujas” (en el sentido ferroviario) para las biografías formativas y la ubicación posterior de las personas en la sociedad. A modo de ejemplo para esta interpretación podemos citar un grupo de investigación hecho en Alemania:

---

<sup>83</sup> Cf., de manera complementaria, Becker/Lauterbach 2010; Georg 2006; Krüger et al. 2010.

La organización y la superación de las transiciones dentro del sistema educativo están no solo en relación con perspectivas individuales de importante relevancia. Logran también una particular importancia social en la medida en que los puntos de articulación de los itinerarios formativos serían identificados como estaciones decisivas para la generación de las desigualdades educativas. En concreto, la cuestión de qué centro de Educación Secundaria es elegido está estrechamente conectada con los estudios que se finalicen y la formación que se realice, y con ello también con la posición socioeconómica que se ocupe en la sociedad durante la vida adulta. (Maaz et al. 2010: 5).

Es preciso que usemos las implicaciones esbozadas anteriormente de la noción de decisión para analizar de manera más precisa el concepto de “decisiones educativas”. En primer lugar, sería sin duda ingenuo interpretar una decisión de transición como una elección libre de un sujeto soberano. Juegan un papel importante las *regulaciones legales*<sup>84</sup> y las *normas y las prácticas institucionales*. Estas limitan las posibilidades de elección y establecen las reglas del juego de quién puede o no tomar parte en la elección y bajo qué condiciones. En este punto están definidos, en primer lugar, criterios de rendimiento relacionados con la educación, pero también otras premisas de ingreso “externas a la educación”, como, por ejemplo, nacionalidad, lengua, religión, edad, género, estándares intelectuales y psíquicos, etc. En otros casos, en el sistema educativo están planteados *modos de tomar las decisiones*, tales como pruebas diagnósticas (tests, evaluaciones escritas) o plazos más o menos establecidos (sucesiones temporales, plazos de inscripciones, etc.), en los que toman parte *gate-keepers*<sup>85,86</sup> de diversa índole.

En la concepción de las decisiones formativas, estas circunstancias son consideradas frecuentemente como condiciones marginales para la “auténtica” decisión. En el centro de las posiciones teóricas más notables sin duda en la investigación educativa está más bien la suposición, según la teoría de los tipos ideales, de un sujeto que, bajo unas condiciones determinadas, toma en consideración opciones alternativas con criterios racionales y adopta una decisión. Los modelos de la tradición de la *rational choice* [elección racional] están muy diferenciados, pero terminan esencialmente en una ponderación de costes-beneficios, que se cumple en el horizonte de expectativas y

---

<sup>84</sup> En el ámbito de las decisiones de transición dentro del sistema escolar hay regulaciones muy detalladas. En Alemania, la cuestión de quién toma en definitiva las decisiones y cómo se efectúan es competencia de las Comunidades Autónomas y, por tanto, presenta regulaciones muy diferentes.

<sup>85</sup> El término *gate-keeper* proviene del periodismo. Se aplicaba a la persona que, en el proceso de edición, decidía la incorporación o no de una noticia. [*N. edit.*]

<sup>86</sup> En las ciencias sociales en lengua alemana, la concepción del *gate-keeping* fue elaborada en primer lugar en el contexto del proyecto de investigación sobre “situación de riesgo y movilidad de estatus durante la vida” (cf. Behrens; Rabe-Kleberg 1992; Struck 2001).

evaluaciones, así como de experiencias e informaciones disponibles para el individuo. Con ello no se debe suponer que los modelos teóricos de la decisión pretendan describir la realidad, sino que más bien quieren reducir la complejidad y reproducir en la forma de modelos las variables y las conexiones causales decisivas. Pero, justo después de eso, se debe preguntar qué “factores” encuentran su ingreso en este modelo y cómo es concebida su concurrencia, o mejor dicho, qué aspectos del proceso complejo son puestos entre paréntesis o son desplazados al ámbito de las condiciones marginales.

Tampoco el modelo fundamental de la teoría de la decisión ha quedado fuera de funcionamiento por el persistente resultado empírico de que las decisiones educativas, particularmente en el sistema escolar, llevan a la reproducción de la desigualdad social, hecho que no puede ser explicado solo mediante una elección individual. La suposición de efectos primarios y secundarios<sup>87</sup> relacionados con el origen hace tomar en consideración los factores de la situación colectiva, que sin embargo, en ese modelo, son transferidos a las expectativas y las estimaciones individuales. Dicho de otro modo: la suposición fundamental del modelo es que los itinerarios formativos se constituyen durante la vida mediante decisiones individuales –y se soslaya el hecho de que se toman más o menos como reacción a las exigencias y los modelos de expectativa estructurales–. Por tanto, no es de extrañar que esta suposición de los efectos del origen social haya servido frecuentemente para criticar la representación de las “decisiones educativas” vinculadas con el modelo de la elección racional (cf. Miethe; Dierckx 2014). Las objeciones más importantes se basan en una reducción individualista y cognitivista, así como en el modelo, vinculado con la reducción, de un sujeto autónomo que actúa según la racionalidad económica.

En concreto, la investigación sobre educación conectada con la obra de Pierre Bourdieu trabaja con la *contratesi* de que los itinerarios formativos *no* son el resultado de una elección individual, sino el efecto de la ubicación en el espacio social, que –transmitido por el *habitus* y la composición del capital (cultural) disponible– determina el espacio de posibilidades que preestructuran las “carreras”. Por otra parte, el punto de vista de los individuos sobre su vida, concretamente la sensación de determinar el curso de la propia vida, tiene el carácter de una “ilusión biográfica” (Bourdieu 1990). En su texto sobre la escuela conservadora, Bourdieu habla de la “elección del destino” (2001 [1966]: 31).

---

<sup>87</sup> Cf. Boudon 1974, Breen/Goldthorpe 1977 y un largo etcétera.

Describe la elección de los padres y las madres (que frecuentemente se corresponde con la preferencia de los niños y las niñas, mejor dicho, que se reitera en la interacción entre las generaciones y se refuerza mutuamente) como la expresión de una estructura objetiva de oportunidades. Y esto es válido también y de manera más precisa allí donde una decisión educativa es vivida y legitimada como una elección individual y subjetiva.

De manera general, los niños y niñas y sus familias se deciden siempre por referencia a las coacciones que los determinan. Entonces, al igual que sus elecciones les parecen obedecer a la inspiración irreducible del gusto o de la vocación, ellos traicionan la acción transfigurada de las condiciones objetivas.<sup>88</sup>

La tesis de Bourdieu nos invita a tomar en consideración sistemáticamente la conexión entre la posición social y la (auto) interpretación del sujeto. Esto puede suceder bajo diversas perspectivas, de las que quisiéramos destacar cuatro:

–En un sentido relacionado con la teoría del sujeto se plantea la cuestión correspondiente de los espacios de juego de la acción y la interpretación que hacen las personas que actúan.

–En la perspectiva de la teoría del poder se plantea la cuestión de cómo y mediante qué mecanismos los sujetos, con el modo de la elección y la “decisión propia”, determinan su “destino”, confirman las desigualdades y la jerarquía existentes y las legitiman.

–En la perspectiva de la ciencia crítica se plantea la cuestión de si el modelo de “decisión educativa” no es propiamente la expresión de la perspectiva de una determinada clase, precisamente la clase de las personas formadas, que son las que suelen construirse como sujetos soberanos y suelen reflexionar sobre el curso de sus vidas esencialmente como biografías de *formación*.

–En cuarto lugar, en el sentido metodológico, la cuestión que se plantea es qué declaraciones de los individuos sobre sus preferencias para un determinado camino formativo son las que pueden expresar “procesos de decisión” de forma motivada y efectiva. Esta cuestión se plantea con cierta urgencia cuando suponemos que el modelo de la “decisión” representa más una norma social que la descripción exacta de un modelo empírico de acción y pensamiento. Lo que exige que el sujeto de la investigación, por ejemplo en las entrevistas, aporte más bien las legitimaciones a posteriori de su acción

---

<sup>88</sup> Traducido según la versión original “L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, VII, 3, julio-septiembre, pp. 325-347, cit., p. 332 [N. edit.].

que las narraciones biográficas sobre experiencias concretas como tránsitos formativos en las situaciones “de cada etapa”.

Estas cuatro cuestiones, que han sido llevadas al debate pedagógico por el “aguafiestas” de Bourdieu (cf. Liebau 2000), ofrecen una crítica fundamental al modelo de la “decisión educativa”. La validez de esta crítica no se restringe a las teorías de la *rational choice*, sino que es vigente también para otros planteamientos de la investigación educativa y nos desafía a una reflexión teórica y metodológica más precisa sobre el proceso de construcción propia. La representación de la “elección” también ha sido defendida de manera notable en la investigación biográfica, en concreto en aquellas tesis sobre el diagnóstico de la época en las que un rasgo del proceso social de individualización era la conversión de la “biografía normal” en una “biografía de elección”. Esto, que fue formulado como cuestión por primera vez por Katharina Ley y se convirtió en una tesis popular gracias a la teoría de la “sociedad del riesgo” de Ulrich Beck (cf. Ley 1984; Beck 1986), conecta la “individualización” observada con la idea de la “biografización” (*Biographisierung*), es decir, con la suposición de que los individuos están coaccionados de una manera creciente, pero también tienen la libertad de proyectar, vivir y responsabilizarse de su propia “biografía” (cf. también Kohli 1985). Estas tesis, que ya han sido fundamentadas de una manera plausible, tienden a sobrevalorar los grados de libertad del individuo, como ocurre de manera similar en las teorías de la *rational choice* aunque con argumentos totalmente distintos. Es por ello que para una investigación razonable de la biografía se debe tomar en serio la crítica de Bourdieu y recordar sistemáticamente uno de sus postulados fundamentales, como es que la biografía no es ninguna categoría para la comprensión de los individuos, sino más bien una concepción relacional, que capta la subjetividad como resultado y construcción de las relaciones sociales (cf. Fischer; Kohli 1987; Dausien 1996). Esto exigió incorporar este postulado mediante una conexión de los planteamientos de la teoría biográfica con la teoría de Bourdieu del espacio social (cf., por ejemplo, Alheit et al. 1999).

Por otra parte, desde la perspectiva biográfica, la posición de Bourdieu también presenta algunos puntos insatisfactorios. Aquí consideraremos solo dos. El primero se refiere a su inclinación al determinismo, muchas veces criticada, que conduce la investigación sobre la biografía dentro de las ciencias de la educación a un permanente malestar teórico. La tesis de Bourdieu de la “ilusión biográfica” es acertada y falsa a la vez. El sujeto ni es una autónoma “oficina de planificación” de sí mismo (Beck 1986: 217) o un director soberano

de su propia historia de vida, ni es una mera marioneta de las relaciones sociales, a las que no pueda oponer resistencia en su curso de vida concreto. El reto consiste en desarrollar un concepto dialéctico de sujeto biográfico, cuyo proceso educativo no se ha de captar ni como un mero reflejo en lo subjetivo de estructuras objetivas de oportunidades, ni con una sobrevaloración desde la teoría de la individualización de su autonomía, ni incurrir en un énfasis, propio de la filosofía de la educación, en el “sujeto resistente”, que se “contrapone” a la sociedad. Se trata más bien de captar el empeño<sup>89</sup> y la confrontación, así como también la índole contradictoria del proceso educativo, que se produce *en la relación entre* estructuras sociales (desigualitarias) y estructuras individuales de experiencia e interpretación (cf. Dausien 2006).

El segundo punto crítico se refiere a la metodología. El trabajo de Bourdieu persigue expresamente el objetivo de hacer una investigación empírica de la idea teórica de una mediación no dualista entre la sociedad y el individuo. Pero la mayoría de sus trabajos siguen más bien una perspectiva de análisis “unilateral”. Los estudios sobre la formación y el habitus confirman de manera convincente la tesis de una desigual distribución estructural y una configuración del medio sociomoral que, sin embargo, no explica la génesis de las conformaciones del habitus en un sentido individual y biográfico. Así, Bourdieu escribe también respecto a la elección escolar del individuo:

Habría que describir la lógica del proceso de interiorización al término del cual las oportunidades objetivas se encuentran transmutadas en esperanzas o desesperanzas subjetivas.<sup>90</sup>

Sin embargo, este rastro apenas ha sido seguido en el trabajo de la sociología de la educación. El descrédito teórico de la perspectiva subjetiva ha tenido su precio. Ha entorpecido la confrontación con el problema de la biografía como “estructura estructurante”, que tiene su propia dignidad. Solo tardíamente, en su propia biografía científica, Bourdieu reconoció el valor de los métodos biográficos y llevó a cabo los correspondientes estudios empíricos (Bourdieu et al. 1997).

En cierto sentido, en la investigación en lengua alemana sobre sociología de la educación se repitió esta dificultad de Bourdieu. Incorporó la concepción del habitus, pero la usó,

---

<sup>89</sup> El empeño o la obstinación (*Eigensinn*) de la persona para salvar las dificultades. Más adelante se vuelve sobre este concepto. [N. edit.].

<sup>90</sup> Traducido según la versión original “L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, VII, 3, julio-septiembre, pp. 325-347, cit., p. 335. [N. edit.]

ante todo, para el análisis de las conexiones relativas a la estructura social en el nivel macro. Y también en aquellas investigaciones donde se pusieron en el punto de mira, en el plano micro, las decisiones educativas y los itinerarios formativos, tanto en el caso de los enfoques de la *rational choice* como en el los enfoques orientados biográficamente (cf., por ejemplo, el estudio de Kramer et al. 2009), se mantuvo la referencia a la procedencia y al habitus más bien según la lógica de la subsunción, es decir, algunos casos concretos eran identificados como justificación de la existencia de una formación de habitus determinada. Hasta ahora hay más bien pocos trabajos que intenten seguir la pista a los procesos de socialización y formación que subyacen a la génesis de un “habitus individual” (cf., por ejemplo, Herzberg 2004; Büchner; Brake 2006).

Por último, la concepción de la decisión educativa se ha de indagar aún, de manera crítica, desde otra perspectiva, a saber, desde la contemplación del fenómeno, o mejor, desde una *observación empírica* precisa de los procesos educativos en contextos de vida cotidiana y biográficos. Por numerosos estudios sobre las biografías educativas sabemos que los itinerarios formativos son, en ciertos casos, el producto de decisiones cognitivas entre alternativas claramente separables. Estas decisiones aparecen frecuentemente como resultados fortuitos, que “ocurren”, cuyo alcance solo posteriormente es reconocible, o como “coincidencias” en un curso heterónimo de acontecimientos, que se pueden mostrar como más o menos “afortunadas” para el sujeto implicado. Además de eso, en la reconstrucción de las narraciones biográficas sobre transiciones educativas es reconocible que en las decisiones, por regla general, han tomado parte distintos actores, cuyas perspectivas son más o menos diferentes y pueden estar dotadas de más o menos efectividad. Un análisis reconstructivo de los fenómenos empíricos que acompañan a las decisiones educativas, por ejemplo, mediante narraciones biográficas (pero también por medio de otros materiales, tales como protocolos y entrevistas etnográficas), hace patente *de inmediato* la complejidad del fenómeno.

La investigación biográfica ofrece para el trato con esta complejidad un camino distinto al de la *reducción* a factores del modelo de la reproducción, a saber, el de la explicación de la complejidad<sup>91</sup>. Para esta explicación se deben desarrollar nociones adecuadas y concepciones teóricas, y para este desarrollo se ha llevar a cabo la idea de una metodología reconstructiva en la explicación intensiva del material empírico adecuado.

---

<sup>91</sup> Sobre el problema del trato con la complejidad en la investigación cualitativa, cf. también Kelle 1997.

En lo que sigue será explicado un ejemplo de qué aspecto puede tener esta explicación sostenida empíricamente.

### 3. Decisiones como fenómenos temporales: una perspectiva de la ciencia biográfica

La tesis central de una perspectiva según la ciencia de la biografía es, en primer lugar, la suposición de que las “decisiones educativas” no son ningún resultado aislado y delimitable según la situación, sino *momentos de una biografía*. Esta formulación, fuertemente sintetizada, tiene diferentes implicaciones: la suposición de una *estructura temporal y compleja*, o mejor dicho, una índole o naturaleza estructural<sup>92</sup>, la suposición de la inclusión en una construcción de *sentido (inter)subjetiva* con muchas capas, así como también un *contexto social* que está configurado tanto mediante las estructuras del espacio social y las ordenaciones institucionales como por medio de las prácticas culturales y los discursos que imponen interpretaciones. *Temporalidad, construcción reflexiva de sentido y socialidad* son categorías heurísticas de un acceso, relacionado con la teoría de la biografía, al pensamiento y a la acción subjetivos, que deben ser diferenciados de manera más precisa en el análisis concreto. Las explicaciones siguientes se concentran, por razones de ahorro argumentativo, en el aspecto de la temporalidad. El objetivo es ilustrar la productividad de una investigación biográfica sobre la formación como crítica, alternativa y/o como complemento de la investigación educativa orientada según el modelo de la decisión racional y estimular su discusión.

Con este objetivo, expondremos en primer lugar un ejemplo de un proyecto de investigación empírico y cualitativo, en el que se investigaban las transiciones en el sistema educativo con métodos distintos y haciendo hincapié en asuntos diferentes (cf. Dausien et al. 2009). En el proyecto se realizaron entrevistas de tipo biográfico-narrativo a jóvenes que habían tenido trayectorias educativas más bien “precarias”. Una de las personas entrevistadas, a la que llamaremos “Sabina”, ha experimentado a lo largo de su

---

<sup>92</sup> La autora utiliza la palabra “*Strukturiertheit*”, literalmente una “estructuricidad”. [N. edit.]

biografía una pluralidad de rupturas y transiciones. En su narración, ella recapitula de manera breve el trasfondo del tránsito por el centro de Secundaria<sup>93</sup>:

Sabina: Sí, como he dicho, después que pasé de la escuela de Educación Primaria al centro de Educación Secundaria no era muy buena estudiante.

Entrevistadora: Bueno.

Sabina: Me recomendaron que debía ir a un centro de Secundaria con formación profesional de D., que está aquí, en la ciudad de D. Entonces, también mis padres me habían animado de manera hábil a que fuera.

Entrevistadora: Ya.

Sabina: Entonces fui, me escolarizaron un año más tarde. Esta transición al centro de Secundaria con formación profesional de D. fue directa, bien, después hice allí el primer ciclo de la ESO.

Entrevistadora: Ya.

Sabina: Llegué con unos aprendizajes que no eran adecuados, eran demasiados, demasiadas cosas a la vez; para mí era demasiado rápido. Cuando tenía trece años estuve en tratamiento, estuve en tratamiento por razones de salud, y me perdí la escuela durante ocho semanas. La materia ya no era adecuada y entonces, en noviembre de año X, entonces, dejé el centro de Secundaria con formación profesional y me volví al centro de Secundaria [sin formación profesional], al centro de Secundaria donde había ido [...] <sup>94</sup>

La historia posterior de Sabina se podría sintetizar así: en el centro de Secundaria (sin formación profesional) el aprendizaje le resultaba fácil, “*sacaba buenas notas*” y era considerada una “*estudiante modelo*”. Fue delegada de la clase y delegada del centro y se encontraba “en su elemento”. “*Realmente podía desahogarme libremente*”, comenta posteriormente en su relato. Tras la conclusión exitosa de los estudios en el centro de Secundaria (sin formación profesional) se inscribió “*en la escuela completa, para hacer la formación continua, porque quería incondicionalmente finalizar un ciclo en el centro de Educación Secundaria*”, como ella dijo.

Sabina obtuvo plaza en un centro de formación profesional, pero su “*formación continua*” fue entonces muy “*demoledora*” y padeció nuevas “*interrupciones*” antes de que, con perseverancia y un alto compromiso, finalizara con veinte años un ciclo profesional de gerontología. Sin embargo, el asunto aquí no es el curso biográfico posterior. Se trata más bien de una consideración más precisa de las dos “*decisiones*” que corresponden a los dos fragmentos citados anteriormente sobre el tránsito al centro de Secundaria. Con ello elegimos dos perspectivas de reconstrucción:

---

<sup>93</sup> Las denominaciones que se usan de los centros educativos pretenden adaptar la tipología alemana a la nuestra, a pesar de que ambas guardan diferencias notables. [*N. edit.*]

<sup>94</sup> La transcripción de entrevistas semiestructuradas se hace de acuerdo con una serie de convenciones (cf. Dausien 1996: 613 s.), que incluyen dejar constancia del lenguaje no verbal. Eso se ha dejado de lado en este caso para facilitar la legibilidad de este texto.

A) En primer lugar veamos la reconstrucción de la perspectiva biográfica de la protagonista construida en la entrevista. Sabina narra –de manera muy sintética– la historia siguiente. Ella era una buena estudiante y, por ello, recibió la recomendación de ir al centro de Secundaria con formación profesional. Los padres daban apoyo emocional a esta opción (“*me habían animado*”). Ella llegó, sin embargo, “*con unos aprendizajes que no eran adecuados*”. Aquello fue demasiado para ella; no se encontraba bien en este centro, ni con el profesorado, ni con la enseñanza: “*Nada me iba bien*”. Lo resume así: “*Yo, realmente, yo he sufrido en el centro, el centro de Secundaria [con formación profesional] era completamente cruel para mí*”. Por el contrario, en el centro de Secundaria sin formación profesional todo le fue bien, se sentía libre y podía “*desahogarse*”. Para explicar que Sabina retrocediera al centro de Educación Secundaria (sin formación profesional), enumera, junto al ya mencionado problema del rendimiento, tres argumentos:

–En primer lugar, Sabina indica, a su propia manera, lo que describe como “*tonterías infantiles*”:

“Llegué con once años al centro de Educación Secundaria con formación profesional [...] y con once años se tiene en mente algo totalmente diferente, al menos yo; yo jugaba y quería solo pasármelo bien” Ella no cambió a una actitud de trabajo en el centro “porque, como he dicho, también estaban esas tonterías infantiles, de las que yo no tengo totalmente la culpa.”

–Una segunda razón se refiere a la circunstancia de que sus padres podían no ayudarle con la superación de las exigencias escolares:

Mi madre [...] habla muy bien el alemán y lo intentó, pero mi madre decía que antes todo era diferente, y que ella no podía ayudarme. Y mi padre, que es camionero, podía ayudarme con las matemáticas, que son su / especialidad ((lo dice sinceramente)) /, pero podía encargarse de poco, y tampoco podía ayudarme porque solo estaba en casa un fin de semana de cada dos semanas. Y así era muy difícil.

–Por último se añade un tercer argumento, a saber, que Sabina, debido a un tratamiento de ocho semanas al comienzo del segundo curso de la ESO, perdió totalmente la conexión con la “*materia*”. Tras la finalización del tratamiento, Sabina ya no regresó nunca más a su clase. La madre ya la había inscrito en el centro de Educación Secundaria (sin formación profesional), donde ella –a pesar de los temores– se integró socialmente de manera muy rápida y encontró la conexión con el rendimiento escolar.

En una narración retrospectiva resulta claro que Sabina no construyó como sujeto la primera transición, del centro de Educación Primaria al de Secundaria con formación profesional, sino que más bien se añadió al modelo institucional de trayectoria (la “*recomendación*” por parte de la escuela) y al asentimiento de los padres hasta que comenzó a arrepentirse de manera general (“*el centro de Secundaria [con formación profesional] era completamente cruel para mí*”). Después de dos años en el centro de Secundaria con formación profesional, que Sabina experimentó como una “*presión*”, que le “*impedía crecer*”, el acontecimiento de un tratamiento médico la llevó a una segunda situación de decisión de tipo institucional y no prevista. En esta situación no es Sabina, sino nuevamente su madre (después de una conversación con la profesora) la que toma la decisión. La madre inscribe a Sabina en el centro de Secundaria sin formación profesional. Esta decisión satisfizo la perspectiva de Sabina y le pareció correcta como solución.

Aunque ella no se representa como actuante, sino más bien como el objeto de las decisiones, la narradora construye el relato de la propia responsabilidad en este proceso. Ella ubica las “*causas*” para los padecimientos en el centro de Educación Secundaria con formación profesional en primer lugar en sí misma (sus “*tonterías*”, hacer lo que no es oportuno). Los padres son presentados como aquellos que dan un apoyo emocional, pero les descarga de responsabilidad ya que ellos, debido a condiciones externas –ausencia de tiempo, conocimientos deficientes de las materias actuales– no podían realmente ayudar. Con su argumentación, la narradora encuentra una explicación plausible para el “*descenso*”, socialmente no deseado al centro de Educación Secundaria sin formación profesional, que incluso finaliza con una especie de *happy end*. Se podría creer que Sabina había encontrado su lugar, que ella se sentía “*en su elemento*” y que finalizó la escuela con un buen expediente.

La historia experimenta un giro inesperado debido a que Sabina formula seguidamente el deseo claro de hacer “*formación profesional*”. En este punto ella se construye por primera vez como sujeto actuante que persigue un objetivo. Quería “*incondicionalmente finalizar un ciclo en el centro de Educación Secundaria*”. Considerada objetivamente, esta es una opción entre otras, aunque la situación no se presenta como un resultado de una elección (racional), sino más bien como un deseo “*natural*” de la protagonista, no como un deseo

al que le haga falta explicación. Sabina se presenta más bien “*sin elección*” con respecto a los centros educativos posibles. No se presentan alternativas.

B) Llegamos a la segunda perspectiva en cuanto a la reconstrucción del punto de vista desde las ciencias de la educación. En primer lugar, la historia puede ser leída como la prueba de la efectividad de la procedencia primaria y secundaria (Boudon 1974). La reconstrucción del caso mostraría que Sabina procede de un “medio alejado de la formación”, podríamos decir (la madre es trabajadora del hogar, el padre es camionero). Les falta no solo el capital cultural para superar las exigencias de la escuela, sino que también se da en el ambiente familiar una inseguridad de expectativas y una desconfianza cultural y social hacia los “itinerarios formativos superiores”. Se podría interpretar esto, con Bourdieu, como una “adecuación” entre el habitus de origen y el campo social del centro de Secundaria con formación profesional, que lleva a confusiones y, finalmente, a una interrupción de la perspectiva ambicionada, legitimada mediante el tratamiento médico. La elección escolar es, en cierta medida, corregida posteriormente. El padre, la madre y la hija se vuelven nuevamente personas confiadas, seguras. El bienestar de la hija les parece más valioso que el camino fatigante hacia la conclusión de una educación superior. Con ello se lleva a cabo, en cierta medida, en la penumbra entre la actuación consciente y el poder mudo de las relaciones, la reproducción de la desigualdad social. Por usar una metáfora de Bourdieu (1990): la “red ampliada” en el espacio social determina el camino formativo, y lo hace con independencia de qué “ilusión” biográfica sea la que tengan los sujetos implicados.

En este punto habría finalizado un análisis que pusiera el foco en la decisión educativa. El análisis no sería ciertamente falso, ni tampoco sería poco interesante mostrar cómo el mecanismo del encadenamiento del habitus produce marcos de orientación y decisiones fácticas en los casos individuales. La ganancia de conocimiento, claro, sería limitada, ya que habría sido una y otra vez confirmado el mismo supuesto teórico –ya sea la tesis de la reproducción de las clases según la lectura de Bourdieu, ya sea en el sentido de la teoría de la *rational choice*, se trata del supuesto teórico de la efectividad de la procedencia primaria y secundaria–.

¿Qué podría hacer visible una perspectiva según el análisis biográfica sobre esto? ¿Qué ganancia de conocimiento (añadido) podríamos esperar? Para debatir esto, volveremos de

nuevo al ejemplo de Sabina y nos preguntaremos por el “sentido biográfico”, por decirlo así, de la decisión de transición considerada aquí.

Como ya hemos introducido anteriormente, con el planteamiento del análisis biográfico se pone el foco, en primer lugar, en el transcurso temporal. La decisión en cuestión –aquí ambas decisiones– no interesa solo en su constelación situacional concreta, sino también como momento de una estructura de un curso biográfico a largo plazo, que en su individualidad y complejidad debe ser reconstruido en cada “caso” concreto.

Al no disponer aquí de espacio para hacer una exposición detallada de una reconstrucción del caso, nos limitaremos a indicar brevemente algunos resultados de la interpretación que iluminan los aspectos de una decisión formativa desde la perspectiva de análisis biográfico:

1) En primer lugar, la historia de Sabina muestra que las decisiones educativas, aunque ya hayan sido tomadas, no están necesariamente cerradas, sino que pueden tener muchos *efectos biográficos a largo plazo* y son, en parte, de una configuración temporal compleja. La decisión posterior por el centro de Secundaria sin formación profesional se muestra ciertamente para todas las personas implicadas como una decisión “correcta”, sin embargo Sabina se plantea la cuestión de nuevo del centro de Educación Secundaria con formación profesional y abre con ello un horizonte biográfico que va más allá de las opciones que resultarían previsibles en su “red ampliada” social.

2) Con esto se muestra, en segundo lugar, un fenómeno que también puede ser reconstruido en muchas otras biografías (formativas), a saber, la *efectividad de ser rechazado o rechazada*. La opción de cursar estudios en el centro de Educación Secundaria con formación profesional, que fue abandonada mediante la segunda decisión educativa, tiene nuevamente un efecto en el futuro. En el caso de Sabina, en la primera ocasión, ella retomó ya lo que el sistema educativo le ofrecía. Aunque la primera elección por el centro de Educación Secundaria con formación profesional no condujo al éxito, sí permaneció el deseo de hacer un ciclo formativo y obtener una formación profesional cualificante como un motivo impulsor en la autoconstrucción biográfica que –frente a las múltiples oposiciones externas y las experiencias de fracaso– también deviene efectiva en cuanto a la acción y estructura los itinerarios educativos posteriores.

Se podría preguntar hasta qué punto se trata con ello de una orientación indirecta hacia el ascenso social, que está planteada en el medio de procedencia de Sabina, cuya dinámica se nutre de la utopía de una ascenso y de la pretensión del *habitus*, y no de los hechos de la opción indirecta como tal. El análisis del caso nos dice, sin embargo, que Sabina está menos orientada al ascenso que a la formación. Su concepción de la “formación profesional” muestra –a pesar de las diferencias evidentes entre su medio de procedencia sociomoral y el horizonte del mundo de vida de la clase media– características de las ideas clásicas de la educación. El movimiento biográfico está dirigido más bien a una ampliación que a un ascenso, más bien a un probarse uno mismo, al descubrimiento y el desarrollo de las propias capacidades en el marco de un oficio adecuado, que al logro de un estatus y al mejoramiento de la situación socioeconómica.

Independientemente de la clarificación de esta cuestión específica, podríamos, sin embargo, generalizar a partir de este ejemplo el hecho de que también las opciones no realizadas, las elecciones que han tenido lugar (o más exactamente, que no lo han tenido) despliegan una efectividad biográfica. En el contexto del análisis de los segundos y terceros “itinerarios educativos”, en concreto en el caso de las mujeres que nacieron entre los años 30 y los años 50 del siglo XX, hemos caracterizado estas dinámicas como “formación recuperada” (Dausien 2001). Lo que parece ser tomado como una decisión puntual y resulta invisible –las ambivalencias, las alternativas rechazadas– se mantiene presente en el horizonte de experiencias e interpretaciones y puede ser activado nuevamente y reinterpretado en un momento posterior. Se trata, incluso, de una frontera generacional, como han mostrado expresamente los estudios sobre familias plurigeneracionales (por ejemplo, Thon 2008, Herzberg 2004, Brake; Büchner 2006). Sobre la dinámica de tales procesos –dejando de lado algunas proposiciones explicativas psicológicas (y psicologizantes)– sabemos hasta ahora bastante poco en la investigación sobre la educación.

3) Las “decisiones educativas” no son decisiones privadas arbitrarias, sino que deben ser legitimadas social y biográficamente. Esto quiere decir que necesitan un motivo y una fundamentación, que están referidas a un contexto social y que tienen capacidad de ser reconocidas dentro de un sistema de lo que se considera relevante en el espacio social correspondiente. Y, al mismo tiempo, deben ser integradas en la construcción narrativa de la propia historia de vida, lo que significa que deben poder ser puestas en

una conexión de sentido con experiencias y acciones precedentes, y abrir perspectivas biográficas futuras que tengan un “sentido” tanto para el sujeto individual como para aquellas otras personas que sean relevantes en su mundo de vida. Con una entrevista biográfica, como la de Sabina, pueden ser reconstruidas las estrategias de legitimación y los modelos de argumentación respecto a la situación de la decisión en el pasado, ante todo como interpretaciones y reinterpretaciones posteriores. Dicho de otro modo: las “decisiones educativas” están, por esto mismo, inacabadas, porque son reflexionadas posteriormente y reelaboradas de nuevo y, mediante este proceso de reelaboración, estructuradas con acciones futuras.

La orientación de futuro en el deseo formativo de Sabina es más bien precaria. Su camino penoso por las instituciones, sus interrupciones y desvíos, pueden ser interpretados también como efecto de una inseguridad y como búsqueda de una orientación, que no solo es el resultado del “capital biográfico” confuso de la protagonista, sino que también procede de la carencia de un marco social en el que los “intereses educativos” de Sabina sean reconocidos y apoyados como plenos de sentido. Cuanto más largo es el itinerario formativo tanto más frágil se torna el sentido biográfico de este camino –para la misma Sabina, pero aún más para los profesionales de la educación que tienen que ver con ella y para los que ella fue siempre un “*caso perdido*” –.

4) En cuarto lugar, el caso del ejemplo muestra que las decisiones educativas no están motivadas solo por razones institucionalizadas (por ejemplo, la transición regular por el centro de Educación Secundaria), sino que frecuentemente son empujadas por acontecimientos biográficos que no tienen que ver con el sistema educativo. Como el tratamiento médico en el ejemplo de Sabina, hay en muchas biografías formativas encadenamientos de acontecimientos biográficos al proyecto, tales como conflictos familiares o sucesos que ocurren “casualmente”, como son una enfermedad o la muerte de una persona cercana, que tienen una influencia directa o mediada sobre el itinerario formativo. Los análisis empíricos de las decisiones educativas en el curso de la vida siguen, por lo contrario, la norma (irreflexiva) de la lógica institucional de los currículos y los caminos formativos preestructurados, en los que todos los decursos temporales diferentes se presentan como una desviación o una interrupción y son sancionados también frecuentemente en la práctica de los sistemas educativos. En lugar de recoger en la investigación las ubicaciones relevantes y las lógicas de los

de cursos de las instituciones, se trata de hacer una investigación sobre cómo lógicas temporales distintas pueden encadenarse, apoyarse o también entorpecerse y bloquearse recíprocamente en el contexto biográfico del sujeto.

5) No solo al considerar la estructura temporal resulta claro que las decisiones educativas solo son el resultado “visible” de una combinación compleja de líneas de acción y de tiempo. Otras personas que toman decisiones y otros sujetos implicados participan con sus propias estructuras temporales, puntos de vista y trasfondos biográficos. En el caso de Sabina, la coincidencia entre la madre, la hija y la profesora condujo al resultado de que estrategias pedagógicas bienintencionadas llevaban a la inseguridad y a la necesidad de desterrar una “buena decisión”, que a largo plazo se mostraba como una decisión precaria. La posibilidad de los individuos implicados de controlar estos efectos a largo plazo está objetivamente limitada. Por ello, desde una perspectiva de análisis exterior, es tanto más importante no solo reconstruir las intenciones o interpretaciones significativas de las personas implicadas, sino también analizar el contexto institucional, en particular, y su “lógica de acción”. Volviendo otra vez sobre el caso del ejemplo: lo que Sabina toma como algo no indagado en su responsabilidad, a saber, el hecho de haber perdido la “conexión” en las ocho semanas de tratamiento, puede también ser explicado como ausencia y renuncia de una responsabilidad institucional. El hecho de centrarnos en la racionalidad de la situación de la decisión y el proceso decisorio estrecha la perspectiva y contribuye a hacer “invisible” la estructuración por parte de las instituciones, que provocan y preforman las decisiones. Esto es válido tanto en el nivel de la acción cotidiana como en el del análisis científico. Dicho en términos generales: en el análisis se trata de captar distintos puntos de vista y a las personas que actúan socialmente en su concurrencia, en particular la combinación entre las acciones de los sujetos de las biografías y los “generadores de biografía” institucionales (Hahn 2000).

6) Con ello abordaremos un último aspecto del acceso al análisis de la biografía: la cuestión de la autoconstrucción. Sabina no se presenta ni como objeto de un procedimiento institucional, ni como un sujeto autónomo. Ella describe su itinerario educativo en un campo de tensión ambivalente entre, por un lado, la propia perspectiva, que se constituye como una configuración de experiencia y una reflexión teórica propia, y, por otro lado, contextos cambiantes que están representados tanto mediante interacciones concretas con los compañeros, como por medio de

expectativas anónimas, reglas e instituciones, que la ponen frecuentemente “en camino”. Como “elección”, el caso de Sabina representa la situación nimia, antes que la elaboración activa y la progresiva (re)interpretación de experiencias. En este proceso de formación de la experiencia, ella logra una y otra vez una perspectiva biográfica con la que puede ser interpretada como una elaboración “obstinada” de la situación con la que se ha encontrado. De esta manera, ella reflexiona sobre los obstáculos y los rodeos que han marcado su camino formativo con la imagen siguiente: *“Con las piedras que tengo puestas en el camino, me hago una escalera.”* Esta (auto)interpretación, ya sea formulada explícitamente como en este ejemplo o implícita en comportamientos prácticos, se refiere a las experiencias retrospectivamente, pero ella, la (auto)interpretación, prefigura también acciones futuras, alguna de las cuales tendrán también, en determinadas situaciones, el carácter de “decisiones”.

Las construcciones y las constelaciones biográficas concretas se pueden distinguir bien caso a caso: así se pueden reconstruir itinerarios biográficos que pueden ser interpretados en los procesos educativos como una acumulación de la experiencia y la construcción de esquemas de acción, con los que los sujetos en situaciones de transición pueden buscar y producir “posibilidades de añadirse” a nuevos contextos educativos, como, por ejemplo, el tránsito del centro de Educación Primaria a los estudios superiores (cf. Schwendowius 2012). En estos casos resulta completamente obvio, aunque no se pueda esperar como algo regular, que una decisión educativa es construida como una “elección”. Aunque puede darse el caso que una decisión inmediatamente posterior a otra puede ser totalmente diferente y presentarse e interpretarse como una casualidad o como una no-decisión, y posteriormente, en otro contexto, ser interpretada de nuevo la decisión como una elección. Las posiciones de los sujetos son múltiples, contradictorias y son revisadas una y otra vez en el curso de las experiencias biográficas y teniendo en cuenta también las expectativas. Este proceso de revisión, que se convierte en “visible” en las entrevistas biográficas, aparece en el contexto de la investigación solo superficialmente como ausencia de fiabilidad o de confiabilidad de los “datos”. Desde la perspectiva de la teoría de la biografía debemos trabajar en este punto con un material empírico plenamente exigente, que nos permite tomar en consideración de forma analítica aquel proceso de revisión e investigar como tal lo que caracterizamos teóricamente con el concepto de “educación”.

#### **4. Observaciones metodológicas para una investigación de la educación desde la ciencia de la biografía**

Con ello, llegamos a la cuestión conclusiva de la importancia de esta perspectiva sobre la complejidad de las experiencias biográficas para la investigación empírica. Contestaremos a esta cuestión, formulando cuatro tesis sintéticas:

–Primera tesis. La idea de desarrollar la complejidad de las decisiones educativas significa que esto solo es posible bajo la forma de reconstrucciones de casos. A ello están ligados límites específicos de las posibilidades de conocimiento que, sin embargo, no pasan por la línea de separación “micro/macro” y tampoco renuncian a la generalización o universalización. En los estudios de caso podríamos (y deberíamos, por regla general) alcanzar enunciados generales que tendrían, sin embargo, un carácter distinto al de la investigación cuantitativa. No se trata de generalizaciones estadísticas, sino de generalizaciones de contenido, y por tanto de generalizaciones que ponen de relieve teóricamente características y conexiones generales del fenómeno investigado. La investigación de la educación según la ciencia biográfica puede, por ello, establecer planteamientos que no se pueden sustituir por los de la investigación educativa que se desarrolla empíricamente (cuantitativamente), cuyos planteamientos pueden ser complementados y criticados por la investigación biográfica.

–Segunda tesis. Una perspectiva biográfica corrige el modelo de decisión situacionista y ofrece instrumentos teóricos para captar la temporalidad de los procesos educativos no como una mera sucesión de acontecimientos y decisiones en el curso de la vida, sino como configuraciones temporales complejas, de varias capas, que mediante el empeño del sujeto son construidas en el horizonte de experiencias y expectativas, con el cruce de las lógicas temporales objetivas y subjetivas, institucionales e individuales. Con ello se hacen más visibles fenómenos como la simultaneidad o no simultaneidad o el cruce del pasado y del futuro en la actualidad, que no podría ser captado con un modelo temporal linializado.

–Tercera tesis. También la investigación de la biografía en las ciencias de la educación está, sin duda, en peligro de acortar los itinerarios formativos con un modelo individualista de sujeto, ya sea en una interpretación psicologista de la tesis de la “elección biográfica”, ya sea en una interpretación exclusiva, propia de la filosofía de la educación, de la relación yo-mundo. Hay que llevar cuidado de hacer la heurística apropiada, aquella que integra el análisis sociológico de los contextos sociales en la reconstrucción de los procesos formativos. Esto significa que deben ser empleados métodos y heurísticas para la explicación de la dimensión social en los niveles de análisis que se puedan distinguir: tanto para captar las interacciones de los actores y las actrices sociales relevantes, distinguiéndolas de los órdenes de interacción y de las prácticas institucionalizadas, como para captar el trenzado social de perspectivas y niveles que se pueden distinguir.

–Cuarta tesis. El objetivo de la investigación educativa referida a la reconstrucción biográfica es primariamente la formación de la teoría, es decir, la elaboración de modelos teóricos que permitan describir de manera adecuada y diferenciada las “decisiones educativas” (en ámbitos objetuales determinados) como muchas de las concepciones actuales. Muchos estudios de análisis biográfico, sin embargo, están demasiado “próximos” a la descripción de los fenómenos y no se atreven a “dar el salto” al nivel de la formación de la teoría. El peligro complementario consiste en clasificar, en emplear el material empírico como una mera ilustración de las teorías existentes. La mediación entre el análisis empírico y la reconstrucción teórica es un reto, para el que no hay ninguna receta que pueda ser practicada de manera concreta en cada nuevo proyecto de investigación.

Sin la explicación de las tesis en particular, quisiéramos en este punto constatar una conclusión sucinta. Las cuestiones de cómo son analizados los itinerarios formativos, cómo son interpretadas las “decisiones educativas” y son hechos los modelos teóricos, pueden ser respondidas de maneras sumamente distintas. La investigación biográfica debe ofrecer aquí, sin duda, un potencial teórico que proponga y refuerce la investigación biográfica cualitativa. Sin embargo, no erigir la pretensión de ser una interpretación privilegiada frente a otras aproximaciones teóricas, como el modelo de la *rational choice* o la teoría de Bourdieu del campo-habitus. No hay –al menos desde nuestra posición– ningún “criterio de verdad”.

Una perspectiva crítica sobre la investigación biográfica puede, sin embargo, recurrir a otros criterios, y también a aquellos que están fuera de la ciencia. La representación según la cual los itinerarios formativos son puestos en práctica mediante decisiones racionales de los sujetos implicados (padres y madres, hijos e hijas) acarrea determinadas fantasías en la gestión de las decisiones, fantasías que ponen en primer lugar a los individuos y su “competencia de tomar decisiones”. Esto es válido tanto en el nivel de la política educativa como también en el nivel de los educadores y educadoras profesionales. Si la desigualdad social se liga a “falsas” decisiones educativas de los individuos<sup>95</sup>, entonces las estrategias de gestión se dirigen a la optimización de las decisiones educativas. Diagnósticos y tests de conducta más exactos, expedientes individuales y medición de competencias, ilustración e información sobre itinerarios formativos alternativos, orientación educativa individual o *trainings* [entrenamientos] biográficos, que deben entrenar a los individuos, evaluando “más realistamente” sus fortalezas y debilidades, sus oportunidades y riesgos, todos estos son ejemplos del arsenal pedagógico y de la política educativa actual. Cuanto más simpática parezca la aproximación individual allí donde se reclamen concepciones biográficas, tanto más problemática resultaría una mirada más precisa, ya que con la focalización en las decisiones educativas individuales se desplazada al individuo también la responsabilidad de los éxitos y los fracasos del camino elegido. Las directrices de las actuales políticas educativas, sobre todo en conexión con los programas de formación de personas adultas, muestran claramente esta orientación (cf. Rothe 2011).

La tendencia a la individualización de los itinerarios formativos se apoya en el éxito creciente de los planteamientos de la psicología cognitivista en la investigación educativa, que están conectados con un paradigma de investigación que pretende dominar la reducción de la complejidad mediante, en todo caso, tecnologías que se vuelven cada vez más complejas. En conexión con la exigencia de una “política basada en evidencias” en el ámbito educativo (cf. la entrevista a Spiel, en Anónimo 2013), el peligro consiste en que se establezca una supuesta “pedagogía basada en evidencias”, que se presente con una legitimidad otorgada por la ciencia y que se esfuerce en adaptar los sujetos biográficos a los modelos y, con ello, entrenarlos, según estos modelos, para que puedan

---

<sup>95</sup> Un ejemplo de ello lo tenemos en los debates sobre “las jóvenes en las profesiones CTIM” [ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas; en inglés se usan las siglas STEM y en alemán MINT (*N. edit.*)]

ser existosos en un sistema educativo. Usando una conceptualización que resulta antigua, podríamos decir que, en este punto, se podría hablar de una alienación doble, que se reproduce a sí misma.

Qué concepciones de la práctica, políticas y pedagógicas, sugiere el planteamiento científico-biográfico es una cuestión provechosa, que aún no tiene una respuesta satisfactoria, porque tal vez no ha sido planteada de forma suficientemente nítida. Las concepciones y las experiencias existentes tendrían que ser analizadas científicamente y desarrolladas más allá con una pedagogía crítica orientada por la biografía. Ahora podemos decir, sin embargo, que la idea de desarrollar la complejidad, de poner la “lógica del caso” biográfica en el punto central y desde allí desarrollar la conexión entre experiencias individuales y estructuras institucionales y sociales, es de gran dimensión frente a las tecnologías de gestión en política formativa o en pedagogía. Si, a partir de esto, se puede desarrollar una práctica educativa crítica es una cuestión que no tiene que decidir la ciencia. Nosotros, como científicos y científicas, podemos sentirnos responsables, y tenemos que hacerlo para una investigación crítica que se ocupe con cuestiones teóricas de biografía y formación.

## Bibliografía

- Alheit, Peter; Haack, Hanna; Hofsch, Heinz-Gerd; Meyer-Braun, Renate (1999): *Gebrochene Modernisierung. Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine exemplarische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*, 2 vols. Bremen: Donat.
- Anònim (2013): “Der Bildungsbereich begünstigt Ideologien”: entrevista amb la psicòloga Christiane Spiel, en: *Der Standard*, 14 de abril.
- Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (eds.) (2009): “Bildungsentscheidungen”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (eds.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4ª edición ampliada.
- Behrens, Johann; Rabe-Kleberg, Ursula (1992): “Gatekeeping im Lebensverlauf. Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen”, en: Hoerning, Erika (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, pp. 101-136.

- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Nueva York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1990): "Die biographische Illusion", en *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* vol. 3, núm. 1, pp. 75-81.
- Bourdieu, Pierre (2001): "Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur", en: *Id.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, ed. Margareta Steinrück. Hamburgo: VSA, pp. 25-52.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Constanza: Universitäts-Verlag Konstanz.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): "Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory", en *Rationality and Society* vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- Büchner, Peter; Brake, Anna (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2001): "Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept", en Gieseke, Wiltrud (ed): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske+Budrich, pp. 101-114.
- Dausien, Bettina (2006): "Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht", en: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (eds.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 16-43.
- Dausien, Bettina; Frey-Huppert, Christina; Gieselmann, Dorothea; Schwendowius, Dorothee; Slomski, Ruth; Thon, Christine (2009): *Übergängen und ihre institutionellen Begleitung*, online en: [http://www.flensburg.de/imperia/md/content/asp/flensburg/bildung\\_kultur/bildungsbuero/bildungsanalyse.pdf](http://www.flensburg.de/imperia/md/content/asp/flensburg/bildung_kultur/bildungsbuero/bildungsanalyse.pdf) [consulta 6.4.2013]
- Dudenredaktion (ed.) (2001): *Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Viena, Zurich: Dudenverlag, 3ª ed. completamente revisada y ampliada.
- Erpenbeck, John (1990): "Wahl", en: Sandkühler, Hans Jörg (ed.): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, vol. 4. Hamburgo: Meiner, pp. 741-743.
- Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): "Biographieforschung", en: Voges, Wolfgang (ed.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske+Budrich, pp. 25-49.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Statuspassage Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Georg, Werner (ed.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Constanza: UVK.
- Hahn, Alois (2000): "Biographie und Lebenslauf", en: Hahn, Alois (ed.): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 97-118.
- Heine, Christoph; Quast, Heiko; Beuße, Mareike (2010): *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss - Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung*. HIS: Forum Hochschule 3/2010.
- Hezberg, Heidrun (2004): *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werfarbeitermilieu*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus.
- Kelle, Helga (1997): "Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung", en: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (eds.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; Munic: Juventa, pp. 192-208.
- Kluge, Friedrich (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

- Kohli, Martin (1985): “Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente”, en: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 27, pp. 1-29.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (eds.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ley, Katharina (1984): “Von der Normal- zur Wahlbiographie?”, en: Kohli, Martin; Robert, Günther (eds.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, pp. 239-260.
- Liebau, Eckart (2006): “Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen”, en: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (eds.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 41-58.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (eds.) (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leitungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Edic. del Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 34. Bonn; Berlin.
- Miethe, Ingrid; Dierckx, Heike (2014): “Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive”, en: Miethe, Ingrid; Ecaris, Jutta; Tervooren, Anja (eds.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, pp. 19-38.
- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt d. M.; Nueva York: Campus.
- Schwendowius, Dorothee (2012): *Herstellung von Zugehörigkeit im Kontext pädagogischer Studiengänge. Biographische Konstruktionen von Studierenden mit Migrationsgeschichte* (Manuscrito inédito presentado en la jornada “Bildungsentscheidungen im Lebenslauf” –Decisiones educativas en el curso de la vida–, Gießen, 28 de septiembre).
- Solga, Hike (2009): “Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken”, en: *WZB-Mitteilungen*, cuaderno 123, pp. 6-7.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Pohl, Axel (eds.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Struck, Olaf (2001): “Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf”, en: Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (eds.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel: institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim; München: Juventa, pp. 29-54.
- Thon, Christine (2008): *Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biografischen Erzählungen*. Bielefeld: transkription.



## Capítulo 5. Biografías transnacionales

URSULA APITZSCH Y IRINI SIOUTI

### 1. De la migración laboral a la migración transnacional

**L**os trabajadores de los países de la Unión Europea (UE) gozan de un estatuto jurídico privilegiado que los diferencia de los inmigrantes procedentes de países no pertenecientes a la Comunidad Europea (CE). El aspecto más importante de este estatuto es su derecho a la libertad de movimientos. Estos trabajadores parecen ser inmigrantes “de primera clase” en comparación con los que emigraron de países que habían firmado acuerdos bilaterales sobre la contratación de trabajadores con la República Federal de Alemania (RFA) en la década de los años 60, pero que no son miembros o candidatos a miembros de la UE –como Turquía, Marruecos o Túnez–. Sin embargo, este estatus no solo proporciona ventajas sino que también conduce a una serie de problemas que difieren de aquellos que encuentran las minorías procedentes de otros países en los que se reclutaron trabajadores. Desde el principio, los trabajadores de los países de la UE disfrutaron de un estatus jurídico en la RFA que les permitió tener un ámbito más amplio para la acción política y cultural que otros grupos de trabajadores extranjeros. Al mismo tiempo, su situación económica como ejército industrial de reserva en sus países de origen significaba que estaban expuestos a una rotación constante y a las desventajas sociales asociadas a esta, precisamente después de que la política de

contratación llegó a su fin en 1973. Las agencias de empleo alemanas en países fuera de la CE que reclutaron trabajadores estaban más interesadas en inscribir trabajadores cualificados de las regiones (relativamente) desarrolladas de países como Yugoslavia. La mayoría de los ciudadanos italianos, griegos, españoles y portugueses que emigraron a la RFA provenían de las áreas económicamente menos desarrolladas de estos países. Una proporción significativa de ellos tenía solo unos pocos años de educación básica y no había terminado la Educación Secundaria.

Con todo, mirando hacia atrás desde el punto de vista de hoy, se puede decir que, paradójicamente, estos trabajadores encontraron trabajo en lo que eran, en muchos aspectos, “buenos trabajos”. Los salarios no solo eran significativamente mayores en la RFA que en sus países de origen, sino que también fueron más altos que en otros países de la Europa Occidental, como Francia o Bélgica, que también reclutaron mano de obra (cf. Pugliese 2006). Los trabajadores extranjeros, organizados en sindicatos, se beneficiaron de aumentos salariales y de otras ventajas que consiguieron a través de las luchas por los convenios colectivos, así como también de generoso sistemas de salud y de pensiones. Es cierto, sin embargo, que trabajaban en la parte inferior de la escala social en términos de condiciones de trabajo y prestigio laboral. Esto afectó a su salud, y se ha visto que se reflejó tanto en la necesidad frecuente de jubilaciones anticipadas como en tasas de paro desproporcionadamente elevadas después de períodos de pleno empleo. Muchos de los trabajadores extranjeros que se jubilaron prematuramente volvieron a su tierra natal. Algunos de ellos consiguieron, viviendo muy frugalmente en Alemania, ahorrar lo suficiente para comprar una parcela de tierra en su región de origen, donde se pudieron construir una casa y tener un huerto de frutas, verduras o incluso una viña (ver Apitzsch 2004; 2005).

Es cierto que muy pocas personas de esta primera generación de *Gastarbeiter*<sup>96</sup> que volvieron a sus países de origen cortaron todos los lazos con Alemania. Sobre la base de las encuestas llevadas a cabo en una serie de grandes ciudades alemanas por la necesidad de proporcionar residencias de personas mayores para los inmigrantes, sabemos que las familias migrantes mantienen sus pisos de protección oficial baratos en Alemania el mayor tiempo posible para que la generación de más edad pueda volver por períodos de

---

<sup>96</sup> Este es el término alemán para los trabajadores migrantes a partir de mediados de los años 50, que significa literalmente “trabajador” (*Arbeiter*) “invitado” (*Gast*-).

varios meses al año, con el fin de visitar a sus nietos o para ir a las citas médicas. De este modo, la normalidad de un espacio transnacional de vida se convirtió poco a poco en un recurso para esta primera generación de migrantes laborales (Martini 2001: 158). De manera creciente, ya no es solo la casa en el país de origen la que sirve como un “refugio seguro” en tiempos de crisis económica. Según el área implicada, un país o el otro puede servir de refugio para resolver una amplia gama de problemas que afectan a las familias.

Pero, ¿qué impacto tuvo este desarrollo en la llamada segunda generación, la generación nacida en la década de 1970? ¿Cuál es, en términos generales, la situación social de esta segunda generación? El original *Gastarbeiter*, los trabajadores que llegaron a Alemania desde mediados de la década de los 50, eran en su mayoría hombres de más de 18 años de edad. Sin embargo, tan pronto como los miembros de este grupo se habían asentado en Alemania y habían encontrado trabajo para sus esposas, los hijos se unieron a sus padres. Como ambos progenitores a menudo tenían trabajos agotadores, los niños frecuentemente viajaban arriba y abajo entre su país de origen y Alemania (cf. Apitzsch 2006a). De esta manera se estableció un espacio de vida transnacional, y aunque sin duda proporcionaba un mayor acceso a recursos específicos, también se convirtió en una trampa para algunos miembros de esta segunda generación. La sociedad receptora exhibía tendencias a encerrarse en sí misma, bloqueando el acceso a la educación superior y aumentando la inseguridad social. Como consecuencia, la segunda generación experimentó una discriminación mucho peor que la de sus padres. Esta generación fue etiquetada como “desfavorecida” (*disadvantaged*), y los programas estatales diseñado para beneficiar a los “desfavorecidos” y “desilusionados”, respecto de sus oportunidades, marcaban a estas personas aún más. Los inmigrantes de primera generación, especialmente aquellos que habían encontrado trabajo gracias a contrataciones realizadas por comisiones del Estado, estaban en general en condiciones tanto de encontrar trabajo como de involucrarse en las estructuras sociales del país receptor, por su implicación en el funcionamiento de las organizaciones sindicales. Al mismo tiempo, las tradiciones sociales y políticas de su país de origen seguían siendo válidas, porque la fase de emigración siempre se pensó como temporal. Los inmigrantes aún tenían sus raíces en la historia de su sociedad de origen. A comienzos de la década de 1980, sin embargo, esto ya no se aplicaba a los miembros de la segunda generación. Solo una pequeña proporción de los jóvenes de la segunda generación podría esperar el éxito por medio de la promoción profesional en la sociedad receptora. El resto de ellos experimentó como una ilusión la

identificación con el objetivo de modernización del progreso profesional, pero ya no tenían la opción de retirarse a la “colonia étnica”<sup>97</sup> que había estado a disposición de sus padres en tiempos de crisis.

A pesar de esta trayectoria potencialmente negativa que afectó a toda una generación, también se puede identificar una contradinámica que tomó la forma de estrategias bien pensadas contra la exclusión. Muchos miembros de la primera generación habían emprendido el proyecto de migración principalmente porque querían que sus hijos tuvieran acceso a oportunidades profesionales que no estaban disponibles para ellos. Estos padres y madres entendieron muy bien que debían dar a sus hijos la oportunidad de conseguir una mejor educación en el país receptor. Solo así podrían llevar el proyecto de migración de la familia, que también había sido una protesta contra las condiciones de vida en su sociedad de origen, a una conclusión exitosa. De esta manera se hicieron realidad muchas biografías que incorporaron una tendencia educativa y profesional ascendente, aunque fueron estadísticamente poco probables (cf. Apitzsch 1990). ¿Cómo pudo pasar esto, dada la desfavorable situación social de partida de los inmigrantes, como se ha descrito anteriormente, y la tendencia a cerrarse de la sociedad de acogida? Uno de los factores que sin duda resultó importante fue la creación de redes dentro de las comunidades de inmigrantes (cf. ISS 1981). Una nueva ola de inmigración que se estableció en el marco de la libertad de circulación garantizada por la CE apoyó esta tendencia. Pronto, la segunda generación también produjo graduados universitarios, y fueron reclutados de las filas de estos graduados el personal de los consulados, de las escuelas, de organizaciones culturales y de instituciones educativas fuera del sistema educativo. Las asociaciones políticas constituidas a partir de las organizaciones creadas por los inmigrantes, que en los años 70 y 80 eran en su mayoría de una orientación de izquierda, dieron lugar a redes de comunicación entre intelectuales, trabajadores por cuenta propia y una élite de las organizaciones sindicales y políticas de la clase obrera (ver Apitzsch 2006a). Como el mercado laboral alemán ya estaba ofreciendo menos oportunidades, algunos de los recién llegados se establecieron en el autoempleo, en muchos casos sin ninguna fase intermedia de empleo en las empresas existentes. Se convirtieron en “empresarios étnicos”, ubicándose en nichos económicos que habían sido

---

<sup>97</sup> Esta expresión fue acuñada por los miembros de la Escuela de Chicago de sociología. Describe las instituciones sociales creadas por la comunidad inmigrante en el país de llegada. “La colonia de inmigrantes en Estados Unidos es un puente de transición del viejo mundo al nuevo; una casa a mitad de camino en vía de la asimilación.”(Stonequist 1937: 85).

abandonados por la sociedad alemana (veáse Apitzsch 2004; 2005a; 2005b; Apitzsch y Kontos 2008).

Además, se aplicaron con éxito una serie de medidas autoorganizadas para contrarrestar los mecanismos de exclusión en el sistema educativo alemán (Liguori-Pace 1987). Por ejemplo, la comunidad italiana desarrolló medidas que fueron diseñadas principalmente para contrarrestar los procesos de selección en el sistema alemán. Utilizando un mecanismo diferente, las comunidades griegas establecieron con éxito sus propias escuelas. En la década de los años 60, como resultado de intensos esfuerzos de los padres griegos y después de acalorados debates sobre los métodos de enseñanza, se establecieron las escuelas nacionales griegas. Se estructuraron con las mismas líneas que el sistema escolar griego, estaban financiadas por el Estado griego y eran coordinadas por las misiones diplomáticas griegas en Alemania (cf. Paraschou 2001). Para los alumnos y las alumnas que no podían obtener un título de nivel superior en el sistema alemán, las escuelas nacionales ofrecieron una manera de hacer la transición al sistema universitario alemán o griego.

Se puede decir que el descubrimiento y el uso de un espacio educativo europeo transnacional han permitido sortear los mecanismos de exclusión del sistema educativo alemán mucho más eficazmente que a través de la asimilación incondicional en este sistema.

En la sección siguiente utilizaremos la biografía de Atenea como caso de estudio para explicar esta hipótesis con más detalle y mostrar cómo funcionaba el proceso. Empezaremos con algunas observaciones generales sobre el estado de la discusión sobre el avance por medio de la educación en un espacio transnacional.

## **2. Avance mediante la educación en un espacio transnacional**

Solo en los últimos años, el fenómeno de la promoción a través de educación en la migración ha comenzado a recibir una atención explícita en la investigación empírica sobre la migración de tipo cualitativo (cf., por ejemplo Humbrecht 2002; Ofner 2003; Pott

2002; Raiser 2007; Tepecik 2011). Las personas que han investigado esta cuestión definen el fenómeno del avance por medio de la educación en la migración como una forma distintiva de la movilidad ascendente dentro de la siguiente generación de la migración laboral, avance que consiste en conseguir el nivel más alto posible en la escala de la carrera educativa (es decir, la obtención de la máxima calificación de la Educación Secundaria y el acceso al sistema universitario alemán) (para los inmigrantes turcos, cf. Pott 2002).

La mayoría de los estudios sobre el éxito educativo en la migración utilizan una definición y una categorización del avance por medio de la educación que se basa exclusivamente en el clásico modelo de la inmigración del Estado-nación. Cuando se utiliza esta perspectiva, es casi imposible llevar carreras educativas exitosas entre diferentes Estados nacionales. Por tanto, como era de esperar, la investigación sobre la migración ha tratado el “fenómeno de la alternancia de desplazamientos” (*commuting phenomenon*) en la segunda generación como algo que desencadena problemas, lo que lleva al fracaso de las carreras educativas y a bajos niveles de éxito escolar (cf. Damanaki 1982; Diehl 2002; Auernheimer 2006). Este es especialmente el caso de la segunda generación de inmigrantes italianos, para la que la mentalidad de desplazamiento de los padres se ha presentado como una explicación de la falta de éxito de la educación de sus hijos (de la segunda generación) (Auernheimer 2006: 3). Diehl (2002) ha tratado el fenómeno de los desplazamientos (es decir, el viajar arriba y abajo entre los diferentes contextos nacionales y los sistemas de educación) como una “estrategia que se traga los recursos”. Ella llevó a cabo una investigación cuantitativa de los efectos de los desplazamientos en el éxito escolar para los alumnos de familias turcas e italianas, y encontró que los desplazamientos “no tienen un efecto negativo independiente en el éxito en la escuela”, pero afectan a la educación secundaria de los alumnos y las alumnas “indirectamente”, debido a sus consecuencias para sus habilidades lingüísticas (Diehl 2002: 181).

Solo en investigaciones empíricas más recientes se adopta una perspectiva de investigación transnacional según la cual el “desplazamiento” puede ser tratado como un recurso más bien que como un déficit (Fürstenau 2004; Ruokonen-Engler y Siouti 2006; Sievers et al 2010; Siouti 2013 ).

Fürstenau (2004) investigó las carreras educativas y las orientaciones futuras de los jóvenes que han tenido un éxito educativo de familias portuguesas en Hamburgo. La base empírica de su estudio eran hijos de inmigrantes laborales portugueses que llegaron a ser

los jóvenes exitosos que, “de acuerdo con el concepto de asimilación de Esser, se pueden considerar estructuralmente asimilados en gran medida debido a su inclusión en el sistema educativo del país de acogida” (Fürstenau 2004: 51). Esser (2001) supuso que la integración social en la sociedad de acogida solo era posible mediante procesos de asimilación que excluyen cualquier integración simultánea en la comunidad étnica y en la sociedad de origen. Fürstenau encontró que, en contra de este supuesto, “la integración social en la sociedad de acogida necesita de manera no contradictoria un alto nivel de autoorganización dentro de una comunidad étnica” (Fürstenau 2004, p. 51). Estos jóvenes se sitúan a sí mismos transnacionalmente cuando hacen la transición de la escuela al mercado de trabajo. La Educación Secundaria transnacional dividida entre Portugal y Alemania funciona dentro de la comunidad portuguesa como un modelo que puede orientar la planificación para el futuro (Fürstenau 2004: 49).

En la siguiente sección nos gustaría utilizar un estudio biográfico de caso para demostrar que, en la segunda generación de inmigrantes, los procesos de avance a través de la educación en el espacio transnacional que acaecen tienen un carácter transnacional y presentan un desafío para las concepciones de éxito educativo que se apoyan en el marco del Estado-nación (cf. Siouti 2013).

### **3. El caso de Atenea: desde una “niña-maleta” al éxito educativo transnacional**

Atenea<sup>98</sup> nació en Alemania en 1970, en una familia de inmigrantes laborales griegos. Sus padres habían llegado a Alemania como “trabajadores invitados”. Inicialmente, los dos trabajaron en una fábrica. Después del nacimiento de Atenea, su padre se instaló como un taxista por cuenta propia, y en la década de 1990 fundó una pequeña empresa de taxis con su mujer. Desde un punto de vista económico, el proyecto de migración laboral de los padres de Atenea tuvo mucho éxito y el estatus de la familia mejoró en Alemania.

---

<sup>98</sup> Irini Siouti realizó y analizó la entrevista biográfico-narrativa de Atenea en el marco de su proyecto de investigación sobre la aparición de formas de transmigración educativa en la segunda generación de los inmigrantes laborales (cf. Siouti 2013).

A lo largo de su infancia Atenea experimentó el proyecto de migración de sus padres de forma pasiva, como un proceso sobre el que ella no tenía ningún control. Durante los primeros cuatro años de su vida vivió separada de sus padres. Poco después de su nacimiento, sus padres la pusieron al cuidado de su abuela paterna, que vivía en un pueblo en el centro de Grecia, de donde procedía su padre. Cuando Atenea tenía dos años, su tía en Atenas se hizo cargo de ella para que su abuela pudiera cuidar de su hermano menor. Después de un tiempo, sus padres decidieron llevar a Atenea a Alemania con ellos. Atenea permaneció hasta los seis años. No fue a la escuela de Educación Infantil. Cuando llegó el momento de que Atenea iniciara la Educación Primaria, las autoridades sugirieron que esto se debía posponer porque ella no entendía bien el alemán. Los padres de Atenea no querían hacer esto, así que la enviaron a una escuela primaria griega en Atenas; durante su primer año de escuela, Atenea vivió nuevamente con su tía. Después de este primer año, Atenea continuó sus estudios con éxito en Alemania.

La situación inicial en la biografía de Atenea contiene un gran potencial para una trayectoria biográfica negativa (Riemann y Schütze 1981). Esto se puede ver en su experiencia de separación como niña, que es causada por la historia de la migración de su familia y por la alternancia (*commuting*) entre dos países y dos sistemas de educación. Sin embargo, no se desarrolló una trayectoria negativa. Atenea hizo un progreso extraordinariamente bueno en la escuela. Aunque su conocimiento del alemán era pobre en el momento en que entró en el sistema escolar alemán en la clase de segundo año, ella tuvo éxito en la superación de las dificultades iniciales del lenguaje y los problemas de ajuste con la ayuda del apoyo decidido proporcionado por el profesorado de la escuela de Educación Primaria y por su familia. En su narración biográfica, Atenea subraya que su maestro de escuela primaria hizo mucho por ayudarla y por proporcionar a su familia un apoyo emocional. Él entendió sus dificultades con el alemán y dio un gran apoyo a sus esfuerzos para aprender el idioma. En los primeros meses después de comenzar la escuela, su maestro le ayudó con ejercicios de lenguaje fuera de las horas normales de la escuela y puso a sus padres en contacto con un estudiante que ayudó a Atenea con el alemán, dándole clases particulares. En los años siguientes Atenea se convirtió en una muy buena alumna, y lo hizo tan bien que en el cuarto año de la escuela se trasladó a un centro de Educación Secundaria dirigido a la universidad. La reconstrucción del caso de Atenea, utilizando el método de la entrevista biográfica-narrativa, muestra que tanto el apoyo que recibió de sus maestros (tanto en Alemania como en Grecia), así como la comunicación

dentro de su familia fueron factores decisivos que le permitieron superar la posibilidad de un trayectoria biográfica negativa (Riemann y Schütze, 1981). La comunicación dentro de la familia está formada en particular por la forma narrativa de la interacción y la reflexión compartida sobre los años de separación de Atenea, su madre y su tía. El papel de la tía de Atenea como auxilio biográfico fue decisivo durante su infancia. Ella es la persona a la que se refiere Atenea como la más cercana cuando era una niña y a la que describe como su madre social.

Estos recursos biográficos contribuyen a la capacidad de Atenea para hacer frente de manera constructiva a las cargas biográficas de su infancia y juventud que estaban condicionadas por la migración. Atenea se enfrentó a la separación emocionalmente e intelectualmente. Ella tuvo éxito en la transformación de aquello que sufrió pasivamente en su biografía, de tal manera que lo pudo aprovechar de manera creativa para sus propias acciones. Atenea pudo desarrollar sus propios proyectos biográficos, orientados hacia la educación.

En la reconstrucción biográfica, tanto la separación durante la infancia de Atenea de sus padres como su “desplazamiento migratorio” durante sus años escolares se interpretan positivamente. Atenea presenta su historia de vida como una proyección de su historia de una educación transnacional. Las escuelas a las que asistió, lo que aprendió y sus logros en la escuela son los temas biográficamente relevantes que constituyen la base de la reflexión de la evaluación positiva de su carrera educativa.

No obstante, hay una ruptura en la exitosa carrera escolar de Atenea en el sistema alemán en el acceso a la Educación Primaria. Sus padres estaban orientados educativamente hacia Grecia e intentaban volver eventualmente. Ellos decidieron dividir la familia, de modo que Atenea y sus hermanos –acompañados por su madre– podían volver a Grecia y continuar su educación en el sistema escolar griego. Atenea, mientras tanto asistía a una escuela ordinaria griega en Atenas, también iba a clases en una escuela de idiomas en la que continuó aprendiendo alemán. Después de tres años en Atenas, durante los cuales Atenea asistió a la escuela griega, sus padres decidieron reunir a la familia en Alemania.

Cuando Atenea tenía 15 años, su madre volvió a Alemania con ella y sus dos hermanos menores para reunirse con su padre. Entonces, sus padres revisaron sus planes de volver a Grecia e hicieron más bien planes para permanecer en Alemania durante un período más largo, lo que quedó simbolizado por su inversión en propiedades allí. Mientras tanto, Atenea aún tenía el plan biográfico de volver a Grecia. Inicialmente, esto se construyó

como un proyecto biográfico que tenía en cuenta las intenciones de sus padres. Pero no era un proyecto propio de Atenea, que desarrolló su capacidad para producir sus propios planes. El plan de sus padres era que mantuviera sus opciones abiertas, aunque la motivaron intensamente para que volviera a Grecia y estudiara en una universidad griega. Tras su regreso a Alemania, Atenea tenía dos alternativas para continuar su Educación Secundaria (postobligatoria): podía seguir el camino griego o el camino alemán. Ella pensó que asistir a una escuela alemana amenazaría su futuro plan de estudios en una universidad griega. Así que Atenea decidió seguir el camino de Grecia y se matriculó en el liceo griego. Ella explica su decisión diciendo que tenía miedo de fallar en el sistema escolar alemán. Durante este período de asistencia a una escuela griega en una gran ciudad alemana, Atenea desarrolló el proyecto biográfico profesional de hacerse profesora. Durante su tercer año en esta escuela compaginó este proyecto con la idea explícita de continuar su educación mediante el retorno a Grecia y el estudio de la literatura griega. Después de pasar la prueba de acceso de forma exitosa, obtuvo una plaza en la Universidad de Atenas. A la edad de 18 años, comenzó a estudiar literatura en la Universidad de Atenas y llevó a la práctica su proyecto biográfico en forma de “migración educativa”. Cuando Atenea elabora el balance de su biografía, evalúa su tiempo en la universidad de manera positiva, porque experimentó este período como la fase de su vida en la que tenía el más alto grado de libertad subjetiva. Durante su tiempo en la universidad, Atenea se encontró con su futuro marido, que, como ella, era hijo de padres griegos que emigraron a Alemania. Después de que su prometido obtuvo su título en economía, aceptó una oferta de trabajo en Alemania. Durante la segunda mitad de su carrera, Atenea cambió su lugar de residencia principal a Alemania, y durante dos años alternaba entre Alemania y Grecia. En la experiencia práctica de su vida, la idea biográfica de Atenea de “estar en dos lugares al mismo tiempo” no falló. No tuvo grandes dificultades para concluir con éxito los exámenes de grado porque los compañeros la apoyaban pasándole los apuntes que necesitaba. Después de graduarse con éxito, ese mismo año se casó con su prometido. Entonces Atenea decidió continuar sus estudios en Alemania. Mientras su marido estaba trabajando para un banco internacional, inició una segunda carrera universitaria, esta vez un título en ciencias sociales en la facultad de Educación de una universidad alemana. Al mismo tiempo, trabajaba en el departamento administrativo de una empresa de comunicaciones. Atenea no completó este segundo grado; dejó la universidad cuando se quedó embarazada por primera vez. Cuando Atenea estaba esperando su segundo hijo, ella y su marido decidieron trasladar su lugar de

residencia principal de vuelta a Atenas. Después de la migración de alternancia de desplazamientos, que ella había experimentado de niña en su desarrollo cuando volvió a Grecia, ahora Atenea como esposa y madre, junto con su marido, puso en práctica un plan de movilidad transnacional en el que las sociedades de acogida y de origen están conectadas entre sí. Esta estructura transnacional se estableció más firmemente después de que Atenea diera a luz a su tercer hijo. Su vida está determinada por los desplazamientos sistemáticos entre sus dos lugares de residencia en Grecia y Alemania. Para Atenea, esta movilidad geográfica es una forma de vida en la que múltiples formas de pertenencia, que abarcan dos contextos culturales y nacionales, constituyen su biografía. Moverse entre dos lugares en diferentes sociedades nacionales no es un fenómeno temporal que solo se produzca en circunstancias extraordinarias, sino que, desde su perspectiva biográfica, es una “situación normal”. En la investigación tradicional en lengua alemana en materia de migración y migración laboral, la biografía de Atenea habría sido entendida desde la perspectiva teórica de los enfoques de integración y asimilación como equivalente a un fracaso, ya que su mundo de vida contradice las nociones convencionales de integración en Alemania como una sociedad de inmigración. Si uno sigue la lógica del Estado-nación, una vida con dos o incluso más países de residencia todavía se considera un problema (en este punto, cf. Römhild 2002). Esta perspectiva consideraría a Atenea como hija de migrantes laborales que abandonaron el sistema educativo alemán. Ella no habría aparecido en la categoría de “progreso mediante la educación” en las estadísticas alemanas, aunque está bastante claro que su camino transnacional es un caso de promoción en la migración a través de educación. Atenea combina dos diferentes sistemas educativos con el fin de avanzar en este camino. En el proceso de la migración, ella alcanzó las más altas calificaciones posibles en Educación Secundaria en dos sistemas escolares europeos, a pesar de los importantes movimientos de desplazamientos en alternancia en su biografía. La posibilidad de estos desplazamientos arriba y abajo fueron un recurso para su carrera educativa y para sus esfuerzos por establecer una situación social segura. Su trayectoria educativa transnacional no solo fue beneficiosa para el progreso a través de la educación, sino que también condujo al desarrollo de una biografía transnacional (ver Siouti 2013).

#### **4. Conclusión: El fenómeno del progreso transnacional mediante la educación exige**

## **repensar el nacionalismo metodológico en la investigación sobre migraciones**

Investigadoras e investigadores de las migraciones, cuyo trabajo se basa en la perspectiva de la nación de llegada, han criticado duramente el enfoque del transnacionalismo (cf. Bommes 2002). Hasta ahora esta perspectiva nacional ha dominado en gran medida la investigación de los mundos de la vida de los inmigrantes, y eso ha tenido consecuencias importantes para los sistemas jurídicos de los Estados y las prácticas de exclusión, así como también para la gestión de la inmigración en la sociedad en su conjunto. La discusión sobre el fenómeno de la inclusión y la exclusión se sigue organizando en torno a la metáfora de la “integración nacional”. Desde el final de la política de contratación en 1973 y el período de la reunificación familiar que le siguió, las cuestiones relativas a la segunda generación de inmigrantes laborales se han planteado en Alemania en términos de “asimilación e integración”. “Integración” se considera que es algo que cada individuo debe alcanzar, y la exclusión es una consecuencia de una “asimilación” insuficiente. Buena parte de la investigación en este campo se basa en este supuesto y, por lo tanto, se concentra en un solo lado –la perspectiva del país de llegada y sus intereses nacionales– del proceso de migración.

Por otro lado, el concepto de transnacionalización es una forma de tratar de comprender los cambios que se producen, como resultado de los procesos de migración, en el nivel del sujeto que actúa y de los espacios sociales donde los sujetos desarrollan la existencia (cf. Homfeldt, Schröer y Schweppe 2006). Los pioneros en el desarrollo de este enfoque (Glick Schiller, Basch y Szanton-Blanco (1992)) utilizan el prefijo “trans” para colocar en un nuevo marco conceptual los mundos cotidianos y las formas de vida de los inmigrantes. Este concepto ha sido objeto de debate desde hace años en EEUU. Se considera, en términos generales, que es una crítica a los enfoques estructurales orientados desde un solo lado. El “transnacionalismo” también es visto como un instrumento que puede analizar los patrones y causas de la migración en la era de la “sociedad de la información” (Castells 2001-2003), en la que los espacios transestatales y transnacionales están expandiéndose cada vez más como resultado del crecimiento de los movimientos transfronterizos de personas, bienes e información (cf. Aritzsch 2006b). Este concepto es también una crítica de la idea dominante que ve la migración como un proceso unidireccional, que está limitado en el tiempo y en el espacio, un movimiento desde el país de origen al país de recepción. Además, critica los conceptos del espacio en

los que el Estado-nación se trata como un “contenedor” natural y seguro (Pries, 1996; 1997) en el que se lleva a cabo toda la experiencia social. Con estas cuestiones, los conceptos de emigración e inmigración aparecen como buenos. El nuevo espacio crea identidades transnacionales que se desarrollan en formas que socavan divisiones rígidas entre las formas de pertenencia nacional. Las relaciones transnacionales, condicionadas por la rápida expansión de las tecnologías de la comunicación y la movilidad, también dan lugar a cambios políticos, sociales y culturales. Glick-Schiller, Basch y Szanton Blanc (1992) definen el transnacionalismo como un proceso en el que los inmigrantes crean campos sociales para conectar su país de origen con el país en el que se han asentado. El objetivo de estos autores es ir más allá del modelo binario de los “emigrantes” y los “inmigrantes” y de factores de “atracción” y de “rechazo”, a fin de centrar la atención en las prácticas transfronterizas de los transmigrantes.

Los estudios empíricos han investigado la forma en la que los transmigrantes hacen uso de sus relaciones sociales e identidades biográficas para hacer frente a los contextos en los que constantemente tienen que cruzar fronteras (cf. Apitzsch 2003). Portes (1999) sostiene que los transmigrantes llevan una doble vida. A menudo hablan dos idiomas, sienten que pertenecen a más de una patria y de una cultura y, por lo general, tienen intereses sociales o políticos complejos que condicionan su presencia en dos o más países.

Enfoques transnacionales en la investigación sobre la migración muestran que las personas suelen tomar decisiones y realizarlas al pasar al otro lado de una frontera en el marco de una red de relaciones interpersonales. Estos enfoques también examinan la dinámica causal acumulativa que se pone en marcha una vez que se han iniciado estos movimientos. Los transmigrantes desarrollan identidades fluidas y múltiples que pueden surgir de su país de origen y del país donde se han establecido (Glick Schiller et al. 1992). Esto hace que sea posible para ellos resistir los cambios políticos y económicos mundiales. Ong (1999) amplía el enfoque de espacios transnacionales mediante la introducción del término “interconexión cultural”. Ella sostiene que el concepto de transnacionalismo ofrece una definición más precisa de los acontecimientos actuales que la noción de globalización, ya que este último término sugiere una perspectiva principalmente económica, en la que los sujetos no actúan intencionalmente. El transnacionalismo llega a existir como resultado de interconexiones culturales y la movilidad de temas que cruzan las fronteras espaciales.

En nuestra opinión, el concepto de espacios sociales transnacionales es una manera de captar el fenómeno del conocimiento biográfico (Alheit y Hoerning 1989) de los sujetos que interactúan entre sí. Este conocimiento se acumula y se simboliza en el curso de la vida de los individuos y de la vida de los grupos. Tomando como base las separaciones y el cruce de fronteras pasadas, continuas y futuras, este conocimiento constituye diferentes espacios sociales, que en parte se superponen, y que son entendidos como coordenadas de orientación para la acción individual y del grupo. Este conocimiento biográfico introduce el eje del tiempo en la constitución de espacios sociales: la experiencia acumulada representa la dimensión del pasado y la planificación biográfica representa el futuro anticipado. La experiencia acumulada está vinculada e interactúa con las formas con las que las personas hacen frente a estos cruces de fronteras en términos psicosociales. Los miembros de una familia que participan en una experiencia migratoria hacen la experiencia de este proceso de diferentes maneras, dependiendo de su edad, género, posición en la familia (si tienen hermanos mayores o menores), etc. Aunque cada persona tiene su propia biografía, hay secuencias típicas de eventos que son específicas de los migrantes y que nos dicen mucho sobre las estructuras invisibles, pero muy reales, de la sociedad de la inmigración.

La biografía puede ser entendida como un punto de intersección entre la constitución colectiva y la construcción individual. La forma biográfica de la secuencia de las separaciones y los cruces fronterizos en la migración puede ser reconstruida a partir de historias de vida individuales que representan ciertos tipos de caminos (más o menos amenazados), objetivamente posibles, de la opción de cruzar fronteras internacionales. Por ejemplo, dado que los ciudadanos de países no comunitarios no pueden cruzar las fronteras a voluntad, se mueven en un espacio transnacional diferente a los ciudadanos de los Estados miembros de la UE.

El descubrimiento de secuencias típicas de eventos que son específicas de los migrantes en la reconstrucción biográfica de los procesos migratorios ha llevado también a la caracterización de biografías como *los sitios* (*the sites*) de espacios transnacionales (Apitzsch 2003). El punto de este reposicionamiento es tratar la biografía no solo como un “producto de la subjetividad” (Lutz 2004), sino también como una forma de acceder a las estructuras invisibles pero sin embargo objetivas de los espacios de migración transnacional. Una vez que está fijada la atención en estas estructuras objetivas, hay que captar su re-producción y re-construcción por los sujetos y aquellos que las interpretan.

El *lugar* debe ser entendido no en el sentido de *topos*, sino en el sentido de *topografía* (Apitzsch 2006b)<sup>99</sup>. Este concepto está ciertamente cerca de las unidades de investigación descritas por Appadurai (1991) como “paisajes” discursivos. Sin embargo, estas estructuras se diferencian de los “paisajes” de Appadurai porque no siempre suponen una referencia a entornos urbanos modernos con individuos móviles que no están confinados dentro de las redes familiares. Tanto para Appadurai (1991) como para Hannerz (1993), los atributos más importantes de las ciudades globales incluyen el hecho de que “aquí, uno puede describir las fuerzas de atracción de los procesos migratorios transnacionales móviles. Para estos autores, los inmigrantes en las ciudades globales ya no se pueden comparar con los inmigrantes clásicos que simplemente se han trasladado de un lugar a otro y luego deciden quedarse para siempre”(Jarosi 2003: 21).

En nuestras investigaciones hemos incorporado expresamente los movimientos de los trabajadores migrantes “clásicos” en un análisis de final abierto de las topografías típicas de espacios transnacionales. La pregunta que surge es si las redes familiares clásicas de la migración laboral mantienen su existencia en los nuevos fenómenos como la maternidad transnacional. Nuestra hipótesis, explorada a través de nuestro estudio de caso (Atenea), de progreso transnacional a través de la educación por parte de una segunda generación de inmigrantes griegos en Alemania, es que el transnacionalismo emerge lógicamente de prácticas de sujetos transgeneracionales que pueden reconstruirse empíricamente. Los sujetos desarrollan recursos biográficos que les permiten superar la exclusión supuesta o real, y estos recursos no pueden ser explicados satisfactoriamente en el horizonte nacional de las sociedades de inmigración. Solo un marco transnacional permite darnos cuenta de estos recursos.

---

<sup>99</sup> Las autoras utilizan la equivalencia entre diversas lenguas en el sentido siguiente: las biografías (es decir, la vida de las personas) transnacionales son el *lugar* (*site*) donde habitan. En cierto sentido, no habitan ni el país de origen ni en el destino, ni en los dos, sino su propia biografía, que es individual y objetiva al tiempo. Pero este *site* u *Ort* en alemán, es decir, este *lugar*, no es un mero *espacio*, un *topos* en griego, sino un *espacio social*, un espacio con sentido, un espacio que tiene una narración, por eso es *topografía*, etimológicamente “escritura del lugar”, del mismo modo que la “biografía” no es sólo “vida” (*bios*), sino vida escrita, narrada (*bio-grafia*). [N. edit.]

## Bibliografía

- Alheit, P.; Hoerning, E. (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt y Nueva York.
- Apitzsch, U. (1990): *Migration und Biographie*. Bremen (Escrito de habilitación).
- Apitzsch, U. (2000): “Biographische ‚Unordnung‘ und ‘Caring Work’”. En: *Feministische Studien extra: Fürsorge - Anerkennung - Arbeit*, Volumen 18, pp. 102-116.
- Apitzsch, U. (2003): “Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume”. En: Apitzsch, U.; Jansen, M. M.: *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse* (editado con la colaboración de Christine Löw). Münster. pp. 65-80.
- Apitzsch, U. (2004): “Die Chancen der Zweiten Generation in selbständigen Migrantenfamilien: Intergenerationelle und Gender-Aspekte”. En: Rehberg, K. S. (ed.): *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt y Nueva York, pp. 737-751.
- Apitzsch, U. (2005a): “Dal “lavoro ospite” al “lavoro autonomo”. Esperienze generazionali e differenze sociali nei lavoratori migranti e nei loro figli”. En: *Studi Emigrazione*, volumen XLII, número 158, pp. 349-367.
- Apitzsch, U. (2005b): “The Chances of the Second Generation in Families of Migrant Entrepreneurs”. En: *Revue Européenne des Migrations Internationales*, volumen 21, número 3, pp.83-94.
- Apitzsch, U. (2006a): “Esperienze e differenze sociali in tre generazioni di migranti italiani: Conseguenze della creazione di uno spazio transnazionale fra l’Italia e la Germania”. En: Carchedi, F. / Pugliese, E.: *Andare, Restare, Tornare. Cinquant’ anni di emigrazione italiana in Germania*. Isernia, Fondazione Nicola e Giulia Iannone, pp. 99-106.
- Apitzsch, U. (2006b): “Kulturelle Entbettung und gegenhegemoniale Netzwerke”, *Migrantinnen, Grenzen überschreitend*. En: *Das Argument* Número 266, pp. 365-380.
- Apitzsch, U.; Kontos, M. (Eds.) (2008): *Self-Employment Activities of Women and Minorities. Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies*. Wiesbaden.
- Appadurei, A. (1991): “Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational Anthropology”. En: Fox, R. G.: *Recapturing Anthropology*. Santa Fe.
- Auernheimer, G. (2006): “Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem”. En: Libbi, M.; Bergmann, N.; Califano, V. (eds): *Versus. Abschluss-Publikation: Berufliche Integration und plurale Gesellschaft – Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland*. Duseldorf, pp. 56-71.
- Bommes, M. (2002): “Migration, Raum und Netzwerke”. En: Oltmer, Jochen (ed.) *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS*. Osnabrück, pp. 91-106.
- Castells, M. (2001-2003): *Das Informationszeitalter* (3 volúmenes). Opladen.
- Damanakis, M. (1982): “Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland - Forderungen, Einflussfaktoren, Konsequenzen”. En: Ruhloff, J. (ed.): *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“*. Fráncfort d. M., pp. 54-86.
- Diehl, C. (2002): “Die Auswirkungen längerer Herkunftslandaufenthalte auf den Bildungserfolg türkisch- und italienischstämmiger Schülerinnen”. En: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, número 2, pp. 165-185.

- Esser, H. (2001): "Kulturelle Pluralisierung und strukturelle Assimilation: das Problem der ethnischen Schichtung". En: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, número 2, pp. 97-108.
- Fürstenau, S. (2004): "Transnationale (Aus)bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft". En: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, número 7, pp. 33-57.
- Glick Schiller, N.; Basch, L.; Szanton-Blanc, C. (Eds.) (1992): "Towards a Transnational Perspective on Migration". *Annals of the Nueva York Academy of Science*, número 645, Nueva York.
- Hannerz, U. (1993): "The cultural Role of World Cities". En: Cohen, A.P. /Fukuo, K. (Eds.): *Humanizing the City? Social Contexts of Urban Life at the Turn of the Millennium*. Edimburgo, pp. 67-84.
- Homfeldt, H. G.; Schröer, W.; Schweppe, C. (2006): *Transnationalität, soziale Unterstützung, agency*. Nordhausen.
- Hummrich, M. (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen.
- ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik) (ed.) (1981): "Italienische Emigranten". En: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, número 3, pp. 33-102.
- Járosi, K. (2003): *Ethnizität, Großstadt, Repräsentation. Strategien ethnischer Identitätsbildung bei in Berlin lebenden Ungarinnen und Ungarn*. Münster.
- Liguori-Pace, R. M. (1987): "Dinamiche dell'emigrazione italiana nella RFG". En: *Emigrazione ed identità culturale*, a cura di Ursula Apatzsch et al., Fráncfort d. M. (Consolato Generale) pp. 41-47.
- Lutz, H. (2004): "Transnationale Biographien in globalisierten Gesellschaften". En: Ottersbach, M.; Yildiz, E. (eds): *Migration in der metropolitanen Gesellschaft. Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung*. Münster, pp. 207-216.
- Martini, C. (2001): *Italienische Migranten in Deutschland. Transnationale Diskurse*. Berlín.
- Ofner, U. (2003): *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlín.
- Ong, A. (1999): *Flexible Citizenship. The Cultural Logics of Transnationality*. Durham/Londres.
- Paraschou, A. (2001): *Remigration in die Heimat oder Emigration in die Fremde?* Fráncfort d. M.
- Portes, A.; Guarnizo, L.E. ; Landholt, P. (1999): "The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field". En: *Ethnic and Racial Studies*, número 22, pp. 217-237.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen.
- Pries, L. (1996): "Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA". En: *Zeitschrift für Soziologie*, número 6, pp. 456-472.
- Pries, L. (Ed.) (1997): "Transnationale Migration". *Soziale Welt*, Sonderband 12. Baden-Baden.
- Pugliese, E. (2006): "L'emigrazione Italiana in Germania: Mercato del lavoro e politiche migratorie. In: Carchedi, F.; Pugliese, E. (eds.): *Andare, Restare, Tornare. Cinquant'anni di emigrazione italiana in Germania*, Isernia, Fondazione Nicola e Giulia Iannone, pp. 19-44.
- Raiser, U. (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlín.
- Riemann, G.; Schütze, F. (1991): "Trajectory as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes". En: Maines, D. R. (ed.): *Social organization and social process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. Nueva York, pp. 333-357.
- Römhild, R. (2002): "Wenn die Heimat global wird". En: *Die Zeit*, 12/2002.

- Ruokonen-Engler, M.-K.; Siouti, I. (2006): "Biographies dispersed? Interpreting narrations of transnational belongings". Vortrag beim Weltkongress für Soziologie in Durban, South Africa.
- Sievers, I.; Griesse, H.; Schulte, R. (2010): *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt.
- Siouti, I. (2013): *Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten*. Bielefeld.
- Stonequist, E. V. (1937): *The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict*. Nueva York.
- Tepecik, E. (2011): *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden.

## Capítulo 6. “Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas

Bettina Dausien

*Para Peter Alheit*

**A**lgunos conceptos como “trabajo biográfico”, “aprendizaje biográfico” o “competencia biográfica” 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 ningún “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.

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<sup>100</sup> 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.<sup>101</sup>

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 mencionad 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

---

<sup>100</sup> 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.

<sup>101</sup> Para una exposición más amplia de este argumento, cf. Nittel (2006) y Alheit; Dausien (2009).

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 “autooptimització” (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*<sup>102</sup>, 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, contruidos unos juntos a otros. Con el fin de “entender pedagógicamente”<sup>103</sup> 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

---

<sup>102</sup> “Aprender de las historias” o “El aprendizaje desde las historias” [N. edit.]

<sup>103</sup> El subtítulo del volumen editado por Baacke y Schulze (1993) afirmaba: “Contribución a una práctica de comprensión pedagógica”.

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.<sup>104</sup>

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

---

<sup>104</sup> 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)

de la vida”, la “*employability*” y la “competencia para cambiar”<sup>105</sup>. 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<sup>106</sup>, o mejor la índole social<sup>107</sup> 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

---

<sup>105</sup> “*Veränderungskompetenz*” significa la competencia de cambio o transformación. [N. edit.]

<sup>106</sup> 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.]

<sup>107</sup> Bettina Dausien utiliza dos palabras sinónimas, *Sozialität* y *Gesellschaftlichkeit*, que se pueden traducir por “socialidad”. Alheit, para acentuar la innovación conceptual, utiliza la más inhabitual “*Sozialität*”, que deriva de la raíz llatina. Para marcar la diferencia, aquí hemos trasladado *Gesellschaftlichkeit* como “índole social”.

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*”<sup>108</sup>, con los medios adecuados.

---

<sup>108</sup> “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.]

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*<sup>109,110</sup> y los programas de *training* [entrenamiento] para el mejoramiento de la propia conducción de la vida (por ejemplo, “*Simplify your Life*”<sup>111</sup> han recogido muchos elementos biográficos. Con ello, este

---

<sup>109</sup> Cf. [www.profilpass-online.de](http://www.profilpass-online.de)

<sup>110</sup> El “*ProfilPASS*”, que significaría “Pasaporte del perfil formativo y profesional” es una iniciativa de acreditación de las competencias 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.]

<sup>111</sup> [www.simplify.de](http://www.simplify.de). [Simplifique su vida, N. edit.]

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.<sup>112</sup>

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,

---

<sup>112</sup> Sobre el programa de formación continua del que he sido responsable, con Helga Flörcken-Erdbrink y Regina Meyer, cf. Dausien; Rothe 2005.

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”<sup>113</sup>.

*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

---

<sup>113</sup> 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 de la aprendizaje por superar dificultades o aprendizaje expansivo de Holzkamp.

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 se que 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 “café 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, Fechner 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 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)<sup>114</sup>. 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

---

<sup>114</sup> 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).

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.

## 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.

- Alheit, Peter (1990): *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Universität Bremen, 2ª edic.
- Alheit, Peter (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.
- Alheit, Peter (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 Sozialwissenschaften, pp. 431-457.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (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. Soziologie 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.
- Dausien, Bettina: “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.
- Dausien, Bettina (2011): “Das beratene Selbst” - Anmerkungen zu Bildungsbiographien 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): “Biographieorientierung 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 Lerndienstleistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis*, ed. de la Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche 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, Munich: 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.
- Holzcamp, 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*. München: Fink.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2ª 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.
- Schulze, Theodor (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.
- Schulze, Theodor (2005): “Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am 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.



## Capítulo 7. ¿Del déficit tecnológico a la autotecnología?

Rolf Arnold y Dieter Nittel

### 1. Consideraciones previas

La pedagogía por una parte –considerada como la teoría de la educación y la formación, así como también de la enseñanza, el aprendizaje y la orientación– y las ciencias de la educación por otra parte –consideradas como la instancia de reflexión de esas actividades– están enfrentadas con fenómenos y relaciones de un ámbito particular de objetos. Este ámbito se sustrae en buena medida a una configuración que pueda ser segura en sus efectos o adecuada a sus pretensiones. Es decir, el comportamiento de un discente se puede retrotraer a estos efectos o pretensiones de manera poco inequívoca; tan poco inequívoca como también pueden ser poco garantizados los efectos educativos que pueda lograr efectivamente una práctica profesional o la orientación que esta sea capaz de ejercer efectivamente. Todo ello nos parece innegable. No hay tecnologías pedagógicas o *social technologies* [tecnologías sociales] (cf. Derksen y Beaulieu 2011). Por ello, resultaría inútil buscar libros con tablas o estandarizaciones, mediante las cuales la pedagogía pudiera medir y evaluar de manera absolutamente fiable la calidad de sus servicios respecto de las personas y la elaboración de sus problemas específicos de un modo que tenga validez universal (cf. Arnold 2013a).

En la presente contribución partimos en primer lugar de la tesis del déficit tecnológico, introducida en el debate por Niklas Luhmann y Karl E. Schorr. No reproduciremos simplemente la tesis, sino que emprendemos el intento de incorporarla según la lógica del asunto. Después trataremos de considerar, bajo diversas perspectivas, sus efectos,

ubicándonos más allá de certezas tecnológicas del tipo “si... entonces” y más allá de los efectos intencionales. En un paso posterior, nos preguntaremos por la productividad de la tesis del déficit tecnológico para las opciones teóricas actuales y expondremos la concepción de las tecnologías como autotecnologías. Finalmente, en un último paso, ampliaremos la argumentación mediante algunas observaciones empíricas, observaciones que han sido realizadas respecto de los diversos grupos profesionales de carácter pedagógico.

Con todo ello justificaremos el hecho de que, en su concepto de tecnología, Luhmann y Schorr no pudieron mantenerse en definitiva en la teoría de la comunicación, la preferida por ellos, e hicieron concesiones a la teoría de la acción. Precisamente aprehenderemos la perspectiva de la teoría de la acción sobre la tecnología pedagógica, tanteando el sistema pedagógicamente organizado del aprendizaje a lo largo de la vida. El contenido de la presente contribución deriva del hecho de que queremos soslayar las perspectivas immanentes o trascendentes de argumentación sobre la tesis del déficit tecnológico, que ya resultan habituales, y transformar la tesis en cuanto tal, sin que con ello se neutralice su contenido provocador.

## **2. Contextualización de la tesis del déficit tecnológico**

La colaboración entre un teórico de sistemas interesado en cuestiones pedagógicas y un científico de la educación que hacía aproximaciones a la sociología, si es que podemos caracterizar así a Luhmann y Schorr respectivamente, se remonta a finales de los años setenta, cuando acometieron juntos el intento no solo de aportar una prueba de los problemas sistemáticos de reflexión de las ciencias de la educación, sino también de explicarlos de manera definitiva. El planteamiento extraordinariamente complejo de ambos autores fue percibido de manera selectiva y, con ello, quedó reducido a su núcleo. Desde la perspectiva de muchos de sus contemporáneos, el núcleo del planteamiento consistía en la tesis, extraordinariamente fértil, del notable “déficit tecnológico” de la pedagogía. Con ello se subrayaba de manera inequívoca una especie de defecto, o mejor dicho, un retraso de la pedagogía respecto a un cierto grado de madurez tecnológica, que

resultaría posible pero que no habría sido alcanzado todavía. Este análisis del déficit tecnológico de Luhmann y Schorr estaba en conexión con una preocupación y con un debate más amplio que todavía está en curso (Fauser; Schweitzer 1981, Fichtner; Fischer; Lippitz 1985, Grothoff 1987). Veamos cómo fue introducido y fundamentado el retraso de la pedagogía y el “déficit tecnológico” vinculado con él en el libro de Luhmann y Schorr *Problemas de reflexión en el sistema educativo* (Luhmann; Schorr 1979), que es el que se citará a lo largo de este artículo.

El concepto [de déficit tecnológico R. A. y D. N.] se refiere al plano operativo de un sistema, al proceso de trabajo que está ordenado a que sea transformado el objeto de su actividad y que está dirigido a unos objetivos. La tecnología de un sistema es la totalidad de las reglas según las cuales discurre este proceso de transformación, por tanto, en el ejemplo de los estudiantes, se trata del proceso por el cual aprenden lo que se les enseña. (*ibid.* pp. 118 s.)

La tesis del déficit tecnológico está incluida en una argumentación que se realiza en cuatro pasos, y que persigue tanto el objetivo de plantear el asunto desde una perspectiva sociológica, como de que pueda ser explicado el déficit tecnológico a partir de una teoría fundamental de la pedagogía que tenga eficacia fundamentadora y autodescriptiva, así como también que se expliquen las apariciones del déficit tecnológico y que puedan ser transformadas dentro de lo posible. La solución del déficit tecnológico, según Luhmann y Schorr, podría ser la puesta en marcha, mediante una ilustración inspirada en la teoría de sistemas, y la reformulación, relacionada con ello, de categorías “autóctonas”. En un primer paso, ambos autores muestran, siguiendo una perspectiva histórica y al tiempo sistemática, cómo se estableció sucesivamente la educación como un sistema funcional, es decir, la transformación, aplicando la fórmula de la contingencia, de la perfectibilidad en formación, hasta llegar a la capacidad de aprendizaje (el último concepto mencionado muestra una intensa semejanza con el aprendizaje a lo largo de la vida). En una segunda parte, Luhmann y Schorr problematizaron la pedagogía mediante la tensión entre técnica y reflexión, de lo que concluyeron (en una tercera parte) una tensión ulterior, a saber, la que se da entre la igualdad y la selección social. En la cuarta parte, los autores se dedicaron a aquellos colectivos –es decir, al *establishment*–, que (dejando de lado el trabajo de gestión) desempeñan su trabajo programático y científico. En el libro de Luhmann y Schorr se toma como base, de una manera completamente fundamental, la suposición de una cierta homología entre el estado fáctico de la diferenciación del sistema funcional autónomo de la educación y la semántica de la autodescripción científica y profesional.

Al final del primer capítulo, después que se describe “la conversión en dinámico de este sistema parcial a lo largo de una perspectiva funcional”, se encuentra la afirmación central sobre el déficit funcional:

Resulta evidente que el hecho de la interacción influye en escolares y estudiantes del sistema educativo con orientaciones diferenciadas. Está fuera de toda duda que el hecho de que se acuda a la escuela o de que no se acuda provoca una distinción y, en este sentido, esto se traduce en una causalidad indiscutible de la instrucción. La reflexión de la autonomía solo se inserta en el asunto si se pregunta si y cómo el sistema educativo influye en el modo de comportamiento del escolar o estudiante, lo que significaría que, cambiando sus premisas, se podría adaptar al entorno o a los éxitos o fracasos. De tecnología se puede (o se debe) hablar solo si un comportamiento está tan evidentemente alejado en su estructura relacional que queda abierto a otras intervenciones. En este sentido, se corresponden los conceptos de autonomía y tecnología; y esta correspondencia entre ambos conceptos convierte en tarea urgente la clarificación de la reflexión de la autonomía y la tecnología del sistema. Pues solo si la estructura relacional de aquello que ocasiona los efectos es suficientemente transparente, se podrá decidir con sentido pleno sobre las intervenciones que se efectúan en el proceso, y solo si esto es posible, el sistema podrá gobernarse a sí mismo. (Luhmann; Schorr 1979: 113)

Y a continuación se dice:

Una tecnología que funcione no asegura sus resultados de una manera incondicionada, por ello, no se pueden asegurar los resultados educativos de una manera incondicionada; pero esto no significa en modo alguno que pueda controlar todas las causas relevantes. Pero una tecnología que funcione es una premisa indispensable para que se efectúe un filtrado de las características de las situaciones y de los problemas que pueden ser relevantes en un plano superior y para conducirlos a decisiones agregadas. Una tecnología es, por ello, una precondition para la jerarquización, y solo los sistemas jerarquizados pueden actualizar su autonomía con decisiones sobre las decisiones. (*ibid.*)

Por todo ello, desde la perspectiva de Luhmann y Schorr, el déficit tecnológico no se reduce a un puro problema técnico en el plano de la “instrumentalización de objetivos dados”. Con el concepto de “déficit tecnológico” se caracteriza más bien la base procesual para la racionalidad del sistema, puesto que, según ambos autores, no se trata de fenómenos que se puedan comprobar empíricamente, sino que se trata de espacios de posibilidad en tanto que “condiciones previas de una racionalidad posible”. Quien considere la tesis del déficit tecnológico de manera acertada debe aventurarse en la virtud de “pensar desde la esquina”. Es decir, estaría muy bien –según Luhmann y Schorr– que hubiera una “dominación oculta del tema de reflexión de la tecnología” (*ibid.* p. 113 s.), y ciertamente tendría que haberla desde el momento en el que se habla de instrucción educativa. Porque si la tecnología no fuera adecuada al programa vinculado con una instrucción educativa, la tecnología ya no tendría capacidad de satisfacer los objetivos ni de proporcionar capacidad de reflexionar. La consecuencia sería que “el sistema [...] no se identificaría con su tecnología, sino con sus ideales, y con ello se desviaría de la

reflexión” (*ibid.* p. 114). Por consiguiente, el déficit tecnológico no significa un déficit en determinadas prácticas, sino una deficiencia en la comunicación y en la reflexión sobre las prácticas.

### 3. Consecuencias para el discurso de la profesionalización

De esta tesis del “déficit tecnológico” se obtendría como resultado, como afirma precisamente una de las muchas posiciones y concepciones vinculadas con ella, una clarificación dentro de las ciencias de la educación de las exigencias respecto a la determinación de las relaciones entre la ciencia y la actividad profesional. Las concepciones que abogan por la adecuación de la relación de la praxis profesional y las ciencias de la educación están frecuentemente empapadas de deseos previos y formulaciones de hipótesis del tipo “si... entonces”. Con este panorama resulta casi inevitable que se considere como deficitario el hecho de que, por ejemplo, las profesoras y los profesores no tengan la posibilidad de, por ejemplo, comprobar experimentalmente en un laboratorio si aquello que han aprendido para su propia práctica instructiva les ayuda y en qué medida lo hace, o de experimentar hasta qué punto ellos mismos valen para ejercer la docencia. Los y las docentes ingresan más bien de modo inmediato en la dinámica completa de los efectos del campo pedagógico, lo que es preparado con –o mediante– promesas del tipo “si... entonces”, que frecuentemente se evaporan ante los duros efectos de los hechos concretos (Wahl 1991). *En este caso, ¿se trata de un retroceso o incluso de una negligencia de las ciencias de la educación y la pedagogía o se expresa en ello más bien una peculiaridad de su práctica, que precisa de una profesionalidad tecnológica en un sentido diferente al sentido tradicional?* En definitiva, se podría pensar que el concepto de tecnología aplicado por Luhmann y Schorr es sumamente inapropiado para representar de manera adecuada las relaciones medio-fin que pueden desempeñar algún papel en las relaciones con los sujetos o con otros sistemas autopoieticos complejos.

Luhmann y Schorr responderían lo siguiente:

Una premisa general de las tecnologías racionales, a saber un aislamiento suficiente de los factores causales, prepara más o menos para las dificultades de todas las profesiones. (*ibid.* p. 120)

Sin embargo, ellos llevan esto más lejos, a un problema general que sucedería en el contexto de la educación y la formación:

En el caso de la educación escolar se plantea este problema de manera particularmente crasa, porque en este punto el aislamiento [de los niños y niñas en la clase escolar] es, por su parte, una premisa de toda tecnología posible. (*ibid.*)

Hay que decir de manera completamente fundamental que la justificación de la existencia de “colectivos profesionales” (Parsons) –lo que se refiere, en primer lugar, a las profesiones clásicas, como médico, sacerdotes y juristas– está basada tanto en la resolución de situaciones problemáticas de la existencia como en la elaboración de las crisis (que afectan a los seres humanos en la relación con su propio cuerpo, con los demás seres humanos o con la trascendencia, y con las que se encuentran en sus relaciones mutuas de manera más o menos pacífica) que precisamente ni se dominan de manera puramente técnica, ni puramente burocrática. Una elaboración de estas importantes situaciones problemáticas de carácter existencial es única y exclusivamente posible mediante una movilización de servicios personales de alto valor. Este es el consenso básico de todas las teorías sobre las profesiones, y resulta indiferente si presentan indicios de la teoría de sistemas (Stichweh) o si muestran el cuño de la teoría estructural (Oevermann) o si han sido desarrolladas en la tradición del interaccionismo simbólico.

Como se deduce del último texto citado, Luhmann y Schorr pensarían sin duda que ello se daría en otras profesiones estructuralmente semejantes, como sería el caso de la pedagogía, todavía no plenamente desarrollada. Ambos tendrían en cuenta que el problema de la tecnología, que llega a ser incluso virulento en el caso de los profesores y de otros educadores, se muestra como un problema sumamente extremo y grave. Luhmann y Schorr le evitan al lector incluso la explicación de por qué el déficit tecnológico de la pedagogía sería incluso más grande que el de los sacerdotes. En este caso, la no transparencia de la contabilidad de causas y efectos resulta más que evidente. Por ejemplo, la Iglesia católica todavía no se ha puesto a contabilizar el incremento de asistentes a las iglesias a causa de las alocuciones del papa en los oficios de Semana Santa o Navidad o a causa del contenido o la retórica de los sermones de sus responsables. El número de estudios empíricos de la medicina que una y otra exponen la novedad de la potencia sanadora de determinados medicamentos –que frecuentemente es escasa– es

exorbitantemente alto, lo que también arroja una luz determinada sobre los problemas tecnológicos en la medicina.

#### 4.- De la bendición del déficit tecnológico

Resulta constitutivo para este tipo de trabajo profesional la existencia de una alianza de los profesionales, que tiene en cuenta la autonomía de los sujetos y vela por ella. En definitiva, el déficit tecnológico que se ha afirmado es también, conforme al precepto de la autonomía, una bendición y de ningún modo una maldición permanente. Si se pudiera imaginar un mundo sin déficit tecnológico pedagógico, ¿cómo lo consideraríamos? Tenemos que vérnoslas con un mundo cada vez más administrado<sup>115</sup>, con una sociedad con un inmenso potencial de control, o dicho brevemente, con una comunidad como aquella de la que ya nos habían advertido los autores de las utopías negativas como *Un mundo feliz*. El autodespliegue del individuo, es decir, la formación en sentido clásico, no se ha de llevar a cabo *per se* en consonancia con oficinistas pedagógicos, instituciones o miembros de la profesión, sino que en parte se realiza precisamente contando con su oposición o, al menos, dando cobertura a un amplio espectro de aprendizajes que se contraponen a una lógica bivalente y se caracterizan por una pluralidad de formas de apropiación, a saber, modos de aprendizaje innovador, reaprendizaje, desaprendizaje y no-aprendizaje. Con los planteamientos del no-aprendizaje como modo de aprendizaje legítimo y con la valoración de formas de apropiación heterogéneas ya quedarían obsoletas las premisas de Luhmann y Schorr respecto de que los sistemas operan principalmente y en todo momento con códigos binarios.

La teoría de la profesión de las ciencias de la educación, por lo que respecta a las premisas fundamentales de su construcción, toma como base un concepto de autonomía enfático, orientado según la vieja tradición europea (Kant, Hegel, Humboldt), que acentúa el aspecto de la libertad de decisión del sujeto, una autonomía que se concibe como fuente

---

<sup>115</sup> El concepto de “mundo administrado” fue desarrollado en el seno de la “teoría crítica” por M. Horkheimer, T. W. Adorno y otros autores de la denominada Escuela de Frankfurt. [N. edit.]

de la experiencia estética, y cuya noción opuesta, esto es, la heteronomía, no la comporta *per se*. La autonomía es concebida en este punto como la suposición contrafáctica de una “autonomía de la práctica vital”, que resulta lógicamente de la unidad contradictoria de la coacción a la decisión y de la obligación de la fundamentación. A esta comprensión de la autonomía, Luhmann y Schorr contraponen otra. Para ellos, la autonomía se entiende como una propiedad sistémica, es decir, como una forma específica de la “independencia en la autorregulación” (*ibid.*, p. 52). En definitiva, la categoría es concebida de manera dialéctica: “La autonomía presupone, por consiguiente, que en la relación con el entorno puedan coexistir la dependencia y la independencia, porque de otro modo no habría problema de regulación.” (*ibid.*) Al poner entre paréntesis la perspectiva del sujeto en la determinación de la autonomía se pierde la inmensa aportación cultural de Occidente para concebir, por una parte, la comprensión clásica de la profesionalización pedagógica como una alianza laboral entre desiguales y, por otra parte, para dejar intacta la independencia de los usuarios, así como también su validez.

## 5.- Más allá de la certeza del tipo “si... entonces”

En un primer momento del debate sobre el déficit tecnológico de la pedagogía, Heinz-Elmar Tenorth ya demostró que el “déficit tecnológico” que había sido constatado por Luhmann y Schorr no era tal, sino que, en cierto modo, consistía más bien en una especie de error. Se podría anticipar algo de las aceradas conclusiones de Luhmann y Schorr sobre la escuela si uno se decanta también por un concepto estricto de efecto –que se elaborara solo sobre la base de una adscripción de causalidad lineal, muy poco compleja–, pero que realmente nadie estaría defendiendo de un modo real (cf. Tenorth 1999). Mediante su focalización en la calculabilidad puntual de la intención y el efecto, Luhmann y Schorr ocultarían –con hechos en su mayoría contingentes– las formas pedagógicas relacionadas con un trato comprensivo y perfiladas durante siglos. El intento de movilizar la reflexión de las ciencias de la educación hacia una especie de autocrítica se alzaría, por ello, sobre pies de barro, puesto que se pasaría por alto el intento de realizar una clarificación histórica del problema de la tecnología pedagógica. Esta clarificación hubiera llevado en

definitiva a una lectura *amplia del concepto de tecnología*, sobre la base de una “masa transmitida de reglas, ejemplos, experiencias y expectativas, informes y recuerdos de los logros y los fracasos de la práctica pedagógica” (*ibid.*), cuyo contenido se habría restringido a situaciones de la práctica a observar, en las que habría que orientar y a las que habría que configurar. Con el concepto amplio se trataría menos de obtener un efecto directo o inmediato [*transitive*]; de lo que se trataría más bien es de crear esfuerzos – indirectos– y nuevas condiciones para los espacios efectivos.

Este *concepto de tecnología amplio –e indirecto–* no refiere su significado única y exclusivamente a los criterios válidos de la investigación social empírica de corte positivista. No se trata del descubrimiento de una adecuación universal a la norma y del aprovechamiento de un saber objetivamente válido. El concepto de tecnología indirecto [*intransitive*] es más bien expresión y resultado de una investigación reconstructiva, que limita su pretensión “a seguir los pasos a los efectos del entrecruzamiento de perspectivas” pedagógicas (Arnold 2012, p. 128). En una investigación reconstructiva de este tipo se trata

de trazar los motivos subjetivos y los mecanismos interactivos con los que los seres humanos construyen socialmente su realidad. Su resultado no aspira a ser “verdadero” en el sentido de que tenga una “validez objetiva”, sino a resultar “viable” en el sentido de que sea utilizable para la práctica vital de los seres humanos, que, en la medida en que son los que prueban o utilizan esos resultados, entran en contacto con la investigación sistémica. Por ello, el criterio central de bondad de los resultados es la “usabilidad” para el logro de los objetivos, sobre la cual solo los actores mismos pueden determinar hasta qué punto resulta plausible respecto de su mundo de vida y respecto de sus emociones. (*ibid.*)

A los contemporáneos, esta argumentación frente al reproche de Luhmann y Schorr a un déficit tecnológico tuvo que parecerles no solo poco compleja, sino también retrógrada. Llevaba el pensamiento pedagógico bastante más atrás de la ideas de la pedagogía de las ciencias humanas. Esta, la pedagogía de corte positivista, sabía del cierre recursivo de las conformaciones vitales individuales y sociales, a las que Luhmann contempló más tarde, ya con otros ojos, cuando él, por ejemplo, la definió como “autológica”:

El curso de vida mismo es un componente del curso de vida. Ingresa en sí mismo y se crea a sí mismo como un espacio que hay que tener en cuenta de uno u otro modo. (Luhmann 1997, p. 19)

En definitiva no queda claro de qué manera en esta recursividad autopoiética –o mejor “autológica”– sería pensada y configurada una vinculación efectiva del *si* biográfico con el *entonces* social. Si el movimiento transformador de la persona que aprende es

autocreado (y permanece como tal), entonces no le da a ese movimiento un mecanismo efectivo simplemente por el hecho de que, para pensarlo de manera abreviada, se proponga un concepto de tecnología más estrecho. Esto representa un error de cálculo que implica muchas consecuencias: a ese error se debe, en definitiva, el hecho de que la mayoría de las concepciones educativas y didácticas sean casi en su totalidad concepciones sobre el *input*, que suponen la efectividad de una práctica pedagógica intencional. Con esta suposición esperan “profesionales” equipados de los correspondientes efectos, que a menudo resultan infructuosos, y si los efectos no aparecen, entonces hacen más intensivo u optimizan el “*input*” y vuelven a esperar, sin que se vislumbre un final.

Pertenece a las muchas contradicciones de Luhmann y Schorr el hecho de que ellos, por una parte, quieren dejar atrás las antiguas concepciones europeas (como el concepto ya mencionado de autonomía), pero eso les conduce a un concepto de tecnología que trabaja con las certezas del “sí... entonces”, lo que ya no puede corresponder a las antiguas concepciones europeas. Sin embargo, esto solo representa una objeción frente al reproche. Otra crítica a la crítica de Luhmann y Schorr se refiere al etnocentrismo del concepto de “efecto”. En su libro *Tratado de la eficacia*, el filósofo francés François Jullien ha contrastado su visión del concepto de tecnología poco complejo en la tradición europea de pensamiento con la noción de efecto de la venerable tradición china. Él llega a observaciones sorprendentes, como la siguiente:

Antes de erigir un modelo que sirva de norma a su acción, el sabio chino concentra su atención en el curso de las cosas, en que él mismo está inmerso, para descubrir su coherencia y aprovechar su evolución. De esta diferencia podría extraerse una alternativa para la conducta: en lugar de construir una forma ideal que se proyecta en las cosas, dedicarse a detectar en su configuración los factores favorables a la obra; en lugar, pues, de establecer un objetivo para la acción, dejarse llevar por la propensión; en definitiva, en lugar de imponer un plan al mundo, basarse en el potencial de la situación. (Jullien 1999: 32)<sup>116</sup>

El actor europeo, que de este modo se podría describir en términos de tipos ideales weberianos, se aprovecha del cálculo de la eficacia; mientras que la persona china que actúa se apropia, de la manera más ingeniosa posible, de la aparición de la situación. Pero no es menester ir a China para problematizar lo selectivo y la baja complejidad del concepto de tecnología que toman como base Luhmann y Schorr. En la tradición de la

---

<sup>116</sup> Cit. según: François Jullien: *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela, 1999. p. 40. Traducción Anne-Hélène Suárez.

fenomenología en las ciencias humanas y sociales (Husserl; Lembeck 1986, Schütz 1974), en el campo de la moderna sociología del conocimiento (Berger; Luckmann 1978, Knoblauch 2010, Arbeitskreis Bielefelder Soziologien 1973), en el contexto de los planteamientos intelectuales etnometodológicos (Garfinkel 1967, Knorr-Cetina 1984) y *last but not least* en las concepciones del mundo de vida de las ciencias de la educación (Lippitz, Meyer-Drawe 2008), hay una buena tradición que hay que tener en cuenta en la ponderación de los argumentos científicos, al menos en su planteamiento, respecto del asunto de los rendimientos de la construcción extracientífica de los miembros de la sociedad. ¡Las definiciones científicas se construyen, como es sabido, sobre la base de estructuras de plausabilidad y supuestos de normalidad que proceden del mundo cotidiano! La perspectiva de la teoría de sistemas que tienen en cuenta Luhmann y Schorr (con la que tratan en cierto modo, metafóricamente hablando, como con prismáticos), con cuya ayuda los autores piensan descubrir las grandes tendencias seculares y las conexiones histórico-sociales, pierde su adherencia al terreno cuando tal perspectiva no está complementada por una toma de perspectiva ulterior, como la que se alcanza mediante el microscopio. Luhmann y Schorr muestran no poco interés, como se deduce en todo caso la lectura literal de los textos, en que se entienda con el concepto de tecnología a los grupos profesionales de profesores, que son los investigados principalmente por ellos. Y ciertamente castigan con la ignorancia a aquellos a los que se dirigen los esfuerzos pedagógicos. En una perspectiva más amplia, también Jürgen Habermas, en el campo de la formulación y la crítica de las normas válidas, se desquitó de las experiencias precientíficas de un discurso científico (cf. Habermas 1981). Los protagonistas de la pedagogía se podrían confrontar con las tesis siguientes de Luhmann y Schorr:

[La tesis de] la ausencia de una tecnología anclada en el saber y en la organizació solo afirma, aunque esto sea decisivo, que casi no resulta comprobable a qué fuentes de errores hay que retrotraer los resultados adversos (o más en general los niveles de rendimiento que sean mejorables) (*Ibid.* p. 127)

Por ello, el saber y la experiencia parecen disponer de una especie de responsabilidad en el funcionamiento y en el resultado y parecen respetar el carácter impenetrable de lo que acontece en la clase (*Ibid.* p. 127)

Pero también se podría preguntar respecto a las experiencias precientíficas que tienen los destinatarios, los denominados “clientes”, las personas afectadas, en dos palabras, el “otro pedagógico”, que está relacionado con esta prestación de servicios según un cálculo de consecuencias de las intervenciones educativas y formativas.

Suponiendo que se diera el caso de que el reproche del déficit tecnológico fuera total y completamente consistente, estaría vinculado inevitablemente con un máximo en la falta de transparencia y con el fracaso permanente en la atribución de causalidad. A tenor de esta suposición, se tendrían que suspender los procesos pedagógicos, así como también hacer visibles para el público de los servicios pedagógicos los enigmas específicos y las circunstancias de notoria incertidumbre. Pero precisamente no se da este caso: los miembros de la sociedad tienen, a nuestro parecer, ya un saber intuitivamente fundamentado sobre la relevancia para su destino de las experiencias escolares y extraescolares.

En los encuentros de antiguos alumnos o en rituales semejantes sale a la luz un género comunicativo (Thomas Luckmann), es decir, aparecen narraciones sobre la fuerza con la que queda marcada la biografía por las influencias de la educación y la formación formal, que está ampliamente extendida en las sociedades occidentales. Los miembros de la sociedad se sirven de teorías de la vida cotidiana elaboradas con ese género comunicativo, y en las narraciones adecuadas, realizadas desde la perspectiva de las personas entrevistadas con un relativamente elevado grado de detalle, se informa de la fuerza específica del sistema educativo para marcar la biografía. Con ello, las personas entrevistadas ventilan tanto ejemplos positivos como negativos de tales experiencias que dejan huella desde el centro de Educación Infantil, de Primaria y Secundaria, de formación profesional o universitaria. En tales casos se trata de historias más o menos plausibles, que estarían narradas sin preparación previa y que tendrían, por ello, una gran autenticidad. Esta observación no resulta trivial: la investigación en las ciencias de la educación confía en la competencia de los miembros de la sociedad para narrar historias sobre la fuerza para dejar huella de la educación y la formación organizada. En un proyecto de investigación sobre el efecto a largo plazo que las experiencias en los centros de Educación Secundaria podrían tener sobre el desarrollo de la identidad en las personas adultas (Nittel 1992) se pudo constatar cómo, en el plano individual, se producía una clara calculabilidad entre los impulsos pedagógicos más o menos óptimos, por una parte, y las consecuencias a largo plazo en las biografías de las personas. Este encadenamiento no tiene ciertamente la pretensión de validez de las proposiciones de las ciencias naturales, en el sentido de una conexión lineal de causas y efectos, aunque igualaba por lo menos el potencial epistemológico de los médicos cuando constatan, por una parte, el potencial de

alguna cosa para ser causa de una patología o, por otra parte, establecen síntomas análogos.

En otro proyecto científico (Nittel; Schütz; Tippelt 2014), los dos autores y la autora hablaron de la *narrativa del aprendizaje en el curso de la vida*. Este elemento de memoria comunicativa de nuestra sociedad conecta el pasado de aquello que deja marca en la educación y las experiencias formativas con el presente del ser-así-y-no-de-otro-modo del momento. La incorporación sistemática de dispositivos culturales como la narrativa del aprendizaje a lo largo de la vida le haría bien a la argumentación de Luhmann y Schorr y le proporcionaría un agarre mayor al terreno. Para resumir este epígrafe podríamos constatar que el reproche de un déficit tecnológico precisaría por ello de una fuerte relativización, porque el reproche abstraería las experiencias de la biografía formativa de los objetivos y las orientaciones grupales, e incluso las ignoraría.

## 6.- Más allá del efecto intencional

A continuación ya no procederemos a examinar las posiciones de Luhmann y Schorr desde fuera [*exmanent*] de ellas mismas, sino que lo haremos desde dentro, inmanentemente. En concreto, en los recientes debates sistémicos sobre la cuestión de la efectividad de las intervenciones en los sistemas complejos (por ejemplo, en los casos de las terapias de familia, de la asesoría de las organizaciones o de la cooperación internacional), que comenzaron hace ya algunos años, la cuestión del efecto se ha determinado de una manera nueva. En el caso de estos debates se han dejado de lado las representaciones lineales y mecanicistas, con sus supuestos de “si... entonces”, y se han aproximado a *comportamientos procesuales*, que en primera instancia no se sostienen en un “saber sobre la otra persona”, sino en una sobria “observación de la conducta de la otra persona”. No hay duda que las personas que dirigen o asesoran procesos sistémicos necesitan un saber hacer, un *know-how*, sobre los procesos, así como también sobre las dimensiones psicológicas y sociológicas de la realidad, pero, sin embargo, no utilizan esto como una base sustantiva para su gestión. Su actuación profesional no sigue de un “conocimiento objetivo” de lo dado y sus posibilidades, sino de sus propias capacidades

para “reprocesar una realidad”, como describió Fritz B. Simon estas capacidades en conexión con los conceptos de Heinz von Foerster:

Los seres humanos no son máquinas triviales. Esto es válido no solo para su psiquismo, que se modificó en el curso de su historia (es decir, es dependiente de su pasado), sino también para su cuerpo. Aunque este conserva muchas características de su estructura, en la medida en que vive, también es capaz de aprender. El cerebro cambia en el curso de la historia de aprendizaje de un individuo sus conexiones neuronales y el sistema inmunitario desarrolla mecanismos defensivos frente a los agentes patógenos con los que entra en contacto. Todas estas modificaciones internas conducen a que en las reacciones del organismo, que siempre actúa en el aquí y el ahora, resulte imprevisible qué pasará en el futuro. Si el organismo desarrolla o no una enfermedad –al menos en el caso de la mayoría de las enfermedades (es decir, no en todas)– no está determinado según una causalidad lineal. Lo mismo es válido para los modos de comportamiento que un individuo puede mostrar. Tampoco son predecibles, aunque, afortunadamente, solo pocas personas viven realmente su carácter no trivial y se comportan de manera impredecible, como realmente podrían hacer. (Simon 2006, p. 40)

Por tanto, un enfoque profesional y efectivo con las transformaciones individuales y sociales, puede realizarse no solo desde fuera, sino también desde dentro de esas mismas transformaciones. Por ello, Peter Senge y otros autores, en su acompañamiento sistémico de las transformaciones, siguen la máxima: “No se trata de lo que sea la visión, sino de lo que ella produce” (Senge et al. 2011, p. 365), y acompañan a las personas con la sistemática “búsqueda de energía y compromiso con la propia organización” (*ibid.*, p. 367 ss.), una guía para el “procesamiento” observante de la realidad específica –interna– de los respectivos sistemas que tenemos enfrente, que solo promete lo que es capaz de mantener y, por ello, mantiene lo que promete.

Por ello, los responsables del proceso trabajan solo con aquello de lo que pueden disponer efectivamente: su observación y su contextualización mediante la variedad y la diversidad. Este es completamente el sentido de la propuesta de Shazer:

Quizá debiéramos dar un paso wittgensteniano y decir que como no podemos saber nada sobre la causalidad, bien podríamos hacer como si no existiera, y ver lo que pasaría. (de Shazer 2006, p. 98)<sup>117</sup>

Este movimiento reflexivo es ajeno al reproche luhmanniano a la tecnología. Este reproche surge básicamente de la ilusión del realismo residual de la cognoscibilidad y calculabilidad, que Luhmann abandonó desde 1984, después de su giro autopoietico. Este giro se mantuvo prácticamente desapercibido en la pedagogía y en las ciencias de la

---

<sup>117</sup> Referencia al aforismo 7, el último, del *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein: “Sobre aquello de lo que no se puede hablar, mejor es guardar silencio” [*N. edit.*]

educación, excepción hecha de Dieter Lenzen. Este reconoció bien pronto que las estructuras de efectos emergentes del campo pedagógico sugieren otras nociones y concepciones distintas del par de nociones “*input-expectativas*”, que están ligadas a las posiciones tradicionales (cf. Lenzen 1997). En el memorándum que elaboró para la “Asociación de la Industria Bávara”, con el título programático “¡Pensar nuevamente la formación! El proyecto de futuro”, se refería a la tecnología tradicional de la instrucción como a un “proceso que sale del profesor de manera lineal y unilateral” (Vereinigung 2003, p. 88):

En las ciencias de la cognición, la instrucción ya no es concebida como una actividad exclusiva del profesor, sino de la persona que aprende. Esta precisa un “entorno de aprendizaje”, complejo y diferenciado, que provoque el aprendizaje. Esta “irritación” compleja conduce a una diferenciación cognitiva del cerebro. Por ello, es importante configurar un ambiente de aprendizaje para que se ocasione el aprendizaje. Esto significa que el profesor tiene que despedirse de la imagen de administrar y proporcionar una verdad. Su tarea, además del componente pedagógico-educativo, tiene mucho en común con la de un ingeniero (del saber). Él “construye” con su instrucción un entorno de aprendizaje [...] Para la ejecución de la instrucción esto significa que él tiene que ser no solo “directivo”, por ejemplo, en la comunicación y la explicación de la materia, en el sentido clásico, sino también tiene que estar “situado”, en el sentido de la creación de ocasiones de aprendizaje realistas.” (*ibid.*)

De esta apertura en la dirección de una tecnología no lineal se deduce una tesis definitiva: la pedagogía precisa protocolos de observación, concepciones y modelos, que no focalicen el asunto de un modo intencional, sino que lo planteen funcionalmente o –mejor todavía– de manera relacional. Incluso si los actores creen una cosa diferente o incluso se proponen algo distinto, se trata de que las tecnologías pedagógicas puedan servir allí donde no solo hay objetivos externos, sino también meros objetivos internos. Las tecnologías pedagógicas no proporcionan nada, sino que abren caminos a la autoformación; y ellas no producen nada, sino que posibilitan un aprendizaje, una maduración de competencias. En la medida en que el reproche del déficit tecnológico no solo parte de un concepto estrecho, sino también de una eficacia concebida de manera lineal y mecánica, se puede aplicar el concepto de “reflexión autoincluyente” (Varela et al. 1992, p. 50), que se refiere a una práctica tecnológica que está caracterizada por un movimiento reflexivo doble. Esta práctica tecnológica permite tanto el movimiento propio del sistema en cuestión, como también la obligación del mismo sistema de reconsiderar sus propias preferencias de percepción y de configuración, en aquello que se reconoce como sistema. En este sentido, Michel Foucault habló de las “técnicas y las tecnologías de la relación con uno mismo” (Foucault 2009, p. 18), y apuntó con ello a una

comprensión de la tecnología que posteriormente se ha caracterizado por la nueva lógica del desarrollo del software. Como es sabido, en esta nueva lógica del software ya no se trata de la provisión de modelos, algoritmos y métodos, para la elaboración de una problemática dada de carácter contrafáctico, sino más bien de la utilización sistemática de procesos de autoobservación y autocritica con el desarrollo y la utilización de la tecnología (cf. Moldaschl 2000).

También la pedagogía, como *la* ciencia del curso de la vida y de la transformación de la sociedad moderna, puede desarrollar y proporcionar tecnologías. Para ello, tenemos que tener en cuenta la herramienta de la autorreflexión, mediante la cual no intentamos convertir a la persona en cuestión en objeto de intervención e influencia, sino estimular en ella un movimiento propio y, si se precisa, conducirla a él. Para elaborar este tipo de herramienta de la autorreflexión tanto las personas como los investigadores han de estar dispuestos a colocarse en puntos donde aparezca la autoexpresión y el automovimiento de la otra persona, que pueden provocar en esa otra persona acciones de irritación o perturbación, en el sentido de una “desestabilización emocional” (Arnold; Erpenbeck 2014). La cuestión de si la otra persona puede utilizar y cómo puede hacerlo esta desestabilización, así como también su madurez efectiva de competencias, son asuntos que permanecen reservados a su propia y autónoma decisión, y no hay ninguna “tecnología” segura y eficaz con cuya ayuda el comportamiento deseado pueda ser “efectivamente” forzado y garantizado permanentemente. Aunque la tecnología reflexiva trabaja con cálculos de medios y fines, sin embargo tiene que manejarse *de facto* sin ellos; puede, en todo caso, relacionar, pero no determinar, como ha puesto de relieve, entre otros, Otfried Schöffter (cf. Schöffter 2012).

## 7.- Epílogo

Luhmann, tanto en sus escritos tempranos como en los últimos, abogó por llevar a cabo una especie de autoaplicación de los planteamientos de la teoría de sistemas a los objetos que están bajo su consideración. Para él resultaba de importancia central la contingencia, es decir, el fenómeno según el cual algo era posible pero no necesario, o que alguna cosa

podiera concebirse también como completamente distinta. Esto lo hemos puesto de relieve en esta contribución. Pero esta perspectiva adoptada por nosotros también resuena en su propio texto cuando ofrece esta breve consideración: “Uno se puede imaginar que el déficit tecnológico es más que compensado por la intuición o la experiencia del docente” (p. 120). Esta observación marginal es notable, incluso aunque se reprochara que la actividad del docente sería neutralizada por las condiciones estructurales, porque alude a la posibilidad, referida a los principios, de elaborar mediante la profesionalización el déficit tecnológico que se ha afirmado. La palanca decisiva es otra. En definitiva, se trata de la cuestión de “si y cómo el sistema educativo puede influir en su propio modo de comportamiento, es decir, sobre la modificación de sus premisas sobre el entorno o si puede adecuar éxitos y fracasos” (p. 113). La modificación de estas premisas –para producir una cierta soberanía de la interpretación respecto una interpretación centrada en los *inputs* que causan los efectos– es, entre otros, uno de los objetivos centrales de esta contribución. Nosotros ponemos prioritariamente la cuestión de la presencia o de la ausencia de la tecnología no en el sistema educativo, sino en el curso de vida del sujeto. La premisa “los itinerarios formativos dejan huella en el curso de la vida” posee una evidencia tal para la vida cotidiana y para la ciencia que es prácticamente inmune frente a cualquier duda. Únicamente mediante el establecimiento de esta premisa, formulada por el mismo Luhmann, perdió la tesis del déficit tecnológico una gran parte de su potencial de generar escándalo.

## Bibliografía

Arnold, R. (2012a): “Evidenz oder Emergenz. Zum erkenntnistheoretischen Rückfall einer evidenzbasierten Bildungsforschung”, en: *Weiterbildung*, núm. 4, pp. 24-27.

Arnold, R. (2012b): “Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen”, en: M. Ochs y J. Schweitzer (eds.), *Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen* (pp. 123-136). Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

Arnold, R. (2013a): “Wie radikal ist die “Konstruktivistische Erwachsenenbildung” wirklich? Plädoyer für einen konsequenten Konstruktivismus”, en: *Weiterbildung*, núm. 4, pp. 28-30.

Arnold, R. (2013b): *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* (2ª edic. corregida) Baltmannsweiler: Schneider.

- Berger, P.; Luckmann, T. (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. (5ª edic.), Fráncfort d. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Cicourel, A. V. (1974): *Methode und Messung in der Soziologie*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Derksen, M.; Beaulieu, A. (2011): Social Technology. En: I. Jarvie y J. Zamora-Borilla (eds.), *The Handbook of Philosophy of Social Science* ( pp. 703-719). Londres: SAGE Publications.
- De Shazer, S. (2006): *Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen* (5ª edic.). Heidelberg: Carl Auer.
- Foucault, M. (2009): *Die Regierung des Selbst und der andere*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.
- Fausser, P.; Schweitzer, F. (1981): “Pädagogische Vernunft als Systemrationalität”, en: *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 27, pp. 795-809.
- Fichtner, B.; Fischer, H. J.; Lippitz, W. (eds.). (1985): *Pädagogik zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft: Standpunkte und Entwicklungen*. Königstein/Ts: Hain b. Athenäum.
- Garfinkel, A. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Groothoff, H. H. (1987): “Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretisch begründeten «Fragen an die Pädagogik» (1979-1986). Ein kritischer Literaturbericht”, en: *Pädagogische Rundschau*, núm. 41, 529-545.
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 vols.). Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Husserl, E.; Lembeck, K. H. (1986): *Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften*. Hamburgo: F. Meiner.
- Jullien, F. (1999): *Über die Wirksamkeit*. Berlín: Merve.
- Lenzen, D. (1997): “Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag”, en: *Zeitschrift für Pädagogik*, núm. 43, pp. 949-968.
- Knoblauch, H. (2010): *Wissenssoziologie* (2ª edic.). Stuttgart: UTB.
- Knorr-Cetina, K. (1984/2002): *Die Fabrikation der Erkenntnis. Methode und Messung in der Soziologie*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. y Schorr, K.-E: (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. (1997): “Erziehung als Formung des Lebenslaufs”, en: Lenzen, D. (ed.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (pp. 11-29). Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Moldaschl, M. (2000): *Reflexivität: Zur Bestimmung und Anwendung der Kategorie in Organisationsforschung, Beratung und Gestaltung*. Working Paper número 3 de la Cátedra de Sociología de la Universidad Técnica de Múnich. Disponible en: [www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl9/forschung/fprojekte/reflex/instReflex/ergebnisse/download/MM\\_Reflexivitaet\\_TUM\\_2000.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl9/forschung/fprojekte/reflex/instReflex/ergebnisse/download/MM_Reflexivitaet_TUM_2000.pdf).

- Nittel, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographie-analytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Schäffter, O. (2012): "Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion", en W. Gieseke; E. Nuissl; I. Schüßler (eds.): *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 32-58.
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt d. M.: Suhrkamp, pp. 32-58.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Tomo I. Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- Senge, P.; Smith, B.; Kruschwitz, N.; Laur, J.; Schley, S. (2011). *Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Tenorth, H. E. (1999): "Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses", en: T. Fuhr; K. Schultheis (eds.): *Zur Sache der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 252-266.
- Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. (1992): *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft - der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Berna, München, Viena: Scherz.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft [Asociación de la Economía de Baviera] (ed.) (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.



## Capítol 8. Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas

Alicia Villar y Francesc J. Hernández

**E**n este capítulo repasamos las orientaciones más recientes, tanto teóricas como empíricas, respecto a la relación entre biografías y educación, formuladas en el contexto europeo (Alemania, Austria y Gran Bretaña) y analizadas desde nuestro interés sociológico. En el primer epígrafe, comentaremos la revisión que plantean de la noción de aprendizaje; en el segundo, glosaremos el concepto central de biograficidad; y en el tercero abordaremos un desarrollo reciente en torno a la noción de “decisiones educativas”.

### 1. El aprendizaje

En 1979 apareció el libro *Aus Geschichten lernen*, de Dieter Baacke y Theodor Schulze. El título significa: aprender o aprendizaje de o desde las historias. Se trataba, como indicaba el subtítulo, de una “práctica de comprensión pedagógica” que partía del hecho de que los procesos de aprendizaje se organizan primariamente en una conexión de sentido con la historia de vida. En el caso de Baacke y Schulze, este aprendizaje según la vida o “aprendizaje biográfico” se inspiraba en diversas tradiciones intelectuales (psicoanálisis, fenomenología, pragmatismo e interaccionismo simbólico) y se oponía al “aprendizaje curricular”. A diferencia de este, se postulaba que el aprendizaje no es

ningún “epifenómeno de la enseñanza” (Dausien 2011). Esto viene a coincidir con una de las posiciones básicas del constructivismo.

Para las teorías biográficas centroeuropeas resulta particularmente relevante el desarrollo del constructivismo y la publicación de *Lernen* de Klaus Holzkamp (1995), una obra frecuentemente citada (que lamentablemente no ha sido traducida) porque revitalizó la orientación constructivista con la tesis del denominado “aprendizaje expansivo” (Grotlüschen 2005). El subtítulo del libro deja claro que el estudio del aprendizaje o del aprender que lleva a cabo Holzkamp se desarrolla con el fundamento científico centrado en el sujeto, en su autodeterminación. Su punto de partida, en línea con el constructivismo clásico del círculo de Lev Vygotski, es el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje”, es decir, “la suposición de que la “enseñanza” tenga que implicar automáticamente “aprendizaje”” (Holzkamp 1996). No existe el “proceso enseñanza-aprendizaje”. El guión que une ambos términos en esta expresión pedagógica habitual es, según Holzkamp, una ficción que no puede soslayar el espacio de incertidumbre que se da entre ambas acciones. De aquí se deducen bastantes consecuencias, de las que se comentarán algunas a continuación.

La primera es, sin duda, la crítica al escolacentrismo. Holzkamp acentúa la distinción entre “aprendizajes intencionales” y “aprendizajes accidentales”, pero pronto invierte la valoración habitual: los aprendizajes intencionales de la escuela son “aprendizajes defensivos”; los aprendizajes accidentales son “coaprendizajes”, los auténticamente importantes en la vida (así aprendemos a comer, andar, hablar, soportar las enfermedades o hacer el amor).

Una segunda consecuencia, referida al muro de incertidumbre que se alza entre la enseñanza y el aprendizaje, tiene que ver con la acción de los y las docentes. Rolf Arnold y Beatrice Arnold-Haecky proponen una especie de juramento hipocrático (la promesa de Sísifo) para combatir el desaliento que puede provocar la ausencia de certezas vinculada con su acción (Arnold; Arnold-Haecky 2009).

En tercer lugar, se tendría que cambiar, como propone Holzkamp, el juego habitual de preguntas y respuestas que se da en la educación (y más patentemente en la evaluación). En lugar de las preguntas de los docentes que se saben de antemano (*know-information questions*), se tendrían que usar preguntas que buscan saber (*information-seeking questions*). No es fácil encontrar ejemplos de esta orientación, y menos aún con la proliferación de las llamadas “pruebas diagnósticas” desde la implantación de la ley norteamericana *No Child Left Behind*, cuyos efectos demoledores ya han sido

evidenciados (Ravitch 2010 y 2013). Una propuesta muy interesante y consecuente con la propuesta de Holzkamp se encuentra en la herramienta de evaluación desarrollada por Bettina Hannover y Edith Braun, de la Universidad de Berlín, conocida como “*BevaKomp*”, abreviatura que corresponde a “*Das Berliner Evaluationsinstrument für selbseingeschätzte studentische Kompetenzen*”, esto es, un instrumento de evaluación de competencias basado en una autoapreciación de los y las estudiantes (Braun 2007). Además de su simplicidad, actualidad y coherencia con la orientación descrita, *BevaKomp* es fácilmente adaptable al marco europeo de cualificaciones y a los procesos de formación continua (Braun; Hannover 2008).

En cuarto lugar, el cortocircuito entre la enseñanza y el aprendizaje impide definitivamente satisfacer el “déficit tecnológico” de la didáctica, en expresión de Niklas Luhmann y Eberhard Schorr (1982). Su definición de déficit tecnológico parte de la siguiente consideración:

El concepto [de déficit tecnológico] se refiere al plano operativo de un sistema, al proceso de trabajo que está ordenado a que sea transformado el objeto de su actividad y que está dirigido a unos objetivos. La tecnología de un sistema es la totalidad de las reglas según las cuales discurre este proceso de transformación, por tanto, en el ejemplo de los estudiantes, se trata del proceso por el cual aprenden lo que se les enseña. (Luhmann; Schorr 1982: 118 s.; cf. Luhmann 2002)

Pero justamente ese aprender lo que se les enseña (intencionalmente) resulta inherentemente problemático cuando se asume el constructivismo de Holzkamp. Rolf Arnold y Dieter Nittel (2015) han propuesto hacer de la necesidad virtud. No solo advierten contradicciones entre el modelo tecnológico enunciado aquí por Luhmann y Schorr respecto de otros componentes de la teoría de sistemas sociales de Luhmann, en particular su teoría de la comunicación, sino que también, desde la perspectiva de la profesionalización y aceptando los postulados constructivistas, defienden un concepto de “tecnología amplio e indirecto” que se oriente según una práctica reconstructiva. Se trata “de trazar los motivos subjetivos y los mecanismos interactivos con los cuales los seres humanos construyen socialmente su realidad” (Arnold 2012: 128). De este modo, la tecnología se convierte en “autotecnología” y, en definitiva, la formación en autoformación (Arnold 2013).

En quinto lugar, el desarrollo del constructivismo permitió hacer avanzar la teoría del aprendizaje biográfico en una dirección sumamente fértil, enunciada con la noción de “biograficidad”, que analizaremos en el epígrafe siguiente.

## 2. La biograficidad

A finales del siglo XX, solo unas pocas orientaciones teóricas parecían dispuestas a mantener la aspiración a una teoría crítica frente a los envites del postmodernismo. Era el caso, por ejemplo, de Axel Honneth, que recuperaba la noción hegeliana de “reconocimiento” para proponer un viraje a la teoría de la acción comunicativa, o de Ulrich Beck, que orientaba a la sociedad global su analítica del riesgo. En estos y en otros casos semejantes, las reelaboraciones críticas se anclaban en los referentes ineludibles de Gramsci, Adorno o Foucault. En ese contexto, Peter Alheit (1999b) propuso también una revisión crítica de la noción de la *società civile* de A. Gramsci. Siguiendo a Cohen y Arato o a Honneth, los riesgos “descivilizatorios” se pueden entender como una exacerbación unilateral de una de las dos vertientes, la económica o la política, que se mezclan sin que una determine a la otra en aquella noción. También Habermas (que “redescubre el vacío gramsciano de la sociedad civil”, según Honneth) apuntaba a ello con su concepto anterior de “opinión pública” y con el tratamiento que realizó en su teoría del discurso y en su crítica de los modelos de elección racional. La cuestión que había sobre la mesa es: ¿cómo superar la fragilidad de la civilidad, sin tener que recurrir a una “moralidad democrática” o a un discurso normativo a la Tocqueville o Arendt? Alheit encuentra en el tratamiento de Gramsci de la “filosofía” del “sentido común” un planteamiento aplicable. Los conceptos de “civilidad” y “organicidad” (análogos a nociones del primer pragmatismo norteamericano de J. Dewey y C. S. Peirce) le permiten a Alheit entender las estructuras civiles como “estructuras *a tergo*”, potenciales de acción en el fondo de la socialidad, una “modernidad cotidiana” (Alheit, 1993) que reclama una reconceptualización del proceso de formación. Este era también el sentido de la tesis de Raymond Williams “*culture is ordinary*”, y así hay que entender el doble proceso de “politización de la cultura” y “culturalización de la política” (Alheit, 1999b).

Según Alheit, esta “modernidad cotidiana” aventaja a la “modernidad reflexiva” de Beck, Giddens y Lash (1994) precisamente en que permite una aproximación más efectiva a los potenciales de acción que encontramos en las biografías de los individuos.

El análisis de las biografías demuestra que cada estímulo o idea, cada intervención, es traducida al lenguaje experiencial e integrada en sus experiencias a partir de un saber de fondo y de la vivencia del organismo. Este saber de fondo se formula como biograficidad (Alheit 1993). La vida es inseparable de su relato, y ese nexo permite redefinir la misma noción de aprendizaje, que no es más que el proceso de (auto)configuración biográfica. Así lo expresa Bettina Dausien:

Este concepto [biograficidad] significa más que la lógica propia descrita de las construcciones biográficas concretas. Describe más bien la *estructuración fundamental, vinculada al sujeto de las experiencias sociales*, en la relación procesual 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 de 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 esta, la capacidad de actualizar, de “fluidificar” y de transformar aquellos componentes de saber social en biografías concretas e individuales.

Según Alheit y Dausien (2009), la biograficidad no apunta inexorablemente al cierre biográfico de las teorías de la reproducción, al estilo del “habitus” de P Bourdieu o su explicación de la reproducción escolar de las desigualdades (Bourdieu; Passeron 1970) o, incluso, las “canalizaciones” de M. Vester y su grupo (Vester et al. 2001; Vester 2003; Lange-Vester 2012; cf. Brake; Büchner 2012), y, lo que resulta tal vez más importante, está ligada íntimamente con lo social (frente a ciertas lecturas solipsistas del constructivismo). Alheit y Dausien insisten en que las construcciones biográficas nos proporcionan *socialidad* gracias a la capacidad de configuración de que disponen los individuos; esta capacidad demuestra la *biograficidad de lo social*. Lo que significa que solo podemos “tener” lo social *de manera autorreferencial*, es decir, gracias al hecho de que nos referimos a nosotros mismos y a nuestra historia de vida. Es decir, esa autorreferencialidad tiene que ser “porosa” hacia el exterior. Su práctica de reelaboración “comprende” ya el código de las perturbaciones sociales. Su propia “gramática” es el resultado de una cadena de interacciones precedentes. Por ello, las biografías modernas no son sistemas herméticamente cerrados. Están ordenadas sobre la “autopoiesis” de una sociedad civil (Alheit; Dausien 2000). Pero, por ello mismo, tampoco están absolutamente indeterminadas. No hay un bricolage (en términos de Habermas) libre de un ser humano flexible (Sennett).

Del concepto de biograficidad se derivan también otras consecuencias pertinentes. En primer lugar, Alheit y Dausien han aportado análisis, desde este armazón teórico, de cómo acaece la vivencia del cuerpo (Alheit 1999c) y la construcción social del género (Dausien, 1996: 579-592), lo que apunta al tema de las decisiones educativas que veremos más adelante.

En segundo lugar, la teoría de la biograficidad huye de planteamientos esencialistas en la pregunta por la identidad, que soslayan el potencial formativo de las “vidas no vividas” (Alheit 2002). Estas se convierten por tanto en una oportunidad de una experiencia vicaria, cuyo aprovechamiento didáctico ya ha sido ampliamente desarrollado en muchos campos (por ejemplo, la didáctica de la literatura o del cine; sobre aprovechamiento didáctico del cine en la universidad, véase Ferrer; Hernández 2011).

Alheit propone, en tercer lugar, la superación de la perspectiva eficientista y la asunción de una economía cualitativa de la formación (Alheit, 2004). Frente a la dación de cuentas habitual, la biograficidad permite hablar de “beneficios ampliados” de la formación, lo que queda particularmente patente en los programas universitarios para personas mayores o en la formación de personas adultas (Hernández 2013).

Por último, la perspectiva de los procesos biográficos de formación reclama un cambio metodológico que se articula con la investigación biográfica. Según W. Marotzki y Alheit (2002), mientras que la investigación cuantitativa sobre educación establece correlaciones estadísticas, la investigación cualitativa presenta conceptos de enseñanza y aprendizaje más complejos, que se realizan en el contexto de las biografías y los entornos de los participantes, es decir, “en el curso de la vida”. El desarrollo de la investigación cualitativa desde comienzos de los años ochenta ha supuesto una reorientación de la reflexión metodológica y la aplicación de nuevos métodos (técnicas de entrevista, procedimientos etnográficos, *grounded theory* o muestreo teórico, métodos documentales, etc.) (cf. Alheit; Dausien 2009). En síntesis, se trata de la reconstrucción de historias de vida.

Ivor Goodson ha desarrollado un ambicioso proyecto, coincidente con la orientación expuesta, sobre “aprendizaje narrativo” (Goodson 2006). El proyecto, denominado *Learning Lives* y realizado por las universidades de Brighton, Exeter, Leeds y Stirling, es un estudio interdisciplinar que ha recogido y estudiado múltiples relatos de vida y estudios cuantitativos (unas 750 entrevistas en profundidad y un cuestionario longitudinal a 1.200 participantes). Para la comprensión de estos procesos de aprendizaje ha postulado

nociones como “capital narrativo” (una noción que rememora los análisis de Basil Bernstein sobre códigos y control en la educación) o “aprendizaje primordial” (*primal learning*), aquel tipo de aprendizaje que se desarrolla en la elaboración y el mantenimiento continuo de un relato de vida o de un proyecto de identidad (una especie de competencia metanarrativa, podríamos decir). Resulta particularmente pertinente su distinción entre relatos o narrativas de vida (*life narratives, life stories*) e historias de vida (*life history*). Los primeros son los relatos de los sujetos, en tanto son producidos mediante técnicas cualitativas de investigación; las segundas son las narraciones de vida elaboradas a partir de la investigación histórica (mediante recursos documentales y la comparación con otros testimonios). Se pone el foco así en los procesos y las decisiones educativas.

### **3.- Las decisiones educativas**

Los desarrollos basados en la biograficidad y en el aprendizaje narrativo de la teoría constructivista del aprendizaje han conducido también al intento de elaborar una teoría de las decisiones educativas o formativas. En definitiva, los procesos educativos pueden concebirse como “decisiones” en el curso de la vida. Esta teoría se basa en un buen arsenal de historias de vida, algunas de las cuales han sido elaboradas en artículos y libros científicos (como, por ejemplo, la de Gisela K. en Alheit 2002, la de Sabina en Dausien 2013, la de Atenea en Apitzsch; Souti 2015). En síntesis, la teorización de las decisiones educativas (siguiendo a Dausien 2013) aporta elementos como los siguientes.

En primer lugar, reclama la atención sobre los umbrales establecidos institucionalmente, unas transiciones que han sido definidas como “lugares de articulación” (Maaz et al.) o como “lugares de ruptura” (Solga). A veces también como “estaciones” (de trenes) (y como “estaciones fantasma”, Beck). Preferimos la expresión también ferroviaria “cambios de agujas”. En estos umbrales juegan un papel muy importante las regulaciones legales y las normas y las prácticas institucionales (criterios de rendimiento, condicionamientos externos a la educación –nacionalidad, lengua, estándares intelectuales y psíquicos, etc. –), así como también los modos de tomar decisiones

(pruebas, términos, *gate-keepers*). Según Dausien (2013), la relación entre la decisión y estas constricciones no se puede reducir a los modelos antagónicos de la reproducción (ya mencionado anteriormente, cf. Bourdieu 1966) ni al de la *rational choice*, revitalizado con los diagnósticos sobre la individualización (Beck 1986, Beck; Giddens; Lash 1994).

En segundo lugar, frente a las concepciones habituales en nuestro entorno sobre trayectorias educativas (que se presentan como tipos ideales de transición, referidas subrepticamente a la educación formal e, incluso, con un criterio de éxito implícito), la posición basada en la biograficidad aporta algunas conclusiones de su interpretación de las historias de vida, como, por ejemplo: a) la importancia de efectos biográficos a largo plazo de las decisiones educativas, tal vez inesperados o cuanto menos imprevisibles respecto de la red social de referencia, lo que sugiere también una configuración temporal compleja en el caso de las decisiones; b) la efectividad de ser rechazado o rechazada en determinadas trayectorias. Esto hace patente que el movimiento biográfico se dirija en muchos casos, en palabras de Dausien (2013), más bien a una ampliación que a un ascenso, más bien a probarse a uno mismo o a una misma, al descubrimiento y al despliegue de las propias capacidades, que a la consecución de un estatus y a la mejora de la situación socioeconómica; c) las decisiones educativas no son meros movimientos mecánicos, sino que precisan una legitimación social y biográfica (integración en la construcción narrativa de la propia historia de vida); d) además de por las exigencias institucionales, las decisiones educativas están motivadas por circunstancias y acontecimientos biográficos, a veces de índole familiar o casual. Se puede producir entonces un *décalage* entre lógicas temporales distintas: d) como consecuencia de este *décalage*, la posibilidad de los individuos de controlar los efectos a largo plazo de sus decisiones está muy limitada; e) por ello, la autoconstrucción no es el resultado de un procedimiento institucional, ni de la acción de un sujeto autónomo. La autoconstrucción siempre tiene carácter retroactivo, pero, al mismo tiempo, prefigura acciones futuras.

En tercer lugar, por lo que respecta a la metodología de investigación, Dausien (2013) propone cuatro tesis. La primera es que la investigación de las decisiones educativas se ha de realizar siguiendo un procedimiento reconstructivo; este procedimiento supone una “generalización de contenido” que viene a cuestionar la distinción *micro/macro* de la investigación. Lógicamente, no hay que entender esto en términos de la vieja distinción entre lo nomotético y lo ideográfico (enunciada por los neokantianos Windelband y Rickert), ni supone una descalificación de las perspectivas *macro* ancladas en evidencias

estadísticas. Según nuestro modo de ver, las perspectivas *macro* y *meso* se refieren no a la educación de los sujetos, sino a la lógica del campo educativo y a la circulación de los grupos sociales por él, respectivamente. La segunda tesis es que la perspectiva biográfica corrige el situacionismo y ofrece instrumentos para captar la temporalidad de los trayectos, con lo que se hacen visibles fenómenos como su simultaneidad o no y el cruce de pasado y futuro en el tiempo presente. En el mismo sentido, como tesis cuarta, permite captar el trenzado social de perspectivas y niveles de acción (la tesis del entrecruzamiento de perspectivas también ha sido formulada por Arnold). Por último, como quinta tesis, Dausien insiste en que el objetivo de la reconstrucción biográfica es la formación de teoría. Este es un asunto fundamental. No hay, como pretendía Luhmann, un déficit tecnológico, sino más bien un déficit teórico. Aunque Dausien no la señale (porque la da por supuesta), hay otra consecuencia metodológica notable para nuestro entorno como es la atención a contextos educativos distintos de los centros educativos donde se imparten los niveles generales de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como es el caso del interés por la formación profesional y la formación continua (véanse los trabajos de Munch o Arnold) o la formación de personas adultas (Dausien 2011).

Algunas de las investigaciones realizadas por nosotros siguiendo esta perspectiva (Villar; Hernández 2011; Villar; Obiol, 2013; Villar et al. 2013) permiten ratificar su gran potencialidad para la perspectiva de género. También el factor de clase presenta una complejidad alejada del reduccionismo mecanicista, pero no por ello resulta inefectivo. La lógica de las decisiones se puede representar no tanto con una lógica arbórea cerrada, cuanto mediante una lógica *fuzzy*, en las que las decisiones no solo afectan a la posibilidad de ulteriores decisiones, sino a cómo estas se presentan.

## Bibliografía

Alheit, Peter (1993): “Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur”, en *Argument*, Hamburgo, Sonderband; AS 207: U. Apitzsch (ed.), Neurath - Gramsci - Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung, pp. 149-163.

- Alheit, Peter (1999a): “Zivilgesellschaft”, en Hans Jörg Sandkühler (ed.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburgo: Meiner, vol. II, pp. 1810-1817.
- Alheit, Peter (1999b): “Soziokultur ist politisch - ob sie will oder nicht. Alexander Flohé und Reinhold Knopp (zakk) [en conversación con], *Informationsdienst Soziokultur der Bundesvereinigung soziokultureller Zentren* núm. 40/41, en <http://soziokultur.de>.
- Alheit, Peter (1999c): “Reading Body Stories. Zur “leibhaftigen” Konstruktion der Biographie”, en Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram; Hanses, Andreas; Keil, Annelie (eds.) (1999): *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial, pp. 177-200.
- Alheit, Peter (2002): “Identität oder “Biographizität”? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung”, en *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*, XXVIII, núm. 3-4, pp. 190-209.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2000): “Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen”, en E. M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, 2000, pp. 257-283.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009): “«Biographie» in den Sozialwissenschaften», en Bernhard Fetz (ed.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, pp. 285-315.
- Apitzsch, Ursula; Siouti, Irini (2015): “Transnational Biographies”, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2015 (en prensa).
- Arnold, Rolf (2012): “Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen”, en: Ochs, M.; Schweitzer, J. (eds.): *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 123-136.
- Arnold, R. (2013). *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* (2a edic. corregida) Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf; Arnold-Haucky, Beatrice (2009): *Der Eid des Sisyphos: Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf; Nittel, Dieter (2015): Vom Technologiedefizit zur Selbsttechnologie? (manuscrito inédito).
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1994): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1966): “L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture”, *Revue Française de Sociologie*, VII, 3, julio-septiembre, pp. 325-347.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction: Éléments d’une théorie du système d’enseignement*. París: Les Éditions de Minuit.

- Brake, Anna; Peter Büchner, Petr (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Ein Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2012.
- Braun, Edith (2007): *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen - BEvaKomp*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Braun, Edith; Hannover, Bettina (2008): “Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg”, en: Jude, Nina; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (eds.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Dausien, Bettina (2011): “«Biographisches Lernen» und «Biographizität». Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung”, en: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, pp. 110-125.
- Dausien, Bettina (2013): “«Bildungsentscheidungen» im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente”, en Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Ervooren Anja: *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Opladen; Berlín; Toronto: Barbara Budrich, pp. 39-61.
- Ferrer, Anacleto; Hernández, Francesc J. (2011): “El punt de partida: Una mar mentida i certa”, dossier en: *Futura*, núm. 22, disponible en: <http://hdl.handle.net/10550/36340>
- Goodson, Ivor (2006): “The Rise of the Life Narrative”, *Teacher Education Quarterly*, otoño, pp. 7-21. También, con ligeras variacions, como capítulo 5º de su libro *Curriculum, personal narrative and the social future*. Nueva York: Routledge, 2014, pp. 63-76.
- Grotlüschen, Anke (2005): “Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie”, en: *Europäisches Journal Berufsbildung* (CEDEFOP), III, núm. 36, pp. 17-22.
- Hernández, Francesc J. (2013): “Beneficios ampliados de la formación a lo largo de toda la vida y Espacio Europeo de Educación Superior”, comunicación en el XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Valencia, Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM).
- Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1996). “Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema “Lernen”“, en: Rolf Arnold (ed.): *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider, 1996.
- Lange-Vester, Andrea (2012): “Teachers and habitus: The contribution of teachers action to the reproduction of social inequality in school education”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 4, pp. 455-476.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): “Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik”, en: *Id.* (eds.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, Fráncfort d. M.: Suhrkamp, 1982, pp. 11 -40.

Marotzki, W./Alheit, P. (2002): “Bildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt”, presentación de los editores de *ZBBS Zeitschrift*, ed. Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Universidad de Magdeburgo, núm. 2.

Ravitch, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.

Ravitch, Diane (2013): *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Nueva York: Vintage Books.

Vester, M (2003): “Class und Culture in Germany”, en: *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 42, pp. 25-64.

Vester, M; Oertzen, P. v.; Geiling, H. et al (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp Verlag, 2ª ed.

Villar, Alicia; Hernández, Francesc J. (2011): De la beca al contracte. Anàlisi sobre les trajectòries de les becàries i dels becaris d'investigació a places de PDI contractat (Universitat de València). Informe de investigació, en: <http://www.uv.es/igualtat/actualitat/Informe%20definitiu-.pdf>

Villar, Alicia; Obiol, Sandra (2013): “Jóvenes ante la crisis. La incidencia del género en las estrategias formativas, laborales y vitales de la población joven con estudios universitarios”, Congreso FES, Madrid.

Villar, Alicia et al. (2013): La decisió d'anar-se'n o quedar-se. Anàlisi de les estratègies formatives, laborals i vitals dels joves universitaris valencians davant la crisi econòmica. Universitat de València. Informe de investigació.

## Procedencia de los textos

### Capítulo 1

Peter Alheit; Bettina Dausien: “«Biographie» in den Sozialwissenschaften”, en Bernhard Fetz (ed.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter, 2009, pp. 285-315.

### Capítulo 2

Klaus Holzkamp. “Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema “Lernen”“, en: Rolf Arnold (ed.): *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider, 1996.

### Capítulo 3

Ivor Goodson: “The Rise of the Life Narrative”, *Teacher Education Quarterly*, otoño 2006, pp. 7-21. También, con ligeras variaciones, como capítulo 5º de su libro *Curriculum, personal narrative and the social future*. Nueva York: Routledge, 2014, pp. 63-76.

### Capítulo 4

Bettina Dausien: “«Bildungsentscheidungen» im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente”, en: Ingrid Miethe; Jutta Ecarius; Anja Tervooren: *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*, Opladen; Berlín; Toronto: Barbara Budrich, 2013, pp. 39-61.

## Capítulo 5

Ursula Apitzsch; Irini Siouti: “Transnational Biographies”, artículo inédito que se publicará en la revista *Zeitschrift für Qualitative Forschung* el año 2015.

## Capítulo 6

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.

## Capítulo 7

Rolf Arnold; Dieter Nittel: Vom Technologiedefizit zur Selbsttechnologie? [texto inédito]

## Capítulo 8

Hernández, Francesc J.; Villar, Alicia: “Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografía. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas”, comunicación presentada al X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política, Bilbao, septiembre 2015.

