

Artículo / Article

Artículos: Textos singulares
Articles: Singular Texts

REPENSAR LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS¹

RETHINKING ADULT TRAINING

Rolf Arnold

Universidad Técnica de Kaiserslautern, Alemania
arnold@sowi.uni-kl.de



| Resumen |

La formación de personas adultas y la formación continua se entienden en este texto como medidas para la transformación continua de la identidad y la competencia en el transcurso de la vida hacia una mayor eficacia y una diferenciación más consciente, así como una fuerza innovadora, propia y ajena. Este artículo se enmarca en una pedagogía intransitiva. Una pedagogía intransitiva reconoce la indisponibilidad (en el sentido de H. Rosa) de la educación y la formación, así como el aprendizaje, el desarrollo de competencias y de la personalidad en el curso de la vida. En su esencia, se trata de una pedagogía sistémica, tanto de la construcción de teorías de la educación basadas en la evidencia como de la concretización relacionada con el impacto. Su visión sistémica no sigue ninguna moda. Más bien, el pensamiento sistémico enlaza con el estado de los conocimientos de las líneas de investigación más recientes sobre el conocimiento, así como sobre el pensamiento, el sentimiento y la acción.

Palabras clave: Formación de personas adultas; Pedagogía intransitiva; Pedagogía sistémica; Constructivismo; Aprendizaje a lo largo de la vida.

| Abstract |

Adult education and continuing education are understood in this text as measures for the continuous transformation of identity and competence over the course of life towards greater effectiveness and more conscious differentiation, as well as innovative strength, both one's own and others'. This article is framed within an intransitive pedagogy. An intransitive pedagogy recognizes the unavailability (in the sense of H. Rosa) of education and training, as well as learning, the development of competences and personality over the course of life. In its essence, it is a systemic pedagogy, both of the construction of theories of education based on evidence and of concretization related to impact. Its systemic vision does not follow any fashion. Rather, systemic thinking links with the state of knowledge of the most recent lines of research on knowledge, as well as on thought, feeling and action.

Keywords: Adult education; Intransitive pedagogy; Systemic pedagogy; Constructivism; Lifelong learning.

Recibido/Received: 05/12/2024

Aceptado/Accepted: 07/01/2025

¹ Los epígrafes 1-3 de este texto se basan en una conferencia impartida en la Universidad de Hamburgo, en 2016. Esa conferencia ha sido ampliada en este texto, que constituye el capítulo sexto del libro *Pedagogía intransitiva. Esbozos sistémicos* (Baltmannsweiler, en prensa). Se trata de un texto inédito en español, que *Studia Humanitatis Journal* publica en primicia, traducido por Francesc J. Hernández. El libro está siendo traducido íntegramente por el mismo traductor con el fin de ponerlo a disposición pública en internet a través del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

| Formación de personas adultas: una disciplina joven |

A partir de los años setenta, la formación² de personas adultas como disciplina académica independiente se orientó hacia una clarificación más diferenciada de la cuestión de cómo aprenden las personas adultas teniendo como telón de fondo sus influencias y condiciones biográficas y vitales y qué idea de educación exitosa expresan en el proceso. En los últimos años, la atención se ha centrado menos exclusivamente en la idea de educación y más en una sobria visión de la competencia. Esta sobriedad se refiere tanto a la naturaleza basada en la evidencia de las soluciones profesionales (en el mundo del trabajo y de la vida) como a la humanidad de las actitudes de comportamiento responsable expresadas en las propias acciones (cf. Arnold, Nussl y Rohs, 2017).

La educación siempre ha girado en torno al empeño de promover la pericia y el desarrollo personal, aunque a veces se tenga la impresión de que el debate público, así como los proveedores individuales de formación continua, han tendido a mantener un énfasis unilateral en el motivo de la pericia y, por tanto, se dedican excesivamente precisamente a este aspecto, que intenta dominar con medios inadecuados conocimientos y habilidades, de los cuales se extrapola que tendrán una vida media que se va acortando.

Desde una perspectiva histórica, los inicios de la formación de personas adultas se caracterizan claramente por un motivo educativo de pedagogía popular. Estaban impregnados de la creencia en la Ilustración, la convicción de que la ciencia también tenía una responsabilidad social que cumplir y que había que dejar atrás la exclusividad social de la educación científica. No las universidades, sino los centros de educación de personas adultas parecían estar a la orden del día. En muchos lugares, sin embargo, este nuevo amanecer de una sociedad industrializada no estuvo totalmente exento del gesto más bien condescendiente de permitir a las clases bajas participar en conferencias generalmente comprensibles. En este contexto, son inolvidables las «conferencias generalmente comprensibles» del patólogo Rudolf Virchow (1821-1902) en el Tiergarten [Jardín de Fieras] de Berlín –un marco que aún perdura hoy en día en las periódicas «conferencias dominicales» de los hospitales berlineses (véase McClelland, 2012)– o, por mencionar inmediatamente un precursor anglosajón, las conferencias públicas de juventud y Navidad del físico experimental Michael Faraday (1791-1867) en la Royal Institution (Tricker, 1974, p. 34 y s.), una institución fundamental para el desarrollo de la ciencia británica hasta nuestros días. Estas conferencias de Navidad también pueden considerarse históricamente las primeras formas de educación institucionalizada de personas adultas. La Royal Institution sigue ofreciéndolas en Navidad.

La formación de personas adultas en la Alemania de posguerra recibió un importante impulso de la reivindicación de *reeducación hacia la democracia*. En la vanguardia de esta fase de posguerra estaba la idea de «construir una nueva sociedad», una preocupación ejemplificada en el libro de Fritz Borinski (1903-1988) «Der Weg zum Mitbürger»

² Aquí se traduce *formación* por el alemán *Bildung*, que propiamente es *educación*. Se opta por aquella palabra en consonancia con nuestra tradición pedagógica. La persona que lee ha de tener en cuenta que la *educación*, la *formación* de personas adultas o la *formación* profesional y continua se dicen con la misma palabra en el texto. [N. trad.]

[*El camino hacia los conciudadanos*] (cf. Schäfer, 1988, p. 81). En él, desarrolló la idea de la «educación cívica», cuyo objetivo era «formar ayudantes activos para la educación democrática de Alemania haciendo que los últimos conocimientos sociales, políticos y científicos fueran generalmente accesibles a la población adulta» (citado en: Detjen, 2013, p. 138). La formación de personas adultas era, por tanto, esencialmente educación política. Es un «garante de la democracia» (Faulstich y Zeuner, 2001, p. 237), según Borinski en el libro mencionado. Allí dice:

La formación de personas adultas en una democracia no tiene como objetivo la adaptación, sino la comprensión objetiva de la realidad y la crítica vigilante. Debe ser un ejemplo de responsabilidad y crítica. La democracia vive del valor vigilante de sus ciudadanos, de su voluntad de oponerse, de ser una alternativa. (Borinski 1986, p. 64).

Fue una politización de la idea de educación la que empezó a dominar la formación de personas adultas en esta época. Es característica la identidad personal entre las y los educadores de personas adultas prácticos y la representación académica de la formación de personas adultas como disciplina académica emergente, que también iba a caracterizar y dar forma a la nueva fase de *emancipación a través de la apertura social* iniciada en los años setenta. En esta fase, nos encontramos casi simultáneamente con importantes impulsos en la dirección del desarrollo disciplinario (formación de personas adultas) y de la institucionalización (educación permanente). En 1970 se creó la Diplomatura de Pedagogía y con ella la especialización en formación de personas adultas. En 1970 se creó la primera cátedra de formación de personas adultas en la Universidad de Hannover, ocupada por Horst Siebert. Unos años más tarde, la formación continua académica se consagró como tarea universitaria en la Ley Marco de Educación Superior. Los años setenta y ochenta fueron también la época del giro sociocientífico de la pedagogía de personas adultas hacia una ciencia de la formación de personas adultas, que pretendía averiguar empírica y teóricamente cuestiones centrales sobre la formación de personas adultas, por ejemplo:

- ¿Desde qué contextos biográficos y vitales se enfrentan las personas adultas a un renovado «movimiento de búsqueda», término que Hans Tietgens tomó prestado de Mitscherlich para comprender mejor la búsqueda de identidad en el contexto de las oportunidades de aprendizaje organizadas?
- ¿Cómo pueden «entrelazarse» el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico en los procesos de aprendizaje de tal manera que puedan surgir nuevas identidades y competencias profesionales más diferenciadas?
- ¿Qué entornos didácticos y metodológicos orientados a los participantes favorecen este desarrollo del yo y cuáles lo obstaculizan?
- Y: ¿Cómo pueden organizarse los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de las personas adultas, suponiendo que su movimiento de aprendizaje siempre sigue sus propios proyectos de aprendizaje y puede controlarse menos por impulsos o incluso aportaciones de fuera? Esta es la narrativa común de la teoría de la apropiación y de las teorías sistémico-constructivistas de la educación las personas adultas.

Las referencias de Klaus Holzkamp al «aprendizaje expansivo» fueron y son de fundamental importancia para el debate sobre la educación las personas adultas, sobre todo en lo que se refiere a esta última idea (cf. Holzkamp, 1993), ya que son capaces de demostrar con pruebas irrefutables que la educación y el desarrollo de competencias no siguen una lógica de mediación, sino más bien de apropiación, una idea con la que también nos confrontan las muy citadas investigaciones recientes sobre el cerebro. Esto significa que diferentes usuarios utilizan o tienen que utilizar la misma oferta de maneras muy diferentes, por lo que se plantea la cuestión –no sólo para las personas adultas que acuden a cursos de formación continua, sino también para las que acuden a las universidades como estudiantes universitarios– de cómo puede tener éxito el desarrollo de competencias comparables si las instituciones educativas siguen «regulando» el input y la diferenciación y estructuración del mismo (en manuales de módulos y similares) en lugar de tomar como punto de partida a la persona que aprende como propietario real de su proceso de aprendizaje. Está claro que los institutos y universidades podrían beneficiarse mucho del estado actual de la didáctica de personas adultas si tomaran nota de ello y realmente adoptaran una mirada sobria a las culturas de aprendizaje universitarias y consideraran adecuadamente la formación de personas adultas y la formación profesional como las verdaderas ciencias del desarrollo de competencias.

| Aprendizaje a lo largo de la vida |

Esta reorientación se ha hecho más probable con la última fase de desarrollo bajo la etiqueta «aprendizaje permanente»³. Esta fase de transformación, que puede fecharse en 1995, inició también un cambio en la cultura del aprendizaje por el que, en mi opinión son fundamentales cinco aspectos:

- (1) La referencia a la tasa exponencial de obsolescencia del conocimiento ya no es una narración tópica, sino una tendencia tangible. Esta tasa de obsolescencia está socavando la pretensión de preparación del sistema educativo, lo que está sacudiendo el núcleo de las instituciones en particular, en las que la provisión de conocimientos especializados caracteriza la (anterior) autoimagen (*Más allá de la pretensión de preparación*).
- (2) Con el fin de las biografías normales, la clara distinción entre educación inicial y continua también se desvanece y se disuelve en un concepto de aprendizaje permanente cuyas formas aún no se han encontrado y cuyas consecuencias para el sistema de derechos sociales aún no se han aclarado (*Más allá de la distinción entre formación inicial/formación continua*).

³ Se traduce indistintamente a *a lo largo de la vida*, que es la expresión literal que usa el autor y habitual también en inglés, y *permanente*, que se usa habitualmente en nuestro contexto [N. trad.].

- (3) Las tradicionales distinciones entre educación general y formación profesional están demostrando cada vez más ser lo que probablemente siempre han sido: una construcción socialmente poderosa sin pruebas fehacientes. La exigencia de una mayor orientación profesional en la fase de bachillerato también está obligando a las escuelas superiores y universidades a rehabilitar el aprendizaje orientado a la formación profesional, tal vez inspirándose en la sentencia de Eduard Spranger: «¡El camino hacia la formación general superior pasa por la profesión y sólo pasa por la profesión!». (cf. Spranger, 1922) (*Más allá de la distinción entre formación general y profesional*).
- (4) El éxito de la formación de personas adultas no requiere ni reunión permanente ni encuentros permanentes: éste es probablemente el cuestionamiento más provocador de las relaciones habituales de enseñanza-aprendizaje, cuya constelación básica debemos a las escuelas de los monasterios medievales. Bill Gates lo resumió polémicamente al afirmar: «Si las mejores conferencias del mundo están pronto disponibles en YouTube, ¿será la muerte de las universidades!». (*Más allá de la manía de la mediación*).
- (5) Al fin y al cabo, la mayoría de los proveedores de educación (escuelas, universidades, centros de formación continua) están dando tumbos a través de la reforma de Bolonia más impulsados que guiados estratégicamente desde el mundo en declive de la gestión de los insumos hacia el de la gestión de los resultados, que sólo es capaz de ser gestión del contexto. Aún no se han afianzado realmente y sólo han desarrollado de forma ocasional los primeros elementos de una verdadera orientación por competencias en el núcleo de sus dispositivos de aprendizaje. En este sentido, podrían aprender de su formación continua científica y de los modelos de discurso de la formación de personas adultas sobre la formación de personas adultas de éxito (*Más allá del control de los inputs*).

Señalar la creciente obsolescencia del conocimiento científico no es una mera palabrería generalizada, sino que se refiere a una perspectiva de futuro –insegura– repetidamente probada. Resulta discutible que esto se refleje de la dramática manera que describe Ray Kurzweil, el ingeniero jefe de Google, pero no por ello deben pasarse por alto tales apreciaciones.

«Así pues, el progreso se ha acelerado a lo largo del siglo XX hasta alcanzar su ritmo actual. Los logros de este periodo corresponden, pues, aproximadamente a los de 20 años de desarrollo al ritmo del año 2000. En 2014 habremos progresado otros 20 años, y de nuevo dentro de sólo siete años. En otras palabras, medido en términos del ritmo de progreso actual, el siglo XXI no nos traerá cien años más de desarrollo, sino alrededor de veinte mil, unas mil veces más de lo que se consiguió en el siglo XX» (Kurzweil, 2014, p. 12).

Ahora bien, esta valoración puede ser exagerada e inexacta en algunos casos, pero ¿es errónea? ¿Hacemos realmente lo suficiente para...

- dirigirnos a las personas que aprenden en sus mundos de vida y proyectos biográficos de aprendizaje?
- permitir procesos de autoformación de dentro hacia fuera?
- fomentar las capacidades de autoaprendizaje y autogestión de las personas que aprenden y ofrecerles un autoestudio guiado en modalidades de aprendizaje adecuadas, como viene siendo práctica habitual desde hace años en las universidades a distancia, las modalidades de *e-learning*⁴ o los enfoques orientados a la experiencia de la formación de personas adultas?

La conocida distinción entre formación inicial y formación continua también está resultando cada vez más obsoleta. Se deriva de un modelo biográfico lineal que parece corresponderse cada vez menos con los arriesgados patrones biográficos de las sociedades modernas. En este contexto, resulta estimulante la sugerencia de Ortfried Schäffter de que los modelos y las culturas de aprendizaje de los sistemas educativos modernos están cambiando fundamentalmente en los procesos de transformación social. Por ejemplo, los conocidos «patrones de transformación lineales» (lema: «cualificación para un futuro conocido») ya no se corresponden con la realidad en muchos ámbitos, aunque siguen caracterizando los modelos mentales de los responsables de las políticas educativas y de los profesores. Por el contrario, en las sociedades modernizadas del mundo han surgido cada vez más patrones de transformación, que Schäffter califica de reflexivos. Estos patrones de transformación se caracterizan por una comprensión de las tareas y posibilidades del desarrollo sostenible de las competencias,

[...] que ya no puede responsabilizarse directamente de los objetivos y contenidos de aprendizaje de los participantes, sino que se ve a sí misma como promotora de procesos de autoaprendizaje y como «aprendizaje evolutivo». En lugar de organizar el aprendizaje exclusivamente según la «lógica instructiva» («¿Cómo se llega de A a B de forma eficiente?»), se trata cada vez más de iniciar, construir, dar forma y apoyar procesos de desarrollo [...] (Schäffter, 2011, p. 30).

Este argumento también plantea cuestiones fundamentales para el futuro diseño de los programas de aprendizaje en el contexto de los procesos de transformación social y económica. No podemos seguir como hasta ahora, sino que nos enfrentamos constantemente a la pregunta que el investigador organizativo del MIT Peter Senge puso en palabras: «¿Protegemos las formas del pasado o nos unimos para crear un futuro diferente?». (véase Senge, 2011, p. 8). Véase la Tabla I.

⁴ En muchos casos, los responsables de la enseñanza universitaria juzgan las posibilidades de las nuevas tecnologías o de la educación a distancia sólo a través del monóculo de la enseñanza presencial, pasando por alto que los mejores estudiantes no son en absoluto siempre los presenciales, como demuestran claramente las experiencias del pionero de los MOOC, Sebastian Thrun, de la Universidad de Stanford, entre otras. En su MOOC participaron 160.000 estudiantes, 23.000 de los cuales aprobaron el examen. Los mejores, con un 100% de aprobados, fueron 248 estudiantes, ninguno de los cuales procedía de la propia Stanford. Cf. la entrevista en el «New York Times»: <http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html> [Nota R. Arnold].

Tabla I. Cambio de las culturas de aprendizaje (según Schäffter, 2011, p. 29)

Situación de partida	Objetivos de competencia	Modelo de aprendizaje	Cultura de aprendizaje
conocida	conocidos	A. Modelo curricular («Cualificación para situaciones de utilización posterior»)	transformación lineal
desconocida	conocidos	B. Modelo de la Ilustración («Iniciación en la tradición o pericia adquirida»)	
conocida	desconocidos	C. Modelo de movimiento de búsqueda («Apoyo a la profesionalización»)	transformación reflexiva
desconocida	desconocidos	D. Maduración competencial («Desarrollo de la personalidad para modelar la incertidumbre»)	

Ciertamente, tampoco aquí hay una progresión lineal de A a D. Sin embargo, lo que sí puede observarse con cierta certeza es el hecho de que los modelos A y B se utilizan cada vez menos como monomodelos, mientras que los modelos C y D han ido ganando terreno en casi todos los ámbitos de la educación desde la década de 1990.

La afirmación de un desajuste entre la formación general y la formación profesional se basa en la ideología de la necesaria falta de finalidad de cualquier desarrollo personal real, que no está demostrada pero que ha tenido un efecto excluyente de gran alcance hasta nuestros días. Los textos de los clásicos de la formación profesional (Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt) son muy recomendables para todos aquellos que todavía hoy siguen pregonando esta idea. Sin embargo, un examen de la investigación sobre las competencias de la formación profesional desde la década de 1980 también podría aclarar muchos conceptos erróneos.

Teorema I. En última instancia, la cuestión es qué procesos de búsqueda y pensamiento pueden fomentar la capacidad de autoorganizar nuevas soluciones a los problemas, pero también cuáles tienden a obstaculizarlas⁵

Es importante examinar con seriedad las competencias, incluso más allá de los niveles certificados de educación, ya que a menudo las personas son capaces de hacer cosas que oficialmente no deberían poder hacer. El poder forjador de la personalidad de la experiencia profesional y el período de prueba –¡un terreno común de la formación de personas adultas y la formación profesional! – nos da derecho a abrir la universidad y a certificar las competencias existentes en lugar de certificar los periodos de escolarización completados con éxito. El Marco Europeo de Cualificaciones es un intento de liberar a Europa del enfoque tradicional, en el que los inputs de aprendizaje, como la duración de una experiencia de aprendizaje (por ejemplo, tres años y medio de formación profesional) o el tipo de institución (empresa, universidad, etc.) ocupan un lugar central (cf. EQR, 2008).

⁵ En el original, párrafos como este están remarcados con un fondo gris. Para cumplir las normas de edición de la revista, se suprimen la trama y se antepone la expresión «teorema», que recoge el sentido de estas afirmaciones, aunque no procede del autor [N. trad.].

Por último, desde hace algunos años también se están desvaneciendo las ideas que durante mucho tiempo consideraron necesaria y posible la enseñanza (de conocimientos nuevos y actuales, etc.). Por el contrario, numerosos estudios realizados en los últimos años han dejado claro de forma casi irrefutable que los conocimientos y las competencias no pueden impartirse, sino que sólo pueden ser adquiridos y desarrollados de forma autónoma por cada persona que aprende; todos los investigadores del cerebro de renombre se encargan actualmente de recordárselo con insistencia a la pedagogía. Por eso ya no podemos seguir como hasta ahora.

Teorema 2. Urge situar a la persona que aprende en el centro del desarrollo de las competencias, donde siempre lo han situado la formación de personas adultas y la formación continua

Desde los años 80, la didáctica de personas adultas ha seguido esta línea investigando, acompañando y teorizando sistemáticamente el aprendizaje en el modo de interpretación, como movimiento de búsqueda en el camino hacia la identidad y la competencia y como transformación del conocimiento cotidiano, así como expansión o fortalecimiento de las fuerzas del yo.

Un tipo especial de déficit puede observarse actualmente en el hecho de que la mayoría de las instituciones educativas (universidades, institutos de formación de personas adultas, etc.) se ven obligadas a hacer frente a las tendencias del desarrollo de competencias orientado a los resultados, pero creen que pueden gestionar este movimiento de adaptación al tiempo que se adhieren a las normas del mundo de los insumos (normas curriculares, manuales de módulos, etc.), un acto de equilibrio que las hace parecer inmóviles y dispersas. Sólo muy de vez en cuando los enfoques permiten identificar incluso movimientos que abren valientemente nuevos caminos, ya que

- Las ofertas están claramente orientadas a los perfiles de competencias,
- La actividad individual de las personas que aprenden en su aproximación a los estándares requeridos se apoya y acompaña mediante enfoques de portafolio o pasaporte de perfil de competencias,
- Se supera la visión deficitaria del alumando y se identifican y certifican sus competencias adquiridas de manera informal, y
- Deben apoyarse los procesos de adquisición autodirigida en el campus y fuera de él, y los aspectos estratégicos del autoaprendizaje, la disolución de las fronteras, los nuevos formatos de examen y la virtualización deben convertirse en un aspecto central del desarrollo de las facultades y universidades.

Las personas que aprenden –ya sea en la formación inicial o en la formación continua– se dan cuenta de si su institución educativa solo se ocupa de ellos de forma mediadora o de desarrollo de competencias, como ilustran con gran autenticidad numerosas declaraciones de participantes en seminarios de autoaprendizaje (cf. Arnold, Lermen y Haberer, 2017, p. 30 y ss.). Quizás también deberíamos tomarnos más en serio la referencia

crítica de Klaus Holzkamp a la «enseñanza como impedimento para el aprendizaje» (Holzkamp, 1993) tanto en la formación de personas adultas y en la formación continua como en la educación superior, y buscar formas de enseñanza y aprendizaje que ya no quieran impartir conocimientos especializados, sino desarrollarlos, sabiendo que esto solo puede madurar como autoconocimiento profesional de la mano del desarrollo de la personalidad, porque la formación profesional y la educación académica son –en palabras del gran reformador educativo Georg Picht (1913-1982)– también una forma de autoconocimiento, «un arte, no de moldear. Y una pedagogía» –continúa Picht–

que presume de ser capaz de educar a las personas hacia una meta de desarrollo a semejanza de Dios, está atrapado en un autoengaño que sólo puede tener las consecuencias más desastrosas. (Picht, 1965, p. 19).

| Edad adulta: «procesamiento de la realidad productiva» o «sujeto autoatrapado» |

El sujeto ya no es lo que era. Aunque no se retroceda tanto y se invoquen las filosofías del sujeto de René Descartes, Immanuel Kant o Georg Wilhelm Friedrich Hegel, un examen sobrio no puede ocultar que las cuestiones acuciantes de estos representantes de una teoría clásica del sujeto siguen sin resolverse. Si seguimos el minucioso análisis de Wiebke Wiede, estas cuestiones son las siguientes:

¿Cómo se hacen las personas? O más exactamente: cómo se convierten las personas en sujetos, y cómo se convierten ellas mismas en sujetos. (Wiede, 2014 p. 1).

Estas preguntas han recibido numerosas respuestas, ninguna de las cuales ha sido muy satisfactoria para aclarar los procesos de crecimiento y su iniciación, orientación y apoyo educativos de las personas adultas. Todavía recuerdo bien la conferencia organizada en 1989 por Erhard Meueler de la Comisión de Formación de personas adultas de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación (cf. Gieseke, Meueler y Nuissl, 1989), en la que se intentó contrarrestar los «procesos de deshilachamiento» de la formación de personas adultas. Se creía que, entre otras cosas, la subjetividad de las personas podía reconocerse como el verdadero eje de su crecimiento, y se intentó establecer una «formación de personas adultas orientada al sujeto», que se ocupara esencialmente de ello,

[...] justificar la orientación temática como reflejo de la especificidad de los problemas individuales de las personas que aprenden sobre el trasfondo de sus procesos generales de socialización. (Ludwig, 2005, p. 75).

Este empeño quedó en gran medida en nada, según la valoración que aquí se esboza. Erhard Meueler ya había logrado antes esbozar un «renacimiento de la idea del sujeto» (Meueler, 1993, p. 15) en un amplio gesto, que fue capaz de ampliar las perspectivas de la formación de personas adultas, pero que no pudo aclarar realmente las cuestiones teórico-subjetivas antes mencionadas. Esto no es una crítica a Meueler, sino más bien

una indicación de la imposibilidad de establecer una teoría del sujeto que sea realmente capaz de liberarse del énfasis histórico, de sus atajos y del carácter formulista de la argumentación. Se puede seguir fácilmente a Peter V. Zima, que en 2000 presentó un amplio estudio sobre el sujeto y la subjetividad, cuya quintaesencia puede verse en última instancia también en una especie de giro epistemológico del debate sobre el sujeto, ya que todo el que piensa sobre el sujeto da simultáneamente sustancia y expresión a su propia subjetividad (Zima, 2000) –un argumento plausible, pero sin embargo todavía demasiado burdo. Lo que falta es una reflexión teórico-observativa, así como lingüístico-filosófica y neurofisiológica, sobre la teoría del sujeto, tal como la elaboró Ludwig Wittgenstein y la presentan de forma sorprendentemente nueva los investigadores de la emoción y el cerebro. Zima también señala con respecto al debate posmoderno sobre el sujeto que, según ella

[...] el sujeto individual está determinado por los otros porque se pierde en el otro del inconsciente, del lenguaje o de la naturaleza. (ibíd., p. 206),

Sin embargo, en mi opinión, el examen y la exploración de esta importante indicación siguieron siendo demasiado imprecisos. ¿Hasta qué punto es fructífero este cambio en el debate hacia una «heteronomía del sujeto» basada en principios, que entonces ya no puede seguir siendo un sujeto en el sentido enfático original de la palabra, sino que apenas puede ser elevado a la categoría de baluarte contra las amenazas socioeconómicas, por una respuesta a las cuestiones centrales de la teoría del sujeto que siguen planteándose,

- cómo se «convierte» a las personas en sujetos,
- cómo (pueden) convertirse en sujetos
- y ¿qué tareas implica esto para la educación moderna de personas adultas?

Por supuesto, incluso un análisis postmoderno y la observación de los procesos de convertirse en sujeto (o crecer) mencionados aquí no pueden prescindir de una definición significativa del sujeto. ¿Qué puede entenderse por tal? ¿Es el sujeto la mencionada fuerza creativa, obstinada y resistente que llevamos dentro, como sugiere repetidamente Meueler cuando define la «subjetividad como diversidad creativa» (Meueler, 1993, p. 107) y al mismo tiempo sugiere que este sujeto también tiene el potencial de resistirse a su propio moldeado comercializable y al mismo tiempo oponerse a los «procesos despilfarradores y destructivos» de la economía y la sociedad que despliegan su poder sin control (ibíd., p. 50)? ¿Es éste el caso? ¿No se está sustituyendo un énfasis por otro, sobrecargando así al sujeto y sobreestimando al mismo tiempo el impacto potencial de la ilustración, el uso de la razón y la formación de personas adultas? O bien: ¿se está exigiendo aquí al sujeto algo que en realidad deberían proporcionar la política y la sociedad?

Si queremos entender cómo se «convierte» a las personas en sujetos, necesitamos rastrear los procesos de socialización de una forma nueva y basada en la evidencia. La mayoría de los conceptos y teorías de socialización existentes seguían una «imagen abrumadora» para explicar el «autodesarrollo en la relación» (Arnold, 2019, p. 89).

La idea subyacente era y es que los procesos de subjetivación están moldeados de manera decisiva por las experiencias contextuales, los mensajes y las experiencias clave que el sujeto en crecimiento «absorbe» o «interioriza». Estos mensajes y resultados clave tienen un impacto fundamental en la identidad, la experiencia de autoeficacia y el desarrollo de competencias del individuo, no con una certeza de efecto mecanicista, lineal y atribuible, sino más bien como un espacio de apropiación facilitador o evitador.

En este sentido, las formas de *uso reflexivo de la razón y la emoción* experimentadas de forma temprana y permanente en el respectivo mundo vital facilitan la formación y el perfil de un sujeto abierto que tiene enfoques diferenciados y también autorreflexivos de sí mismo y del mundo, mientras que el cierre de los contextos correspondientes tiende a obstaculizar la formación de formas sustanciales de personalidad –según el estado general de la discusión en los debates sobre la investigación de la socialización que, por lo tanto, también se centra en aspectos específicos de la clase o del medio. Ambas formas de autodesarrollo se caracterizan por las interdependencias, no son realmente predecibles y apenas es posible realizar pronósticos fiables. Además, estos conceptos de socialización e identidad se sustentan en una concepción de la apropiación que no está totalmente exenta de la idea de una relación adaptativa. ¿Es erróneo suponer que estas ideas también reflejan un desarrollo social en el que la adaptación sigue teniendo prioridad sobre la autonomía? ¿Y es erróneo preguntarse si y cómo la tendencia frecuentemente diagnosticada hacia el yo (también en la investigación y la teorización) –en un sentido modificado, pero aún enfático– refuerza la expresión general de autonomía del sujeto, creando en cambio oportunidades para pasos sorprendentes en el desarrollo y la autoformación y la expresión del potencial?

Sin embargo, también ha habido movimientos contrarios o complementarios a la visión de la socialización basada en la clase y el medio, sobre todo el concepto de «sujeto productivo que procesa la realidad» de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann, 1983). Su afirmación central parte de la construcción de un «modelo de sujeto epistemológico», que Bauer caracteriza con las palabras

La nueva antítesis es el sujeto activo. Los adolescentes no son meros «portadores de papeles aislados», no son una «variable marginal». No actúan sin su propia conciencia e impacto en su entorno. La «eliminación de la categoría del sujeto como determinante independiente de los procesos sociales en general» se sustituye por la asunción de «convertirse en sujeto» como un «proceso psicológico específico». El individuo autónomo que actúa por sí mismo es el nuevo punto de referencia epistemológico para la investigación de la socialización. (Bauer, 2004, p. 65).

Este giro tematizado de la investigación sobre la socialización también se produjo a través de postulados más que de empirismos. ¿O fue la impresión de que una observación e interpretación de los procesos de desarrollo de la personalidad centrada en la clase o el medio conducía en última instancia a clasificaciones muy aproximadas en definiciones de medio, que tenían menos probabilidades de encontrarse en casos concretos? Las

especificidades del desarrollo del sujeto caen víctimas de la visión media (cf. Kucklick, 2014). Una ciencia del sujeto que realmente «merezca» esta denominación también se caracteriza por otros enfoques en sus formas de observación y planteamientos de intervención y asesoramiento, como se mostrará a continuación.

Ciertamente, puede considerarse lamentable que la investigación sobre la formación de personas adultas haya descuidado su dimensión psicológica en los últimos años. Las aportaciones de la psicología de adultos que han permitido analizar las particularidades de casos individuales (por ejemplo, Bittner, 2001) han sido en gran medida ignoradas en la investigación sobre formación de personas adultas y en la formación permanente. En el mejor de los casos, la psicología empírica del aprendizaje se centró en observaciones medias y no se limitó a despedirse de la psicología profunda, sino también de la investigación sistémico-constructivista sobre la psicología del desarrollo de la identidad y la competencia de los adultos.

Esta amplia ignorancia de las teorías holísticas, de la interdependencia y del observador también es desafortunada, porque los conocimientos de los investigadores del cerebro en los últimos años también han reforzado de forma impresionante la imagen de una naturaleza cerrada y autorreferencial de la subjetivación. Esto ha relativizado el mencionado modelo abrumador de las teorías de la socialización, y el mencionado concepto del sujeto productivo-procesador de la realidad de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann, 1983) no sólo ha cobrado un impulso adicional a la luz de la investigación de las emociones, las teorías del observador sistémico y los descubrimientos fisiológicos cerebrales sobre la plasticidad, sino que también se ha ampliado gradualmente a ideas sobre las posibilidades del autocambio proactivo. Como resultado, los conceptos de subjetivización se acercaron mucho más a las preocupaciones originales de la formación de personas adultas ilustrada, cuyo motivo básico siempre se basó en la idea de que era concebible y posible ver a través y superar las limitaciones internas y externas de un límite biográfico impuesto por la coincidencia del nacimiento y el contexto social.

Este impulso emancipador redujo el foco de atención a la cuestión de qué condiciones externas –que debían crearse– permitían la autonomía, el crecimiento y la maduración de la identidad y el desarrollo de capacidades. El discurso de la formación de personas adultas

[...] se convirtió así en un discurso de teoría social, en cuyo trasfondo, sin embargo, siempre estuvieron también las líneas básicas de una teoría del sujeto. Ésta pretendía definir con mayor precisión los mecanismos individuales de un desarrollo emocional y cognitivo satisfactorio en el contexto del mundo vital y las circunstancias sociales, también con el objetivo de fortalecer al individuo y permitirle madurar hasta convertirse en un forjador activo de su biografía. De este modo, el sujeto pasó de ser un «sujeto» a un diseñador y creador de sus posibilidades biológicas y sociales, y el libre albedrío, la autorresponsabilidad y la autoconciencia se convirtieron en connotaciones esenciales del cambiante concepto de sujeto. En esto, «el hombre se convirtió en el determinante de las cosas» (Rehfus) o en el constructor de su realidad, lo que también abrió la puerta a una autorreflexión más profunda del ser sujeto. (Arnold, 2019, p. 81).

Estos cambios en el concepto de sujeto también llevaron a cuestionar la propia capacidad de acción del sujeto que reconoce y actúa o a pensar en él de una forma fundamentalmente más amplia. Parecía ser incluso menos «dueño de su propia casa» (Freud) de lo que hubieran querido las teorías del sujeto, que se ocupaban del uso de la razón, la crítica y la transformación del yo y la sociedad. El filósofo posmoderno francés Lyotard resumió este cuestionamiento del concepto tradicional de sujeto ya en los años ochenta con las siguientes palabras:

Lo preocupante para el hombre es [...] que su (supuesta) identidad como «ser humano» se está desvaneciendo [...]. [Las ideas que alimentan el sentido inmediato de la identidad humana [se han] debilitado. A saber: experiencia, memoria, autonomía (o libertad). (Lyotard, 1985, p. 79 y ss.).

Esta incertidumbre del concepto de sujeto también causó algunas dificultades a la teoría de la formación de personas adultas, ya que tuvo que reconceptualizar los puntos de referencia de sus esfuerzos educativos. Cuando la era posmoderna nos muestra claramente la supuesta dificultad (por no decir futilidad) de los empeños identitarios humanos, las reivindicaciones tradicionales de la educación popular, la ilustración y la emancipación empiezan a tambalearse. En particular, las formas de intervención y apoyo a la formación de personas adultas están siendo puestas a prueba y deben legitimarse de nuevo más allá de los conceptos tradicionales de autodeterminación y heteronomía. La vieja pretensión de escenificar la formación de personas adultas como refuerzo de la autoliberación subjetiva y la autodeterminación flaquea en un mundo cuyos modos de subjetividad apenas pueden representarse de forma convincente en la yuxtaposición de lo externo y la autoorganización.

El sujeto se deja aparentemente libre y se pone en escena en el contexto de las piezas subestandarizadas y generalmente accesibles de una representación contemporánea del yo, una forma que al mismo tiempo limita los posibles modos de expresión de un yo verdadero.

Esta sutil influencia caracteriza el «gobierno del yo» del que hablaba Michel Foucault (Foucault, 2009a y b). Bien mirado, no se trata realmente de un «acto de emancipación de un comportamiento predeterminado e impuesto» (Bernard, 2017, p. 192). Más bien, la «voluntariedad» del sujeto liberado frente a tales prescripciones se reduce al hecho de que «[...] ya sigue estas prescripciones por voluntad propia en una autoproblematización anticipatoria» (*ibíd.*). Para el filósofo y sociólogo neerlandés-alemán Willem Lodewijk van Reijen (1938-2012), esta sutil infiltración de lo ajeno en el yo simboliza también la muerte del sujeto:

Los sujetos están muertos, ya no pueden producir nada, al contrario, son producidos. Nosotros no hablamos la lengua, la lengua nos habla [...] a nosotros. Nosotros no hacemos la tradición, la tradición nos hace a nosotros. (van Reijen, 1988, p. 398).

Este canto del cisne posmoderno al concepto de subjetividad puede sin duda discutirse, pero, por otro lado, no puede pasarse por alto que los marcadores vinculantes de orientación también son un factor clave en los debates actuales sobre las formas de

expresión y las normas de éxito de la educación (continua) como desarrollo del sujeto escasean. Todo parece encaminarse a reforzar la autonomía y flexibilidad del propio sujeto del que acabamos de despedirnos, ya que sólo parece expresarse en marcos prefabricados de búsqueda y representación del yo. En el desarrollo descrito por van Reijen, sin embargo, sólo se ha disuelto la lectura de un sujeto que ya dejaba de significar en los albores de la Ilustración. La Ilustración se centró en la razón y, por tanto, también en cuestionar los poderes sugestivos de la tradición y el lenguaje –¿por qué no también de la cultura digital? – cuya validez ya había sido notablemente socavada, sobre todo por la filosofía del lenguaje y la educación. La tradición, el lenguaje y la educación eran meros préstamos, que se desintegraron desde el momento en que el pensamiento empezó a ser cada vez más consciente de su propia constricción por los hábitos tradicionales, las formas lingüísticas de expresión y los conceptos educativos tradicionales. No todo se tiró por la borda (por ejemplo, los derechos humanos con su promesa de autonomía), pero su justificabilidad última se sometió continuamente a escrutinio. El resultado ha sido un cultivo de la diversidad, la desestandarización y la flexibilidad, que en última instancia también sugiere que la formación de personas adultas y la educación permanente deberían alejarse cada vez más de los conceptos estándar y recurrir a interpretaciones más diferenciadas o granulares que se basen en el principio de que -en casos concretos- las cosas podrían ser completamente diferentes de los conceptos lingüísticamente definidos y tradicionales del pasado.

La formación de personas adultas contemporánea debe orientarse hacia los actuales procesos sociales de cambio en la subjetividad, la identidad y el curso de la vida, en lugar de observarlos a través del espejo retrovisor del pasado. Frente a estos evidentes procesos de cambio, se intentó, por ejemplo, en la sociología de la «modernidad reflexiva» (cf. Beck, 1997), desarrollar nuevas formas de manejo mental y operativo, que hasta cierto punto estilizaban el cambio mismo como principal punto de referencia de la subjetivación – fieles al lema: «Lo único permanente es la impermanencia».

| Cognición y emoción en los procesos de aprendizaje |

Desde sus inicios y hasta la actualidad, la formación de personas adultas ha sido un empeño principalmente cognitivo. Por lo general, la atención se centra en la «mediación» de explicaciones actuales o en el acompañamiento de procesos de aprendizaje reflexivos mediante interpretaciones distanciadas, es decir, menos relacionadas meramente con el mundo de la vida. En su mayoría proceden del discurso científico, por lo que es *la diferenciación de la conciencia cotidiana mediante la científicización de perspectivas y explicaciones* lo que marca la pauta en el aprendizaje de personas adultas hasta nuestros días. En los años ochenta, por ejemplo, fueron sobre todo los trabajos científico-sociológicos (cf. Dewe, 1982, entre otros) los que intentaron reexaminar la viabilidad del supuesto de la diferenciación. En el proceso, se pusieron cada vez más de relieve otras narrativas, que marcaron la diferencia entre el conocimiento del mundo de la vida y el conocimiento científico, y también plantearon la cuestión de si las diferencias

estructurales entre las teorías cotidianas probadas y los conceptos científicos pueden resolverse de forma fructífera en los procesos educativos, y en qué medida: aquí (en el caso de las teorías cotidianas) la «verosimilitud subjetiva» y el «esfuerzo por reducir la complejidad y clarificar», allá (en el caso de las teorías científicas) la «intersubjetividad» y la «ampliación de la complejidad y la diferenciación» (Arnold, 1985, p. 36). Esto se centraba en la aleccionadora tesis para la formación de personas adultas «del reducido carácter vinculante de las teorías científicas para la justificación de la acción práctica en la vida» (ibíd., p. 38):

Pues incluso estos patrones de interpretación más intersubjetivos y de mayor complejidad sólo se integran en términos de identidad a través de la integración interactiva en las expectativas de fondo y los supuestos de certeza que se ha formado el individuo respectivo en su historia vital. Esto significa también, por ejemplo, que las teorías científicas adquiridas por los participantes en el curso de la formación continua «científica» están sujetas a las restricciones de la plausibilidad teórica cotidiana y están sujetas a la pretensión identitaria-constitutiva de coherencia.

Esto marcó claramente los límites de una formación de personas adultas que se esforzaba por iluminar y utilizar correctamente la razón. Pasaron otras tres décadas antes de que esta desilusión con la teoría educativa respecto a las condiciones internas del crecimiento impulsara también a la formación de personas adultas a ajustar sus conceptos —al principio ampliando muy cautelosamente su visión, pero luego centrándose cada vez más en la «concienciación» como el nuevo principio rector del trabajo educativo que acompaña al crecimiento de los sujetos.

La ampliación de la perspectiva más allá del aprendizaje puramente cognitivo ya se percibía claramente en el «Memorándum de Investigación para la Formación de personas adultas y la Formación Continua» presentado en mayo de 2000 en nombre de la Comisión de Formación de personas adultas de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación. En él se define el aprendizaje de personas adultas como un auténtico proceso permanente que

[...] no es sólo un compromiso momentáneo con problemas situacionales, sino también siempre un proyecto biográfico. Es cierto que los retos de aprendizaje, y en cierta medida también las opciones de solución, que se presentan a las personas en las distintas fases y situaciones de la vida son cada vez mayores. Sin embargo, su realización y puesta en práctica se ven «interrumpidas» por las cambiantes situaciones vitales.

El proceso de aprendizaje se caracteriza por los patrones y estructuras que se acumulan gradualmente a lo largo de la vida para formar una individualidad en la que se han incorporado todas las experiencias de aprendizaje. Así pues, la facilitación didáctica del aprendizaje individual tiene lugar en una relación creativa de tensión con las estrategias de diseño adquiridas históricamente, habitualizadas y limitadoras del aprendizaje. (Arnold et al., 2000, p. 7).

Esta visión amplia del aprendizaje de adultos también dio lugar a preguntas de investigación que no se limitaban a la dimensión cognitiva del desarrollo de la identidad y la competencia de los adultos. Entre las preguntas planteadas se incluían:

- ¿Cómo cambian las relaciones entre los niveles cognitivo, afectivo y motor de la actividad a lo largo de las fases de la vida y en el contexto de la especialización profesional o la práctica a lo largo de la vida? (ibíd., p. 8)
- ¿Qué vías encuentran los adultos para crear coherencias individualmente sostenibles, exitosas y basadas en la realidad de sus conocimientos y habilidades? (ibíd., p. 9)

Y:

- ¿Cómo se relacionan los aspectos cognitivos, afectivos y motores de la competencia en el manejo del conocimiento? (ibíd., p. 11)

Esta visión ampliada de la identidad adulta y del desarrollo de competencias también reflejaba el hecho de que el yo se replanteaba de un modo nuevo y diferente en los debates de los años noventa. Se empezó a reconocer con más fuerza que las personas adquieren las huellas básicas reales de su yo en la experiencia densa. Esto comienza al sentirnos atados o desatados en las primeras semanas y meses de nuestra existencia en el mundo, y continúa en las interacciones a través de las cuales sentimos o no nuestra autoeficacia. La persona que somos o podemos ser se forja en estos contextos tempranos, y la sustancia de nuestro pensamiento, sentimiento y actuación adultos tiene sus raíces aquí. Sólo hasta cierto punto somos capaces de trascender las formas de ser en el mundo que hemos aprendido en la infancia. Por esta razón, el investigador del cerebro Gerhard Roth cuestiona radicalmente el optimismo educativo generalizado señalando con sobriedad, por ejemplo, que el condicionamiento emocional de una persona en particular ya está completo a una edad temprana y puede reconocerse como la forma «natural» de ser y resulta «cada vez más resistente a las influencias posteriores» (Roth, 2007, p. 12). En su obra más reciente «Sobre el hombre», el mismo autor resume su escepticismo ante el cambio con las siguientes palabras:

La marcada autoestabilización de la personalidad [...] tiene una gran influencia en el desarrollo de la personalidad del niño al adulto. Así lo confirman las investigaciones sobre el curso de la vida en el sentido de que las personas adoptan ya en la adolescencia una determinada actitud básica, como la de una persona de un optimismo inmejorable o una persona que piensa o se siente ligeramente positiva o ligeramente negativa o un pesimista obstinado. Puede haber fluctuaciones mayores o menores causadas por las circunstancias de la vida, pero tarde o temprano las personas vuelven a su actitud básica. (Roth, 2021, p. 106 y ss.).

En este contexto, Roth también cita con aprobación al psicólogo de la personalidad berlinés Jens Asendorpf, quien considera que los cambios percibidos en uno mismo

(como consecuencia de mudarse de casa, empezar la universidad, etc.) son un «error, o al menos una gran exageración» (*ibíd.*, p. 108). Se refiere a ello:

«Desde su punto de vista, a partir del final de la adolescencia, somos más propensos a elegir los entornos que nos convienen en lugar de adaptarnos activamente a ellos» (*ibíd.*).

La formación de personas adultas es una de estas influencias posteriores cuyo poder de cambio realmente profundo se cuestiona aquí fundamentalmente. En el mejor de los casos, un asesoramiento que se centre realmente en la construcción emocional de su realidad, como el que encontramos en los entornos psicoterapéuticos, el coaching o los programas de desarrollo de la personalidad, puede ayudar a abandonar viejos hábitos y patrones de interpretación y sentimiento y a practicar una nueva construcción de la realidad. Esto no significa que la formación de personas adultas tenga que pasar a un segundo plano para dejar espacio a una forma de asesoramiento para el cambio con base psicoterapéutica, ya que el autocambio no puede tener un efecto duradero en el contexto de procesos de aprendizaje acompañados. Sin embargo, significa «que el esfuerzo necesario para conseguirlo debe ser cada vez mayor y los métodos para lograrlo cada vez más específicos» (Roth, 2007, p. 12). Se aplica lo siguiente:

Las personas sólo cambian a largo plazo si sus objetivos conscientes y sus motivos inconscientes coinciden. Esto significa que los motivos del cambio deben tener sentido en el mundo de experiencias de la persona. (Roth, 2021, p. 115).

Estas indicaciones no son totalmente nuevas (simplemente están documentadas con mayor precisión en términos de fisiología cerebral). El debate sobre el patrón de interpretación de los años ochenta ya se refería a las tenaces fuerzas de la identidad adulta que luchan por la «continuidad autobiográfica» (Arnold, 1985, p. 50 y ss.), y los debates sobre la orientación del participante y la referencia experiencial también apuntan en esta dirección. Sin embargo, en la práctica curricular de la formación de personas adultas, es decir, en los programas ofrecidos por muchas instituciones educativas, así como en los planes de estudio o en los reglamentos de formación, siguió dominando el enfoque basado en los contenidos. Los enfoques verdaderamente reflexivos del aprendizaje de adultos o incluso los conceptos de enseñanza/aprendizaje «metacognitivos» (cf. Kaiser, Kaiser y Hohmann, 2012) siguen sin caracterizar la corriente principal de la práctica del aprendizaje de adultos en la actualidad. Esto es lamentable, ya que la formación de personas adultas también está experimentando una transformación frente a la escalada de cambios en los entornos postmodernos de trabajo y aprendizaje causados por la digitalización (cf. Kurzweil, 2014), la era digital se enfrenta cada vez más a la cuestión de sus contribuciones efectivas a la configuración y el apoyo de los procesos de transformación personal, organizativa y social (cf. Rohs et al., 2019). Para responder a estas exigencias, es necesario –según la tesis de las siguientes consideraciones– vincular más eficazmente la integración de las dimensiones narrativas y emocionales del aprendizaje de adultos que se elabora meramente en el debate sobre los patrones de interpretación y en los conceptos de orientación de los participantes.

| Emoción y narración en el mundo digital |

La conexión entre emoción y narración, por un lado, y entre ambos aspectos y el ámbito de la digitalización, por otro, no resulta evidente a primera vista. La emoción narrada no es la emoción experimentada y, sin embargo, hablamos de sentimientos, los expresamos, analizamos las causas que supuesta o realmente están detrás de ellos, que en su mayoría son atribuciones de causas, y así construimos la emoción que se nos escapa describiéndola. Lo emocional es la expresión física del sistema interior con el que nos sentimos en el mundo y sus situaciones actuales antes de interpretarlas. La expresión emocional también es fija y nos define: son patrones emocionales aprendidos con los que nos sentimos en el mundo antes de que éste nos hable y antes de que hayamos desarrollado nuestros patrones de interpretación, que nos ayudan a encontrar nuestro camino manteniéndonos «fieles» a nuestros puntos de vista, aunque los diferenciamos y desarrollemos continuamente.

Teorema 3. Además de la experiencia de autoeficacia, parece ser la experiencia de verosimilitud la que constituye nuestra identidad, y la verosimilitud es una evaluación emocional, no cognitiva

La pedagogía como ciencia del curso de la vida y del cambio rastrea la interacción de patrones de interpretación y emoción en el desarrollo de la identidad y las competencias, que por un lado determinan y por otro transforman. Su enfoque es la expresión, la narración es su punto de partida empírico. Sólo puede conceptualizar al sujeto en sus movimientos de búsqueda si le habla. Por ello, muchos métodos pedagógicos y de investigación se basan en el desencadenamiento de la narración. Sin embargo, la pedagogía corre el peligro de confiar en lo que se habla y no reconocer suficientemente que este discurso se pronuncia con una intención estratégica. En él, el empeño de verosimilitud se expresa también con sus partes proyectivas, defensivas o distorsionadoras, es decir, una lógica estructuradora más profunda suele estar inicialmente cerrada al sujeto articulador. Sólo se abre a una visión teóricamente diferenciada, que al mismo tiempo sabe que también ella sólo puede captar lo que esta mirada es capaz de captar. Entonces se aplica lo siguiente: «La teoría es una brújula, nos libera del apego, de la determinación inmediata, sensible» (Heydorn, 1995, p. 66). Por lo tanto, la narración debe proceder en dos etapas: por un lado, directamente, expresando las atribuciones de significado de los actores y, por otro, a través de la brújula, rastreando los patrones de emoción e interpretación expresados en estas atribuciones de significado. Este rastreo es el objetivo común de la investigación y el desarrollo de la competencia emocional.

En este contexto, los nuevos medios de comunicación deben valorarse con ambivalencia. Por un lado, amplían los escenarios de las grandes emociones —un aspecto que a veces se explora en términos de sociología de los medios y teoría social—, pero por otro, también abren espacios de cultura del aprendizaje antes inimaginados para el autoaprendizaje guiado, que en principio también puede utilizarse para ampliar la propia personalidad y

la autorreflexión emocional. Sin embargo, los nuevos medios no sólo salvan distancias, sino que también crean otras nuevas. No es tanto el miedo a la tecnología lo que impide a muchas personas utilizar el e-learning, sino la idea profundamente arraigada de que cuanto más personal es el contenido del proceso de aprendizaje, más indispensable es la relación cara a cara entre profesor y alumno.

Las siguientes consideraciones trazan la relación entre emoción y narración en el contexto de las posibilidades virtuales de cooperación y contacto enseñanza-aprendizaje. Se trata de marcar algunas líneas básicas de la formación de personas adultas contemporánea, que por un lado reconoce la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cf. Arnold, 2022; Arnold y Holzapfel, 2008), pero por otro es capaz de justificar el fortalecimiento de la autorreflexividad emocional como eje vertebrador del desarrollo sostenible de competencias.

Teorema 4. El aprendizaje emocional explícito es principalmente experiencial, pero también reflexivo

El papel que desempeñan las emociones en los pensamientos y acciones de las personas ha quedado mucho más claro en los últimos años. Ahora sabemos con certeza que no existe la «cognición no contaminada» emocionalmente (Nietzsche), y ahora también hay una gran cantidad de investigaciones fisiológicas cerebrales fiables que explican dónde tiene su origen «la construcción emocional de la realidad» (Arnold, 2005) y cómo interfiere constantemente en nuestra cognición, pensamiento y acciones. En el proceso, se confirmaron de forma impresionante los supuestos psicoanalíticos fundamentales, así como los supuestos de la teoría del apego, que parte de la base de que la experiencia temprana del apego se basa en una huella emocional que se refuerza con experiencias y aprendizajes posteriores y que sólo puede modificarse marginalmente. Como adultos, podemos reconocer los patrones de nuestros sentimientos y pensamientos a través del aprendizaje reflexivo, pero rara vez los dominamos realmente en su emergencia situacional. Son estos patrones los que nos abren el mundo tal y como lo conocemos. Y es este reconocimiento el que es capaz de darnos sentimientos de familiaridad y, por tanto, de confianza en nuestras acciones, así como la repetición de nuestro sufrimiento y las crisis típicas de nuestras vidas. Esta tipología del yo adulto se nos puede abrir a través del aprendizaje reflexivo, que a su vez vive de las teorías y conceptos en los que se basa y que no son capaces de conducirnos a una visión de una realidad ontológica. En este sentido, el aprendizaje reflexivo puede llevarnos a comprender cómo «organizamos las experiencias y captamos los significados» (Holtz, 2008, p. 28) y nos relacionamos con el mundo.

Sin embargo, el conocimiento por sí solo no cura. Por tanto, el aprendizaje reflexivo es siempre un aprendizaje incompleto, si definimos el aprendizaje como un cambio en el curso de la vida. Forma parte de un proceso de aprendizaje emocional, pero no es su núcleo, porque falta el paso de la reflexión a la acción cambiada, un esfuerzo difícil pero posible. Este esfuerzo sólo puede tener éxito si se añade la experiencia.

La percepción puede cambiar a través de la experiencia: Lo que al principio nos parece igual porque evoca la misma resonancia emocional que supuestas experiencias similares del pasado puede cambiar gradualmente mediante comentarios, retroalimentación y replanteamiento. El impulso emocional espontáneo al que estamos demasiado dispuestos a ceder en una situación dada no desaparece por ello, pero nuestros pensamientos, sentimientos y acciones no permanecen inalterados por lo que se nos dice, se nos retroalimenta y se nos ofrecen interpretaciones alternativas. Este proceso de cambio suele ir acompañado de grandes inseguridades interiores: todo en nosotros apela a la verosimilitud de la reacción conocida (por ejemplo, huir), pero hemos comprendido que esta reacción se basa en una posible *interpretación* de la situación, que es nuestra interpretación y no un reflejo sobrio de una realidad que se da de esta manera y no de otra, con sus respectivas y diversas posibilidades. En última instancia, son nuestros pensamientos los que nos conducen a las situaciones emocionales que luego exigen una determinada reacción emocional, un mecanismo que el aprendizaje emocional debe procesar primero en una lección inicial.

El aprendizaje emocional es la expresión del constructivismo aplicado. Se basa en el determinismo estructural de la percepción y el comportamiento humanos. No es el efecto de una realidad externa lo que explica –o incluso justifica– nuestro comportamiento, sino

[...] todo lo que ocurre en nosotros tiene lugar en forma de cambios estructuralmente determinados en nuestra estructura respectiva, que son los resultados de nuestra propia dinámica estructural o que, como cambios estructurales, están vinculados a nuestra interacción con el medio, pero no están determinados por él. (Maturana 1996, p. 288).

Los patrones interpretativos y emocionales de nuestra identidad están significativamente implicados en esta «propia dinámica estructural interior». Son estos patrones los que focalizan nuestra percepción, crean las interpretaciones y reacciones que nos crean y nos conducen a una interminable batalla sobre la realidad, que en verdad no es más que un esfuerzo desesperado por evitar tener que cambiar o incluso renunciar a nuestra – anterior– realidad. Prefiero luchar siempre sobre los mismos temas de la misma manera que pararme a escuchar otras posibles interpretaciones o incluso el motivo real del comportamiento de mi interlocutor sin reaccionar interna o externamente.

El aprendizaje emocional consiste, en última instancia, en desarrollar una actitud autodistanciada. En primer lugar, hay que silenciar la propia actitud de saberlo todo y verla como una expresión de lo que es: un esfuerzo desesperado por la plausibilidad emocional y la continuidad, antes de que puedan abordarse otras lecciones de un proceso de aprendizaje emocional y puedan esperarse cambios sostenibles. El descubrimiento reflexivo de estos mecanismos tiene lugar a través de la focalización consciente y la creación medida de narrativas. En primer lugar, los sentimientos deben percibirse de forma autorreflexiva y en autoobservación silenciosa y, a continuación, comunicarse, por lo que pueden distinguirse distintas etapas de narración, que van de abajo a arriba en el siguiente diagrama (Tabla 2):

Tabla 2. Pasos del aprendizaje emocional y etapas de la narración

Pasos del aprendizaje emocional		Etapas de la narración	
Paso 4	Metacognición	Narración de 4º orden	Pregunta: ¿Cómo «fabricas» exactamente estos pensamientos? Recopila secuencias de pensamientos típicas (sobre el rechazo, la ineficacia, la autoridad, etc.).
Paso 3	Cognición	Narración de 3º orden	Pregunta: ¿Qué pensamientos acompañan a este sentimiento? ¿Cómo explicas o justificas estos sentimientos?
Paso 2	Metaemoción	Narración de 2º orden	Pregunta: ¿Cuándo (en qué situaciones) has tenido esta sensación? Descubre los patrones que conectan estas situaciones.
Paso 1	Emoción	Narración de 1º orden	Pregunta: ¿Cuándo sientes que los sentimientos determinan su percepción? ¿Qué sentimientos sientes? ¿Dónde sientes qué exactamente?

La realización deliberada de estos cuatro pasos marca una forma guiada, y a menudo también acompañada, de crecer a partir de los pasos irreflexivos y espontáneos de sentimientos y pensamientos que determinan nuestras acciones. Dejar atrás esta fuerza determinante y tomar cada vez más el control de los procesos de nuestra construcción emocional y cognitiva de la realidad es lo que caracteriza el crecimiento interior de una persona. La narración es el nivel en el que los sentimientos pueden comunicarse a una contraparte y verse desde un nivel superior. Esto crea un enfoque reflexivo de lo que se siente, y el cambio emocional y la maduración se hacen posibles. Por lo tanto, el aprendizaje emocional es siempre un proceso de aprendizaje por etapas: comienza con la experiencia consciente del sentimiento, seguida de la consideración metaemocional de los patrones subyacentes. Este paso suele requerir apoyo o asesoramiento. Implica la siguiente percepción: nos sentimos de forma similar en situaciones parecidas, y nuestras actitudes ante el mundo se basan en esta fijación rutinaria, que no sale a la luz en la experiencia directa. Por tanto, hay que reconocerlas en su efecto «a nuestras espaldas» y sacarlas a la luz de la autoobservación. Esta lección metaemocional ya les quita gran parte de su impacto espontáneo.

La cognición se centra en la percepción consciente, pero también en nuestras interpretaciones y narraciones sobre lo que hemos experimentado. Además, se puede observar y comprender la conexión, a menudo interrelacionada, entre pensamiento y sentimiento. Podemos imaginar sentimientos, como demuestran de forma impresionante los numerosos ejemplos de profecías autocumplidas de Paul Watzlawick. Una situación completamente relajada puede escapársenos emocionalmente porque nuestros pensamientos catastrofizan algo, lo que entonces moldea, al menos destructivamente, nuestra forma de afrontar un acontecimiento. Por lo tanto, es un arte ser capaz de evitar tales escaladas mediante el uso de las propias posibilidades cognitivas o ser capaz de pensar de una manera correspondientemente desescalante cuando se producen las escaladas.

Además del aprendizaje emocional explícito, cuyo objetivo es aumentar la autorreflexión emocional en la interacción y el liderazgo, el aprendizaje emocional implícito tiene una función importante en el contexto del aprendizaje autoorganizado. Quienes aprenden

a organizar su propio aprendizaje y la resolución de problemas necesitan confianza en sí mismos y capacidad para afrontar el miedo y la incertidumbre. Ambas dimensiones describen bases psicológicas importantes para el desarrollo de nuevas culturas de aprendizaje. El desarrollo y la utilización de disposiciones de aprendizaje autodirigido por parte del sujeto que aprende no sólo consiste en crear «diversidad», sino también en fomentar la fortaleza del ego y experimentar («sentir») la autoeficacia. Ambos aspectos caracterizan la vertiente emocional del proceso. Y ambas dimensiones deben haberse desarrollado en el sujeto que aprende antes de que sea realmente capaz de seguir con éxito sus propios caminos de aprendizaje (Tabla 3).

Tabla 3. El lado emocional del aprendizaje autoorganizado

Emocionalidad de la autoeficacia		Dar forma a la diversidad
	Fomentar la apropiación autónoma	Didáctica facilitadora: organizar oportunidades para la apropiación autónoma y la autorreflexión (guiada)
	Ser capaz de sentir la autoeficacia	
Desarrollar un yo fuerte		

Esta priorización mutua de los aspectos emocionales y didácticos del aprendizaje autoorganizado o autodirigido suele pasarse por alto en los debates actuales sobre didáctica de adultos. Las cuestiones sobre la promoción y el desarrollo de la competencia emocional se ignoran en gran medida. La gran mayoría de los enfoques de la formación de personas adultas se basan implícitamente en la idea de que permitir que las personas que aprenden busquen y adquieran conocimientos por sí mismos reforzará gradualmente sus poderes y su sentido de la autoeficacia. En mi opinión, esta expectativa sólo es cierta hasta cierto punto. Como mínimo, la experiencia –a menudo meramente temida– de la humillación, así como el manejo aprendido de la ansiedad, perjudican el desarrollo de una verdadera emocionalidad de autoeficacia. Pero sin ellas maduran personas desconfiadas del aprendizaje, cuyos temores no sólo se dirigen a las oportunidades de aprendizaje que se les presentan, sino –lo que es aún más fundamental– a sí mismas y a su propia capacidad para organizar su aprendizaje. Por lo tanto, un cambio exitoso en la cultura del aprendizaje requiere conceptos didácticos para adultos que tengan siempre presentes ambas dimensiones. En este sentido, Anke Grotlüschen y Henning Pätzold señalan que «el aprendizaje de los sentimientos no puede canalizarse únicamente a través de oportunidades de aprendizaje individuales y especiales» (Grotlüschen y Pätzold, 2020, p. 50). Más bien

[...] se requiere un manejo seguro de esto directamente en la situación. Una forma puede ser tematizar las emociones como una evaluación legítima, pero no necesariamente «correcta», de una situación; por ejemplo, preguntando qué tipo de sentimiento significa 'estar harto' y cuáles podrían ser sus posibles causas. (ibíd.).

¿Qué significan estas consideraciones para la inclusión de los nuevos medios en la reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de personas adultas? En primer lugar, lo siguiente: las indicaciones específicas son las generales. Aunque los nuevos medios tienen posibilidades específicas para escenificar realidades de aprendizaje y formas de acceso y uso cómodas, sensibles al tiempo e individualizadas, la apropiación por parte del sujeto también en el trato con las realidades mediáticas, el proyecto también está sujeto a las interacciones descritas entre la *emocionalidad de la autoeficacia*, por un lado, y la *disposición didáctica posibilitadora de oportunidades*, por otro. Los nuevos medios no facilitan la apropiación del tema per se; al contrario, parece que también albergan el peligro de encontrar una oferta de aprendizaje mediático en una actitud consumista. Sin embargo, los nuevos medios forman parte del mundo moderno desde hace mucho tiempo, y a los usuarios se les exige ser más activos, sobre todo en los sectores del juego y de Internet, de lo que nuestra imagen de la televisión haría esperar. Por esta razón, la didáctica no puede pretender que todo siga igual con los nuevos medios. Más bien, es importante utilizar las posibilidades específicas que ofrecen las nuevas tecnologías en los entornos de aprendizaje multimedia, no per se, sino con vistas a los requisitos descritos del aprendizaje autodirigido y sostenible, de tal manera que no se produzcan sus posibles desventajas.

El acrónimo PAUSE⁶, formado por los siguientes aspectos, puede servir como cuadrícula orientativa aproximada:

Procesualidad

El aprendizaje sostenible de adultos requiere una lógica de apropiación que siga la lógica de lo vivo. El éxito del desarrollo de competencias no se caracteriza por productos que se adoptan, sino por procesos (por ejemplo, la resolución de problemas) que se ponen a prueba, se diseñan y se practican. Los nuevos medios de comunicación ofrecen numerosas oportunidades de aprendizaje a través de tareas o estudios de casos, pero también de cooperación en red en comunidades profesionales de aprendizaje.

Autenticidad

El sentimiento de autenticidad surge del reconocimiento por parte de la persona que aprende. Esta constatación tiene inicialmente consecuencias fundamentales para la situabilidad del aprendizaje: La persona que aprende debe tener la oportunidad de relacionar los enfoques explicativos, instrumentos o similares que encuentra en el programa de enseñanza con su propia experiencia práctica. Por este motivo, la orientación a casos concretos tiene una importancia fundamental para los procesos educativos sostenibles.

⁶ Los términos alemanes forman un acrónimo que equivale a la palabra inglesa para designar *pausa*. No se ha podido mantener el acrónimo en castellano [N. trad.].

Sin embargo, la dimensión de reconocimiento del aprendizaje también está vinculada a consecuencias fundamentales para la dimensión emocional, que no sólo facilitan el aprendizaje sostenible. Por ejemplo, la persona que aprenden también reconoce experiencias de exigencias excesivas y estrés o alienación en un determinado contexto de aprendizaje, y a veces su aparato cognitivo-emocional se adapta al aprendizaje precisamente cuando los sentimientos negativos familiares se lo indican. Se necesita un desarrollo gradual de otros sentimientos de aprendizaje hasta que se supera eficazmente dicha contaminación por contextos de aprendizaje pasados.

[U]*Inmediatez*

La enseñanza y el aprendizaje son dos sistemas que la experiencia parece mostrar en relación mutua. Sólo gradualmente se va extendiendo en la investigación constructivista de la enseñanza-aprendizaje la comprensión de la disociación de ambos sistemas. Estos conocimientos también repercuten en la imagen de la (supuesta) inmediatez de la coevolución de los conceptos de ambos sistemas. La enseñanza y el aprendizaje sólo se relacionan entre sí según sus propias especificaciones y, por tanto, no se relacionan entre sí. Por lo tanto, la enseñanza sólo puede proporcionar espacios experienciales para el aprendizaje autodirigido. Este es el punto de partida de la verdadera profesionalidad pedagógica, pero también lo es del uso de los nuevos medios para procesos de aprendizaje sostenibles.

[S]*Autocontrol*

El aprendizaje autodirigido requiere una relación estratégica con el propio aprendizaje. Para lograrlo, las personas que aprenden deben aprender a adoptar una posición de observador en relación con sus propios procesos de aprendizaje y tener experiencia en métodos de aprendizaje. Esto se desarrolla en procesos de aprendizaje autorreflexivos en los que las personas que aprenden pueden reflexionar sobre sus propias vías de adquisición y analizar los resultados de sus métodos de aprendizaje. Estos movimientos de aprendizaje autodirigido pueden ser estimulados y acompañados por el e-coaching, que también se aplica a los procesos de aprendizaje profundo que tienen algo que ver con el autoconcepto, como demuestran los estudios (cf. Trager y Wilbers, 2008).

E*xperiencia*

El aprendizaje sostenible es un aprendizaje profundo. Sin embargo, la expansión o el cambio sostenible de competencias, así como el desarrollo de actitudes, no pueden lograrse realmente sin una reconstelación emocional de las situaciones formativas originales, como sugieren los resultados de recientes investigaciones sobre el cerebro (cf. Roth, 2007, 2021). Parece haber muchos indicios de que estas reconfiguraciones no pueden lograrse realmente sin una presencia de asesoramiento en el sentido de una contraparte empática. Sin embargo, el e-coaching también puede asumir una función de acompañamiento en tales contextos, proporcionando al cliente oportunidades para la prueba guiada de nuevos patrones de evaluación y comportamiento, cuya evaluación,

sin embargo, siempre requiere el debate y la reflexión conjunta en el encuentro personal.

| La didáctica para adultos del aprendizaje mediático y sensible a las emociones |

La emocionalidad y el uso de los nuevos medios de comunicación en los procesos de desarrollo de competencias sólo parecen ser socios desiguales a primera vista. La suposición obvia de que la cercanía y la inmediatez de la expresión emocional sólo pueden utilizarse eficazmente para el aprendizaje a través de la proximidad y el afecto en el encuentro no resiste un examen más detenido. Aquí, las huellas arraigadas de la cultura del aprendizaje obstruyen el acceso del observador al potencial real del e-learning y el e-coaching para los procesos de aprendizaje transformadores de competencias (cf. Arnold, Lermen y Haberer, 2017).

Hay tres consideraciones en particular que nos llevan a nuevas formas de escenificación multimedia de las oportunidades de apropiación para las personas que aprenden en la formación continua, que también son capaces de tener en cuenta las percepciones sobre la importancia fundamental de lo emocional para el aprendizaje y el cambio en los adultos:

(I) Comprueba el valor didáctico de la producción elegida.

La enseñanza en el aula (por ejemplo, las lecciones) es ante todo una técnica de distribución cuyas raíces históricas se remontan a la época anterior a Gutenberg. En aquella época, se leía en voz alta para transmitir conocimientos, para «repartirlos» en un acto casi sagrado. No había otra forma de distribución, por lo que la tradición oral pudo convertirse en la forma universal de distribución. La difusión de los libros y, más aún, la abrumadora disponibilidad de diversas fuentes de conocimiento ha hecho superflua la posición de monopolio de esta forma de distribución, que sólo ha podido sobrevivir porque la enseñanza en esta forma tradicional sigue dominando nuestra imagen de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Una prueba de valencia didáctica examina el valor (o valencia) empíricamente verificable de un entorno didáctico-metodológico para el desarrollo de determinados tipos de competencias. Esto puede basarse en la idea de que el desarrollo de competencias autodirigidas, así como sociales y emocionales, es más probable si la lógica de adquisición ya contiene elementos de las situaciones en las que se aplicarán las competencias deseadas más adelante en la vida. Por lo tanto, las cualificaciones clave y la «competencia reguladora individual» – como dice el primer informe nacional sobre educación de Alemania – no pueden desarrollarse en culturas de liderazgo determinado externamente o incluso de disciplina total (cf. Arnold, 2007).

Por este motivo, todas las formas de captar lo nuevo están cobrando importancia en lo que respecta a las competencias didácticas. Cabe mencionar el uso de materiales de autoaprendizaje, como los utilizados por María Montessori, formas de autoaprendizaje guiado o aprendizaje a distancia, así como modalidades de aprendizaje electrónico. Estas formas se centran conscientemente en la capacidad de apropiación de las personas que aprenden, para lo cual, por supuesto, hay que hacer algo en las medidas educativas preparatorias, aunque sólo sea proporcionar espacio suficiente para el autoaprendizaje, así como para la práctica y las pruebas cooperativas. La apropiación autodirigida «vive» así de un cambio en la cultura de aprendizaje que no sólo se esfuerza por el sujeto autoactivo, sino que ya lo presupone como actor en el proceso de aprendizaje, tanto conceptualmente como en la práctica educativa.

- (2) *El aprendizaje es también una reconstelación emocional o un movimiento orientado hacia el mundo interior. Por tanto, ¡reconstruye la experiencia de la eficacia propia!*

A menudo, las culturas de aprendizaje predominantes siguen siendo culturas de incapacitación innecesaria pero ritualizada o, a veces, incluso de insulto a las personas que aprenden. En ellas también se experimentan y reconstituyen constantemente estados emocionales de indefensión. No es casualidad que el miedo sea la emoción más investigada en contextos de enseñanza-aprendizaje. En cambio, la base emocional de la experiencia de la autoeficacia se ha investigado comparativamente poco. Lo mismo puede decirse de la base emocional de la orientación a los recursos. Es la certeza emocional del sujeto de ser capaz de dominar con éxito posibles retos con sus propias competencias disponibles lo que determina en última instancia lo que el individuo confía en ser capaz de hacer y hasta qué punto confía en que puede adaptar constantemente sus competencias a los cambios mediante el aprendizaje. Hay muchos indicios de que este equipamiento emocional básico se inició o se descuidó tempranamente en las experiencias de apego del sujeto. A pesar de todo el optimismo pedagógico, una maduración posterior hacia una experiencia emocional de autoeficacia parece ser posible sólo hasta cierto punto y requiere un encuadre emocional específico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este encuadre emocional tiene algo que ver con la individualización del contacto de asesoramiento con la persona que aprende, así como con la regularidad y el carácter constructivo de la retroalimentación. El uso de teletutores o de formas virtuales de coaching, por ejemplo, puede asumir aquí funciones importantes, siempre que estos componentes de acompañamiento sigan un enfoque basado también en la pedagogía emocional y no sólo en un diseño tecnológicamente posible.

- (3) *Benefíciate de la comodidad y de las posibilidades de establecer contactos virtuales.*

El uso de oportunidades de aprendizaje virtual ya va de la mano de un cambio fundamental en las culturas de aprendizaje. La enseñanza —especialmente en universidades e institutos— es cada vez más cómoda, más transparente y, por tanto, más pública. Los estudiantes se ven liberados en gran medida de la tarea de

tomar apuntes, ya que pueden acceder fácilmente en línea a los textos esenciales, las ilustraciones y los materiales complementarios y de profundización. El estudio permite enseñar sin presencia o con presencia ocasional, mientras que el encuentro con el profesor debe legitimarse de una forma nueva y diferente. De este modo, los profesores pueden volver a ser más accesibles para los estudiantes; reorganizan su distribución del conocimiento y están disponibles como personas recurso (término técnico para referirse al apoyo que refuerza los recursos), asesores y mentores.

Más fundamentales son los cambios derivados de la conexión en red de los programas ofrecidos por distintos proveedores (por ejemplo, las universidades). De este modo, los estudiantes no están únicamente «a merced» de la oferta institucional «aleatoria» de, por ejemplo, una universidad o un profesor universitario, sino que pueden «añadir» a su propio plan de estudios los conocimientos generalmente más especializados de los profesores de otras universidades y optimizar así sus estudios o especializarse en áreas en las que su universidad de origen sólo ofrece una oferta marginal o ninguna. En el contexto de esta interconexión, el papel de los profesores universitarios también está cambiando. Aunque ellos mismos siguen siendo académicos reconocidos en sus propias áreas de especialización en la investigación y sus propias publicaciones, también son responsables de una red de colegas competentes en otras universidades, se aseguran de que sus estudiantes tengan planes de estudio adecuados y también son responsables de la creación de redes sociales y el compromiso entre los que trabajan en diferentes lugares.

Traducción: Francesc J. Hernández.

| Referencias |

Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.

Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.

Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das «Lob der Disziplin»*. Heidelberg.

Arnold, R. (2019). *Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung*. Baltmannsweiler.

Arnold, R. (2022). *Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern*. Wiesbaden.

Arnold, R. et al. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Fráncfort d. M.: DIE.

Arnold, R. y Holzapfel, G. (ed.) (2008). *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik*. Baltmannsweiler.

Arnold, R., Lermen, M. y Haberer, M. (ed.) (2017). *Selbstlernangebote und Studienunterstützung*. Vol. III sobre la conferencia de especialistas «Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!». Baltmannsweiler.

Arnold, R., Nuissl, E. y Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler.

Bauer, U. (2004). «Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung». En: Geulen, D./Veith, H. (ed.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär*. Stuttgart, pp. 61–92.

Beck, U. (Hrsg.) (1997). *Kinder der Freiheit*. Fráncfort.

Bernard, A. (2017). *Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur*. 2ª ed. Fráncfort.

Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt*. Stuttgart.

Borinski, F. (1986). Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Besch und Heinz Lang. [Conversación realizada el 17.3.1986 en Baden-Baden con B. B. y H. L.] en: *40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde*. Göhrde, pp. 47–72.

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Múnich.

Dewe, B. (1982). Zur Wissenssoziologie institutionalisierter Bildungsprozesse □ wissenschaftsorientierte Informationsstrukturen und erfahrungsgeprägtes Wissen in der Erwachsenenbildung. *Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Begründung von Bildungstheorie*, Schriftenreihe “Sozialwissenschaften und Gesellschaft”, vol. 4

EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) [Marco Europeo de Cualificaciones] (2008). En: Hoja informativa de la Unión Europea, CIII/I de 6.5.2008. Bruselas.

Faulstich, P. y Zeuner, C. (2001). *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Bezüge*. Bad Heilbrunn/Obb.

Foucault, M. (2009a). *Der Mut zur Wahrheit: Die Regierung des Selbst und der anderen II*. Vorlesungen am Collège de France 1983/ 84. Fráncfort.

Foucault, M. (2009b). *Die Regierung des Selbst und der anderen*. Vorlesungen am Collège de France 1982/ 83. Fráncfort.

- Gieseke, W., Meueler, E. y Nuissl, E. (Hrsg.) (1989). *Zentrifugale und Zentripedale Kräfte der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* [Anuario de 1988 de la Comisión de Formación de Personas Adultas de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación]. Maguncia.
- Grotlüschen, A. y Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld.
- Heydorn, H.-J. (1995). *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften*. Liechtenstein.
- Holtz, K. L. (2008). *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Stuttgart.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. En: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3/1983, pp. 91–103.
- Kaiser, A., Kaiser, R. y Hohmann, R. (Hrsg.) (2012). *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK*. Bielefeld.
- Kucklick, C. (2014). *Die granulare Gesellschaft: Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. München.
- Kurzweil, R. (2014). *Menschheit 2.0. Die Singularität naht*. 2^a ed. revisada. Berlin.
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. En: *Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 1, pp. 75–80.
- Lyotard, J. (1985). *Immaterialität und Postmoderne*. Berlín: Merve Verlag.
- Maturana, H. R. (1996): *Was ist erkennen?* München: Piper.
- McClelland, C. E. (2012). Die Professoren an der Friedrich-Wilhelm-Universität. In: *Geschichte der Universität Unter den Linden. Bd. I: Gründung und Blütezeit*. Hrsg. von E. Tenorth und C. E. McClelland. Berlín, pp. 427–512.
- Meueler, E. (1993). *Lob des Scheiterns*. Baltmannsweiler.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. 2^a ed. Friburgo.
- Rohs, M. et. al. (ed.) (2019). *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Roth, G. (2007). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich uns andere zu ändern*. Stuttgart.

- Roth, G. (2021). *Über den Menschen*. Frankfurt.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von den Universitätsausdehnungsbewegungen bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Schäffter, O. (2011). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler.
- Senge, P. et al. (2008). *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. NuevaYork (trad. alem. Heidelberg 2011).
- Spranger, E. (1922). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Berlín.
- Trager, B. y Wilbers, K. (2008). «Selbstreflexion als besonderer Lernprozess. E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning». En: Geißler, Harald (Hrsg.): *E-Coaching*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2008) pp. 45–59.
- Tricker, R. A. R. (1974). *Die Beiträge von Faraday und Maxwell zur Elektrodynamik*. Braunschweig.
- van Reijen, W. (1988). Das unrettbare Ich. En: Frank, M. et al. (ed.): *Die Frage nach dem Subjekt*. Fráncfort, pp. 373–400.
- Wiede, W. (2014). Subjekt und Subjektivierung, en: Docupedia-Zeitgeschichte, 10.12.2014 http://docupedia.de/zg/wiede_subjek_vl_de_2014. <http://doi.org/10.14765/zsf.dok.2.572.v1>
- Zima, P. V. (2000). *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tubinga, Basilea.

| Nota biográfica |

Rolf Arnold es catedrático emérito de la Universidad Técnica de Kaiserslautern, Alemania (desde 2023: Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau). Ha encabezado toda su sección de Ciencias Sociales y Humanas, así como la Universidad Virtual de Renania Palatinado. Es autor de más de ciento cincuenta libros e infinidad de artículos. En su obra, la formación de personas adultas y la formación continua (dos caras de la misma moneda) se enriquecen con las aportaciones del constructivismo, de la teoría sistémica, de la psicología humanista, la neurociencia y de la terapéutica más actual, en lo que ha formulado recientemente como *pedagogía intransitiva*.