

# **Consideraciones provisionales sobre la educación y la formación**

**Francesc Jesús Hernández i Dobon**

**francesc.j.hernandez@uv.es**

**(Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia)**

Con el epíteto «provisionales» del título no sólo se quiere indicar que las reflexiones siguientes no tienen ánimo dogmático o se refieren a un objeto dinámico, sino también y sobre todo que se refieren a teorías en continua evolución, sobre las que sería pretencioso adoptar un estilo que no fuera provisional. Hay que evitar, como aconsejaba Adorno, el gesto pretencioso del litigante que cree haber vencido en un pleito. Cuanto aquí se escribe sobre Brater, Arnold, Alheit o Dausien, se tiene que entender como una aproximación inicial, pendiente de sucesivo estudio. Esperemos tener la oportunidad de realizarlo.

## **1. Educación-institución, campo y ámbito**

Cuando hablamos de educación en general nos referimos a tres cosas diferentes. En primer lugar, a una institución social, cuya historia es bien conocida. Los estados postrevolucionarios europeos establecieron a partir del s. XIX la institución educativa para el conjunto de la ciudadanía infantil con la pretensión de socializarla. Las repúblicas americanas copiaron la institución, que luego se extendió a otros continentes.

En tanto que institución, el Estado regula el contenido que le da a esa socialización y se encarga, directa o indirectamente, de proveer los medios para que se alcance. La política educativa y la legislación relacionada con ella son los instrumentos de esa acción estatal, que en España constituye un sector donde encontramos ocupación directamente un millón de personas. Los principios igualitarios que enuncian las normas educativas son inobjetables. Sin embargo, la forma histórica que los Estados dieron a la institucionalización de la educación, encabezada por la vieja universidad, ha producido disfunciones en el plano institucional, como, por ejemplo, la deficiente articulación de la formación profesional o de personas adultas, que estaban al margen de la *mainstream* de la institución.

En segundo lugar, encontramos una noción de educación-campo, que requiere una explicación complementaria. Es un hecho que hay diferencias entre las personas. Ello permite clasificarlas en función de múltiples variables. Hablamos de «desigualdad» social, y no de mera «diferencia», cuando se da una correlación entre diversas variables, una de las cuales, al menos, se considera atentatoria contra la dignidad humana (si no, hablamos de «diversidad»). Por ejemplo, la relación entre disponer de un contrato precario y padecer mayor número de accidentes laborales, habitar países pobres y tener más probabilidad de morir de una enfermedad evitable, etc. La sociología tiene como objeto la desigualdad de los grupos sociales, mientras que la antropología se ocupa de su diversidad. El gran descubrimiento de la sociología es que hay mecanismos sociales que promueven la desigualdad, que son independientes de la voluntad de las personas. Es decir, que las personas ubicadas en un determinado grupo social tienen asociada necesariamente la posibilidad de padecer una coacción desigualitaria, esto es, de ser objeto de un dominio que les aboca a una situación atentatoria contra su dignidad. Por ello, podemos hablar «campo social» en el mismo sentido en que la física habla de campos de fuerzas: aquel espacio en el que una determinada posición tiene asociado un vector de fuerza.

La noción de educación-campo se plantea a partir de la sospecha de que el sistema educativo en lugar de favorecer los ideales (igualitarios) que proclama su institucionalización (la educación-institución), sirve más bien a la reproducción de las desigualdades sociales entre los diversos grupos. O, dicho de otro modo, que un individuo que procede de un determinado grupo social –como una partícula que se ubica en un espacio físico– recibe una coacción para permanecer vinculado a las

circunstancias que generan la desigualdad. El sistema educativo no sólo perpetuaría la situación desigualitaria de los individuos que proceden de una determinada clase, de un determinado género o de una determinada etnia, sino que además proporcionaría a ese mantenimiento una legitimación complementaria en términos de credenciales escolares. Efectivamente hay suficiente evidencia estadística acumulada para mostrar que la educación concede sus diversas credenciales con una elevada correlación con las posiciones iniciales de los grupos sociales, lo que además las reafirma (por la articulación entre la credencial y la ubicación social). La sociología de la educación ha descrito los mecanismos por los que los grupos sociales reproducen su posición social, tanto algunos dispositivos objetivos que operarían ese efecto, como los mecanismos subjetivos que favorecerían la aceptación y legitimación de este hecho, tanto en el plano de las clases, como en el de los géneros, de las etnias u otras diferencias sociales<sup>1</sup>.

Educación-institución y educación-campo presentan pues tendencias contrarias: orientada a la igualdad, la primera, y a la distinción, la segunda. Por ello, se puede decir a un tiempo sin incurrir en contradicción que la educación favorece la igualdad y que la educación favorece la desigualdad, porque nos referimos a dos nociones diferentes de educación, la educación-institución y la educación-campo. Y carecen de sentido las representaciones extremas, que afirman que la educación puede promover la igualdad, minimizando el carácter determinante de las reglas del campo (y cargando frecuentemente sobre los estresados docentes la responsabilidad del ineluctable resultado) o no tienen ningún efecto emancipador (lo que puede conducir a la desmovilización y a un trato aún más discriminatorio con los que padecen situaciones injustas, privados además de cualquier apoyo institucional).

Pero aún hay una tercera noción de educación que hemos de distinguir: la educación-ámbito. Varios millones de personas en España conviven algunas horas al día en establecimientos especializados, y en ese ámbito se producen interacciones sociales. Las personas, por ejemplo, se autoorganizan para resolver sus problemas, se divierten o se enamoran. Sin embargo, la distinción entre esta noción y las anteriores resulta problemática. Por ejemplo, se podría explicar la autoorganización de los estudiantes (pongamos por caso, promoviendo una asamblea o eligiendo una comisión) como un ejemplo de la socialización pretendida por la educación-institución o se podría ver en

---

<sup>1</sup> Explicaciones complementarias a estos epígrafes iniciales se pueden encontrar en el volumen de Beltrán, Hernandez y Marrero, *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2ª de., 2005.

una determinada diversión (por ejemplo, los juegos de niñas en el patio) o el emparejamiento intraclasista (por ejemplo, los matrimonios de universitarios) como ejemplos de los mecanismos subjetivos o las reglas con los que opera la educación-campo (favoreciendo la situación discriminada de las niñas o la reproducción de las clases superiores). Por ello, resultaría conveniente en orden a extremar el análisis reservar la educación-ámbito para aquellas interacciones que no son objeto de política educativa o legislación (es decir, que no son directamente instituidas por el Estado) –es decir, que no son parte de la educación-institución– o que no son reglas específicas de la educación –no son educación-campo–. Simplificando, la educación-ámbito sería entonces un lugar social donde las personas se comportarían como en cualquier otro.

## **2. Cambios en la educación-institución**

En los últimos cuarenta años se ha producido una modificación importante de la educación-institución. Tomando como punto de partida las teorizaciones de los años sesenta sobre la crisis de legitimación del sistema educativo, relacionada con el movimiento estudiantil, y la crisis del mismo capitalismo tardío, se advierte una modificación importante, que tiene una significativa expresión en la manera como el proyecto de Constitución de la Unión Europea ha definido el derecho a la educación, precisamente como derecho a la «educación y la formación continua». Peter Alheit y Bettina Dausien explican así el punto de vista que relaciona la extensión de la educación a lo largo de la vida con un cambio en la educación-institución:

[Ese punto de vista] ha inspirado después de los años 60 una política internacional de «educación a lo largo de toda la vida» (Dohmen, 1996; Field, 2000; Gerlach, 2000) que busca la investigación y el desarrollo de nuevas concepciones de la formación para la creación de recursos económicos y culturales por lo que respecta, más particularmente, a las sociedades occidentales. En el trasfondo está el diagnóstico de que el cambio social acelerado, las rupturas y mutaciones que conlleva, exigen, para ser superadas por los actores sociales, las competencias y una flexibilidad que no pueden ser adquiridas al ritmo y en las formas institucionalizadas de los procesos «tradicionales» de formación. Los marcos de los programas de formación deben ser transformados, las redes sociales nuevas y los nuevos entornos de formación deben ser creados (Alheit, 1999b; Field, 2000: 69 ss.). Las reflexiones de naturaleza política desarrolladas en este contexto toman

generalmente la forma de «líneas directrices» (Dohmen, 1996) y de memorándums (Field, 2000).<sup>2</sup>

Después de siglo y medio de una educación-institución presidida por la universidad, proliferan institucionalizaciones que la terminología de las Unión Europea entiende como «formación» y ante las que la escuela tradicional permanece prácticamente ignorante (repetiendo un comportamiento propio de lo que U. Beck denomina «instituciones sociales zombies», como se comentará más adelante). Pero no son estas las únicas mutaciones que acaecen.

### 3. Cambios en la educación-campo

Desde hace dos décadas es una constante en la teoría social reiterar que ha cambiado la determinación de las desigualdades sociales. El análisis de Ulrich Beck de la «sociedad de riesgo» considera que, en la medida en que el intercambio principal de las sociedades avanzadas es la circulación de riesgos y no la de mercancías, actualmente perderían vigencia las clases sociales, definidas respecto de la relación de los grupos sociales en el proceso de producción y circulación de mercancías. También quedarían en entredicho las instituciones sociales, inermes ante el carácter de los riesgos globales, que ya no ofrecerían la seguridad que auspiciaban las teorías del pacto social. Si la modernidad se entendía como una ruptura con la sociedad tradicional, en esta modernidad «radicalizada» sobreviene una nueva destradicionalización, que deja a las personas sin orientación que provenga de sus grupos de adscripción (las clases) o de las instituciones sociales porque todo se ha liquidado (como dice Z. Bauman). Las personas quedan «individualizadas». O dicho de otro modo: Si entendemos por «paradigma de vida» las «vidas ejemplares» a las que podemos recurrir (recuérdese que el término de origen griego «paradigma» se corresponde con el de origen latín «ejemplo»), se podría

---

<sup>2</sup> P. Alheit; B. Dausien: *En el curso de la vida*, Xàtiva: Instituto Paulo Freire y CREC, 2007, p. 40. Las citas del texto corresponden a: Alheit, P. (1999b): «Zivilgesellschaft», en Hans Jörg Sandkühler (ed.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburgo: Meiner, vol. II, pp. 1810-1817; Dohmen, G. (1996): *Das lebenslangen Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn; Field, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK; Gerlach, C. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Colonia.

decir que en la modernidad radicalizada, el nuevo paradigma de vida es la ausencia de paradigmas. Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim lo resumen así:

La individualización significa justo el principio opuesto: la biografía del ser humano se desliga de los modelos y de las seguridades tradicionales, de los controles ajenos y de las leyes morales generales y, de manera abierta y como tarea, es adjudicada a la acción y a la decisión de cada individuo. La proporción de posibilidades de vida por principio inaccesibles a las decisiones disminuye, y las partes de la biografía abiertas a la decisión y a la autoconstrucción aumentan. La biografía normal se convierte en una biografía elegida, con todas las obligaciones y las «heladas de la libertad» (Gisela von Wysocki) que este cambio conlleva. [...]

La individualización significa, por tanto, un fenómeno complejo, ambiguo y opalescente. Mejor dicho, la individualización significa una transformación de la sociedad, cuya multiplicidad de significados no puede ser arreglada ni en la realidad, ni con explicaciones de conceptos por más necesarias que sean. Por un lado, llegan la libertad y la decisión, por el otro, la obligación y la realización de las exigencias internalizadas del mercado. Por una parte, la autorresponsabilidad, por otra, la dependencia de condiciones que se sustraen absolutamente a la intervención individual. Y dichas condiciones son precisamente las que causan la singularización y unas dependencias completamente diferentes: la autoobligación a la estandarización de la propia existencia. Los individuos liberados se tornan individuos dependientes del mercado laboral y, por consiguiente, dependientes de la formación, de regulaciones sociojurídicas y de prestaciones, de planificaciones del tráfico, de plazas y horarios de guarderías, de becas y de planes de jubilación.<sup>3</sup>

Pongamos un ejemplo. En la sociedad tradicional los individuos se desplazan a pie, en carros tirados por animales o gracias a la navegación a remo o vela. Lo hicieron durante miles de años. La sociedad moderna revoluciona los desplazamientos introduciendo el ferrocarril, la navegación a vapor y a motor, los vehículos de combustión interna o los vuelos a reacción. Sobre la relación entre el desarrollo del capitalismo y estos cambios hay una bibliografía abundante. Se podría pensar que un residuo de sociedad tradicional quedava en la moderna locomoción. Por ejemplo, una hélice no es más que un manojito de remos o seguimos hablando de *cars* y midiendo sus potencias en caballos. Sin embargo, dos o tres siglos después de esta metamorfosis en el transporte, advertimos los efectos en el cambio climático de la combustión de hidrocarburos. Se desencadena un riesgo global que interpela a cada uno de nosotros. Los criterios con los que una persona opta por un método de transporte ya no tienen

---

<sup>3</sup> *El normal caos del amor*, trad. cast., Esplugues de Llobregat, El Roure, 1998, pp. 14-18.

nada que ver con los que utilizaron las generaciones precedentes. Tal vez toda la humanidad no esté ante el problema de optar (pudiera ser que sólo una quinta parte de ella), pero toda está afectada por las consecuencias. No se pueden ignorar los riesgos globales, y por ello la modernidad radicalizada está condenada a reflexionar sobre ella misma: sería una modernidad reflexiva, como dicen Beck, A. Giddens o S. Lash.

En ese contexto, se diluirían los fundamentos de sentido de la educación, porque el contenido de esa socialización se torna problemático. En otro lugar he argumentado que las justificaciones que se aducen para la educación (o dicho de otro modo, los contenidos que se da a la socialización) se orientan respecto de las «pretensiones de validez», que J. Habermas ha intentado relacionar con las funciones del lenguaje (lo que considero un acierto). Beck ha hablado de la pérdida de sentido de la educación respecto de la preparación para el trabajo y respecto de la transmisión de la ciencia, en la sociedad de riesgo global. Por un lado, está en crisis la norma del empleo y, por otro lado, la ciencia actual, respecto de los riesgos globales, ya no parece sólo parte de la solución, sino también parte del problema. Pero se podría defender que la crisis no afecta sólo a esas dos fuentes de sentido tradicionales (trabajo y ciencia), sino a todas las traducciones posibles del cometido educativo de la socialización (como correspondería, por otra parte, al final del proyecto ilustrado)<sup>4</sup>. Beck utiliza la metáfora de la «estación fantasma», a la que ya no llegan trenes, aunque los viajeros mantienen las filas para adquirir billetes que despachan funcionarios que ignoran lo que pasa. En ese sentido, se podría hablar de «escuela zombie», que permanece muerta-viva.

(Dejaré de lado los análisis de Beck sobre «realismo cosmopolita» y educación, donde el catedrático muniqués vincula el cosmopolitismo con la movilidad universitaria o las representaciones unitarias de los libros de texto, asociaciones bastante criticables, pero que no es el caso tratar aquí).

Tal vez el mejor resumen de la crisis de la educación en la modernidad radicalizada lo haya escuchado en un grupo de debate con maestras de educación primaria de la escuela pública, que mantuvimos el profesor José Beltrán y yo, en junio del año pasado. Una maestra, con más de dos décadas de profesión, dijo: «Antes enseñaba a los alumnos para el futuro; ahora, lo que hago, es para el presente.»

---

<sup>4</sup> F. J. Hernández: *Teorías contemporáneas de educación*. Alzira: Germanía, 2006.

#### 4. Tres terceras vía

Se podría pensar que las teorías mencionadas representan una especie de movimiento pendular: al concepto de *socialización* le habría seguido las teorías de la *individualización*<sup>5</sup>. Una consideración más atenta permitiría entrever las limitaciones de ambos extremos del movimiento pendular. Las teorías de la socialización no parecen haber avanzado mucho desde los años 80, y cunde la sospecha de que estén centradas en las trayectorias educativas masculinas. Además, como señala Alheit, «la variación interindividual de los desarrollos biográficos concretos es considerable»<sup>6</sup>. Pero, por otra parte, las teorías de la individualización no dan cuenta del mantenimiento generalizado de las regularidades estadísticas, que los informes internacionales como PISA vuelven a ratificar. ¿Qué hacer ante este dilema?

En lo que sigue voy a exponer tres teorías que se podrían entender como otros tantos intentos de buscar una tercera vía entre, por decirlo así, la teoría centrada en la socialización y la teoría centrada en la individualización, que, como se verá, presentan similitudes notables. Son, concretamente:

- a) La teoría de la formación orientada al sujeto de Michael Brater y otros.
- b) La didáctica constructivista de Rolf Arnold y otros.
- c) La teoría de la biograficidad de Peter Alheit, Bettina Dausien y otros.

#### 5. La formación orientada al sujeto de Michael Brater y otros

Hay que comenzar explicando que Michael Brater y Ulrich Beck eran compañeros de investigación en la Universidad de Múnich. Allí desarrollaron una «teoría de la profesión orientada al sujeto», que será explicada más adelante. En 1980 Brater abandonó la universidad para cofundar la Sociedad para la Investigación de la Formación y el Desarrollo Profesional (GAB, por las siglas alemanas de Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung), radicada en la capital bávara, donde viene desarrollando una intensa tarea de investigación sobre formación<sup>7</sup>. En la

---

<sup>5</sup> Sobre ambos, véase la detallada explicación de P. Alheit en Alheit y Dausien, *op. cit.*, pp. 117-125.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 124

<sup>7</sup> Como ejemplo: Michael Brater; Claudia Munz: *Zusammenarbeit von Schule und Handwerk*,

teorización que Beck desarrolló posteriormente sobre la sociedad del riesgo (que ya ha sido mencionada) y la individualización que conlleva, remite a las contribuciones de Brater para explicar la situación en el ámbito educativo y formativo. Por ello, la exposición que se realizará a continuación tendrá dos partes, en primer lugar, se comentará la formación según la teoría de la profesión orientada al sujeto de Brater y Beck y, en segundo lugar, la formación ante la individualización, desarrollada por Brater a partir del análisis de Beck.

Desde una consideración sociológica, Brater, Beck y Daheim<sup>8</sup> defienden que toda profesión no es sólo un elemento del proceso de producción, sino también un conjunto de especificaciones o directrices para las personas. A esta conclusión se llega tanto si observamos las competencias requeridas por cualquier cualificación profesional, en las que se mezclan destrezas «específicas» con otras «personales», como si analizamos los cambios que induce en nuestra personalidad el desempeño de una profesión o, en general, de cualquier tipo de trabajo (incluso aunque no sea remunerado o sea un encadenamiento de ocupaciones precarias). Como las profesiones son «plantillas» para la exteriorización y el desarrollo de las capacidades, orientaciones e intereses subjetivos, y en la formación de nuestra identidad tienen un papel destacado los demás (como defendía Mead), la profesión aparece estrechamente relacionada con la identidad personal, se convierte en medio para el desarrollo personal. Lo que no deja de plantear problemas cuando, por ejemplo, el desarrollo profesional no tiene en cuenta el envejecimiento de las personas. Una de las consecuencias de esta teoría profesional orientada al sujeto sería replantear la relación entre formación profesional (entendida aquí como la instrucción que permite conseguir uno de los 8 niveles de competencia definidos en el Marco Europeo de Cualificaciones) y formación continua, porque no se puede definir la formación profesional en términos de competencias específicas, dejando de lado el efecto sobre la personalidad. Se trataría, pues, más de una cuestión de «profesiones formativas» que de «formaciones profesionales».

Una representación como la que propone Brater parece remota en nuestro entorno. Entre los contenidos de la negociación colectiva entre empresarios y trabajadores, las cuestiones formativas resultan todavía marginales. Por ejemplo, en los

---

Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, sobre una experiencia de formación profesional abierta.

<sup>8</sup> Ulrich Beck, Michael Brater, Hans-Jürgen Daheim: «Beruf und Persönlichkeit. Die Bedeutung des Berufs für Entwicklung und Lebenslauf des einzelnen in unserer Gesellschaft», en id.: *Soziologie der Arbeit und der Berufe*, Hamburgo, 1980, pp. 199-233, abreviado en Rolf Arnold (ed.): *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*, Hohengehren, Schneider Verlag, 1997, pp. 25-44.

convenios colectivos publicados en el año 2004 en la Comunidad Valenciana, último del que dispongo de datos, la cláusula de salvaguarda salarial afectaba al 91,9% de los trabajadores y las trabajadoras afectados por los nuevos convenios, mientras que sólo un 24,9% tenía establecidas cláusulas para la promoción interna, únicamente un 14,7% incorporaba a los trabajadores y las trabajadoras a la organización de la producción y sólo un 8,4% disponía de un plan de formación.

La cuestión de la formación orientada al sujeto se plantea de manera particularmente crítica en la época de la globalización. Este es un concepto tan frecuente como ambiguo, por lo que es bueno introducir una precisión conceptual, sugerida por el mismo Beck, quien distingue tres nociones:

a) «Globalidad», que significa que «hace ya bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial, de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia.» [...]

b) «Globalización», que es el fenómeno de «politización», derivado del anterior, según el cual «los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios.» [...]

c) «Globalismo», que es la ideología del predominio del mercado mundial, es decir, la ideología del liberalismo<sup>9</sup>.

Entre las respuestas a la globalización, Beck señala la necesidad de reorientar la política educativa. Lo expresa así: «El hecho de orientar los procesos educativos hacia cualificaciones clave que respondan a esa perspectiva no se ha de concebir sólo como «flexibilidad» ni como «formación continuada», sino que también representa situar la formación en contextos de competencia social, capacidad de dirección, habilidad ante conflictos, comprensión cultural, mentalidad de relación y acceso a las inseguridades y paradojas de la segunda modernidad.» Se requiere, dice Beck citando a Michael Brater<sup>10</sup>, «la formación del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a dirigir su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación»<sup>11</sup>

Si la escuela no procede a ello, caerá –si no lo ha hecho ya–, en una crisis de legitimidad. El impacto del proceso de individualización sobre la institución educativa es profundo, como indica Brater:

---

<sup>9</sup> U. Beck: *Was ist Globalisierung?*, pp. 24-27.

<sup>10</sup> Michael Brater: «Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung», en U. Beck (ed.): *Kinder der Freiheit*, p. 153. La trad. cast. se cita más adelante.

<sup>11</sup> U. Beck: *Was ist Globalisierung?*, p. 230-232; trad. cast. cit., pp. 191-192.

La individualización afecta más profundamente aun a la legitimidad de existencia de la institución escuela como instancia formativa separada. La escuela puede existir, en principio, sólo como ese lugar de aprendizaje separado de la vida, donde las exigencias y expectativas de esta vida para la cual ella prepara están establecidas de modo unívocamente claro. Únicamente allí el aprender junto y fuera de la vida no corre el peligro de pasar totalmente al costado de sus exigencias. Bajo las condiciones de la individualización, sin embargo, la escuela corre fundamentalmente el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica, de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significación para pequeñas subculturas. La escuela de tipo convencional, bajo esas condiciones, sólo puede tener algo que ver con la vida de forma muy puntual –por ejemplo, en el dominio de la transmisión cognitiva de determinados contenidos funcionales del saber–, mientras que su significación como instancia social con tareas efectivas desde el punto de vista evolutivo, prácticamente desaparece. Esto explica las múltiples quejas de que la escuela sea hoy tan «pesada intelectualmente» y que degenere en una pura transmisión del saber. El saber es el último fundamento más o menos seguro en virtud del cual la escuela puede tener lugar, siempre que se trate de un puro saber de hechos de lo que objetivamente es así. Pero este fundamento firme también se resiente, por el hecho de que hoy el saber caduca muy rápidamente y que no existe un conocimiento de ese tipo sobre muchas áreas que son esenciales para la juventud; como, por ejemplo, todo lo referido a las cuestiones de la orientación personal para la acción.<sup>12</sup>

De este diagnóstico, Brater deduce las tareas centrales de la escuela en la edad juvenil, que serían:

1ª) Acompañar el encuentro del yo.

2ª) Hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración.

3ª) Formar las capacidades necesarias para la acción autónoma<sup>13</sup>.

Las presupuestos metódicos precisos para realizar estas tareas son:

a) La pedagogía formal, según la cual la materia tiene que dejar de ser un objetivo para convertirse en un pretexto del aprendizaje. Se trata de seleccionar los contenidos según el criterio de qué ejercitan (según su «efecto secundario»). Este principio pedagógico, señala Brater, ofrece la posibilidad de desplazar el centro de gravedad de la formación y la educación fuera de la transmisión del saber o de la

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>13</sup> M. Brater, *op. cit.*, según la trad. cast. «Escuela y formación bajo el signo de la individualización», en U. Beck (ed.): *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, FCE (de Argentina), 1999, p. 137 *Ibid.*, pp. 144-150.

discutible *socialización*, hacia la formación de capacidades, hacia el favorecimiento de las competencias del obrar autónomo a partir de sí mismo, y no a partir de orientaciones entrenadas<sup>14</sup>.

b) En segundo lugar, el aprendizaje tendría que pasar de ser una recepción pasiva a una experimentación y un descubrimiento autónomos. Para ello son importantes dos momentos: una reconstrucción metódica y organizativa de la práctica escolar y la estructuración de las situaciones de acción para favorecer el «encuentro con uno mismo» y la «formación de la capacidad para obrar de forma semiautónoma y autodeterminada», bajo las condiciones de la individualización<sup>15</sup>.

c) El tercer criterio es que el aprendizaje no debiera tener lugar en situaciones cognitivas especiales, sino que tendría que realizarse en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida y auténticas posible, como un momento evidente (natural) del obrar. En resumen, la demanda central a la evolución de la escuela del futuro debiera hallarse en reintegrar la escuela a la vida, en dar lugar al aprendizaje allí donde tiene lugar la vida<sup>16</sup>.

Esta relación entre aprendizaje y vida será una constante de los autores que se comentarán. En el caso de Beck y Brater parecería haber una cierta desproporción entre el diagnóstico de la época, en términos de riesgo e individualización, y la propuesta de pedagogía formal, ya enunciada por el kantismo, con el que compartiría un optimismo ilustrado (por otra parte, bastante eurocéntrico).

## 6. La didáctica constructivista de Rolf Arnold y otros

Rolf Arnold es profesor de pedagogía, en particular de pedagogía de la formación profesional y de personas adultas, en la Universidad de Kaiserlautern, donde dirige también el Centro para el Estudio a Distancia y la Formación Continua, y es portavoz, desde el año 2003, del Campus Virtual de Renania-Palatinado. Es autor de una amplia bibliografía y dirige la colección «*Basiswissen Pädagogik*» de la editorial Schneider, donde se han publicado unos cuarenta volúmenes especializados. Sería pretencioso por mi parte querer agotar su reflexión en el resumen siguiente (lo que vale

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 160.

también para los otros autores que se comentan aquí). Haré algunas anotaciones sobre cómo sus teorías parten del análisis de la «modernidad reflexiva», ya glosada aquí, y se orientan a lo que él denomina una «didáctica sistémico-constructivista».

De la «modernidad reflexiva» deduce Arnold la necesidad de realizar una formación centrada en la autonomía de las personas, lo que precisa una «cualificación educativa» (que sería un concepto análogo a la «formación profesionalizante» de la que hablaba anteriormente comentando a Brater). Literalmente Arnold argumenta:

En la actualidad, en la política educativa -y más concretamente en la política de formación profesional- se pone de manifiesto [...] el fenómeno que la sociología recientemente ha descrito como «modernización reflexiva»: el modelo hacia el cual se orienta el consenso en materia de formación no es un estándar educativo prescrito materialmente, sino el fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos cognitivos.

Esto significa que, para reformular el consenso en materia de formación, habría que partir de un concepto reflexivo de educación y de cualificación. Es decir: se puede hablar de educación y cualificación, o mejor aún, de «cualificación educativa», entendiendo por ello los procesos de aprendizaje en los cuales un individuo adquiere las condiciones previas que le permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las exigencias de actuación y aprendizaje cuando se vea enfrentado a ellas. Los procesos de aprendizaje tienen que poner al alumno «previsoramente» en condiciones de lograrlo.

Para alcanzar esa «cualificación educativa» se requieren «procesos vivos de aprendizaje», cuyas premisas se explican así:

Si se pretende fomentar la capacidad reflexiva o las cualificaciones educativas de esta naturaleza, el proceso de aprendizaje mismo tendría que «arreglarse» de tal modo que no impida la búsqueda autónoma, sino que la posibilite. Estos procesos vivos de aprendizaje solo pueden darse bajo la condición de que se apliquen métodos activos, en los cuales se traspasa al alumno la iniciativa en el proceso de aprendizaje, en un comienzo de a poco y luego cada vez más. En este sentido, la gama de los métodos en el trabajo de formación en las empresas se ha modificado claramente en los últimos años. Hoy se posibilitan procesos de aprendizaje en los que se aprende algo que para el individuo tiene un significado especial (Rogers 1979) y en los que el aprendizaje ocurre de tal forma que toda persona aprende o puede aprender. La globalidad de los procesos vivos de aprendizaje puede lograrse sobre la base de un concepto integrativo de educación y cualificación, que parte de tres premisas:

i) Ya no se puede definir el contenido del concepto de educación por los fines que persigue o no persigue;

ii) La cualificación tiene que desarrollar, ciertamente, la competencia técnica pero, paradójicamente, requiere cada vez más de una competencia en el empleo de métodos y una competencia social; para desarrollarlas, hay que implementar sistemáticamente las previsiones y los arreglos; y

iii) Finalmente, educación y cualificación en igual medida tienen que preparar al alumno para el trato consigo mismo (individuo), el trato con los otros (grupo de aprendizaje) y el trato con las cosas (objetos, técnica).

En resumen:

Las nuevas tendencias de la formación profesional en Alemania están llevando a profundos cambios en el ámbito de la reforma interna y externa del sistema educativo. Mientras la reforma externa del sistema educativo está orientada hacia una redefinición del valor relativo de los títulos de formación profesional, otorgándoles un mayor significado para el ascenso a estudios superiores, en el ámbito de la reforma interna del sistema educativo se están realizando esfuerzos por cambiar la concepción de la enseñanza mediante la aplicación de métodos orientados hacia la acción. Esta transformación refleja, por un lado, los cambios ocurridos en la organización del trabajo en las empresas (montaje en grupo: lean production) y, por el otro, el descenso de la importancia de los conocimientos especializados en la formación profesional. Ambos aspectos destacan la necesidad de desarrollar un nuevo consenso social acerca del papel de la educación en una sociedad moderna.<sup>17</sup>

«Constructivismo» es una calificación muy frecuente. El sentido específico que le da Arnold, en relación a la formación de las personas adultas, se concreta en el pasaje siguiente:

Tenemos que despedirnos de la ilusión de que los y las participantes en la formación aprenden lo que enseñamos, y que el aprendizaje es, por tanto, la reproducción o el contrarreflejo de lo enseñado. [...] Es recomendable más bien desacoplar enseñanza y aprendizaje. Nuestra enseñanza está autorreferencialmente anclada en nuestras experiencias y redes de saber; el aprendizaje de los y las participantes está enraizado en sus modelos de interpretación, mundos de vida y mapas cognitivos, que no son intercambiables. [...]

Las personas adultas son capaces de aprender, pero no son instruibles –esta es la quintaesencia en forma de aforismo provocativo del constructivismo. Y de ello no se deduce de ninguna manera la conclusión de que la enseñanza sea supérflua o ineficaz. La enseñanza

---

<sup>17</sup> Rolf Arnold: *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, trad. cast., Montevideo, CINTERFOR, 2001. En la página web de CINTERFOR se encuentra una versión digital del texto.

anima el autoaprendizaje, también la contradicción, el pensamiento transversal, el pensamiento por ensayo y error... La enseñanza no es la instrucción, sino la incitación, la ayuda al aprendizaje. [...]

Los criterios de relevancia de las personas que están aprendiendo son la mayoría de las veces distintos a los de los «especialistas». Con todo, esta construcción de las redes de saber no resulta arbitraria. El nuevo saber no sólo tiene que ser utilizable, sino también lógicamente armónico y capaz de consenso, pues a la larga son viables sólo aquellos constructos de realidad que son compartidos por una comunidad de comprensión. [...]

La enseñanza es, vista de manera constructivista, un equilibrio de instrucción (es decir, de ofertas de saber, de ofertas de interpretación, de demostraciones) y observación de las construcciones (es decir, supervisión y reflexión de las formas de apropiación de los participantes).<sup>18</sup>

Aunque de modo provisional, se pueden hacer algunas críticas a la posición de Arnold.

a) En primer lugar, el texto, siguiendo la doctrina constructivista, aboga por desacoplar enseñanza y aprendizaje. Esto me parece de todo punto correcto, y considero un uso lingüístico carente de todo rigor la expresión tantas veces repetida en textos pedagógicos de «proceso de enseñanza-aprendizaje». Sin embargo, aún tendría que llevarse la reflexión un paso más allá y desacoplar también educación o formación de enseñanza y aprendizaje. Como se ha indicado al principio de este texto, la educación se puede concebir como institución, como campo o como ámbito, y ciertamente en esa forma institucional, en ese campo de dominio simbólico o en ese ámbito de interacción donde unos individuos enseñan y otros aprenden, pero ni una ni otra actividad agotan la triplicidad señalada.

b) En segundo lugar, la autorreferencialidad del aprendizaje –aprendemos desde nosotros mismos–, que deriva de la tradición sistémica (Luhmann, Maturana, Varela), ha de ser matizada por el constructivismo: aprendemos *con los demás porque gracias a los demás somos nosotros mismos*<sup>19</sup>. Este descubrimiento de la psicología del aprendizaje no es más que la traslación del esquema del trabajo a los procesos

---

<sup>18</sup> Rolf Arnold; A. Krämer-Stürzl; H. Siebert: *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlín: Cornelsen, 2005, p. 34, cit. Arnold: *Ich lerne, also bin ich*. Heidelberg: Carl-Auer, 2007, p. 79.

<sup>19</sup> Véase «La construcción biográfica de la realidad», cap. VII del libro de Alheit y Dausien, *En el curso de la vida*, ya cit. Adviértase que se dice «nosotros mismos»: somos los mismos, aunque no idénticos.

cognitivos, lo que, como es conocido, estuvo animado por la escuela marxista de L. S. Vygotski, A. R. Luria, A. Leontiev, etc. (y con este recuerdo quiero salir al paso de las injustificadas lecturas individualistas o pedagogicistas que han proliferado del constructivismo, que reducen *los demás* a *los docentes*). Por analogía a la escuela soviética de ajedrez, encabezada por A. Alekhine, en el constructivismo cobran importancia los «peones» y la pierden las «figuras», como corresponde a la exaltación del proletariado. Por ello, que la representación de la enseñanza sea la de un «equilibrio», como dice el texto, parece una petición de principio, o que las «construcciones» sean «observables» es más bien un desideratum, que enuncia Arnold tal vez con la pretensión en definitiva de salvar la institución. Pudiera resultar más aconsejable indagar el ámbito, esto es, entender cómo acaecen los «movimientos», estudiar su biograficidad (en la terminología de Alheit y Dausien). Se podría pensar que, en definitiva, el desacoplamiento entre la enseñanza y el aprendizaje convierte la escuela en una institución zombie, aunque Arnold, como pedagogo, no quiera admitirlo, o dicho en otros términos: la educación acaba diluyéndose en la formación (lo cual nunca se puede entender como un expediente para negar la educación-institución a la población). Cuando los procesos de aprendizaje se entendieron como una heteronomía (ya fuera porque el contenido principal es la transmisión de verdades absolutas que administra un *magister* o porque este se encarga de que el discípulo repita el ejercicio que dejará una marca de hábito en su entendimiento semejante a una *tabula rasa*), tenía sentido la *schola* como reclusión que favorecía semejante heteronomía; pero cuando el aprendizaje se asocia con una construcción autónoma tiene que quedar necesariamente en entredicho la institucionalización habitual.

## **7. La teoría de la biograficidad de Peter Alheit, Bettina Dausien y otros**

Peter Alheit es profesor en el Seminario Pedagógico de la Universidad de Göttingen (el primero que se creó en Alemania) y Bettina Dausien imparte docencia en las universidades de Flensburg y Múnich. La abundante teorización de ambos se podría entender que parte también de una consideración de la modernidad radicalizada que está enfrentada a riesgos descivilizatorios. Ello exige volver sobre la noción de «sociedad civil», que entienden, siguiendo a Gramsci, a partir de la interacción entre lo económico y lo político, pero frente a la que es posible una reacción (una reforma, diría Gramsci).

Las nociones de «civilidad» u «organicidad» del filósofo italiano no distan mucho de las acuñadas por el primer pragmatismo norteamericano, y permitirían entender las estructuras sociales como «*estructuras a tergo*», potenciales de acción en el fondo de la socialidad, una «modernidad cotidiana» que reclaman un proceso de formación. Este es el sentido de la tesis de Raymond Williams «*culture is ordinary*» (que sería una versión de la filosofía cotidiana de Gramsci), y así hay que entender el doble proceso de «politización de la cultura» y «culturalización de la política», que acaece.

Esta teoría de la sociedad *civil* se articula con una teoría de la formación que explica el tránsito de la sociedad del trabajo a la del aprendizaje a lo largo de la vida, que paulatinamente se diferencia del paradigma enunciado al comienzo de este texto. Según Alheit y Dausien, ciertamente el aumento del nivel educativo puede resultar un efecto pantalla, y lo es para la «generación de los engañados» (Bourdieu), y las acreditaciones crean un sistema de competitividad fuera de lugar; hay una gran heterogeneidad de modelos formativos y los estudios empíricos (de Johnstone y Rivera en los EEUU o Strzelewiz, Raapke y Schulenberg en Alemania), muestran que la situación de las personas (procedencia social, nivel de formación, renta, etc.) tienen una significativa influencia en la disposición a participar en procesos de formación durante la edad adulta. Con todo, los autores abogan por algunas iniciativas (establecimiento de un segundo sector autónomo de actividades no comunes –servicios sociales, ambientales y culturales– e iniciativas de educación, a la que la ciudadanía dedicaría un tiempo; el eventual pago de un salario por la realización de actividades sociales esenciales; el afianzamiento de la relación entre procesos de aprendizaje formales, no formales e informales, etc.), que cobran sentido en el marco de una «economía cualitativa de la formación». Cuando se habla de beneficios educativos se suele considerar sólo el ámbito reglado o formal, en el que se pueden realizar comparaciones; pero al proceder así se desconsideran hechos cruciales (como la estructura interna de la inversión educativa, su comercialización creciente, etc.). Por ello hablan de «beneficios ampliados» de la formación, o, en términos más teóricos y generales, la emergencia de otra perspectiva o punto de vista sobre la formación a lo largo (y a lo ancho, como dicen) de la vida:

Un punto de vista de carácter esencialmente *pedagógico* respecto de las condiciones y las posibilidades de un aprendizaje biográfico de los miembros de la sociedad (Alheit, 1999b; Alheit/Dausien, 1996, 2000a; Delory-Momberger, 2000/2004; Dominicé, 1999, 2000; Kade/Seitter, 1996).

[Este] punto de vista –que se inscribe en el contexto de una ciencia de la educación orientada en torno al sujeto– toma por objeto los procesos de aprendizaje y de formación del actor social individual. En este marco, la atención se ha dirigido sobre todo a los aspectos no formales, informales, no institucionalizados y auto-organizados del aprendizaje. Las palabras claves «el aprendizaje en lo cotidiano», «el aprendizaje a partir de experiencias», «el aprendizaje por asimilación», «el aprendizaje ligado al mundo de vida» o «la autodidaxia» constituyen nuevos temas y campos de investigación (Dohmen, 1996; Kade/Seitter, 1996; Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998).

Estos procesos se desvelan con una aproximación fenomenológica, que se desarrolla mediante metodologías cualitativas, y se formula con la noción de *biograficidad*, piedra angular de sus reflexiones, y que se definiría así:

En el plano de la experiencia biográfica, las distinciones analíticas entre aprendizaje formal, no formal e informal no son absolutamente operativas. La *biografía* tiene precisamente la propiedad de integrar en el proceso global de *acumulación* de la experiencia vivida los dominios de experiencia que los cortes institucionales y sociales separan y especializan y (re)unirlos en una figura de sentido particular. Esta capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida puede ser expresada por el concepto de *biograficidad* (Alheit, 1993b; Alheit & Dausien, 2000b), que toma en cuenta la idea del carácter «obstinadamente» subjetivo de la asimilación de las ofertas de aprendizaje pero que ajusta la posibilidad de elaboración de nuevas estructuras de experiencia culturales y sociales. A este *potencial de formación* contenido en la lógica de la construcción biográfica de la experiencia y de la acción es a lo que se vinculan –al menos en el plano de las declaraciones de intenciones– las políticas y los conceptos pedagógicos del *Lifelong Learning*. (Alheit & Dausien, 2002a).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> P. Alheit; B. Dausien: *En el curso de la vida*, p. 40 y ss. Los textos citados son: P. Alheit (1999b): «Zivilgesellschaft», en Hans Jörg Sandkühler (ed.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburgo: Meiner, vol. II, pp. 1810-1817; P. Alheit; B. Dausien (1996): «Bildung als “biographische Konstruktion”? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung», en *Report XXXIX* (1997), pp. 33-45; id. (2002a): «The “Double Face” of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a “Silent Revolution”», *Studies in the Education of Adults*, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 3-22; C. Delory-Momberger: (2000/2004): *Les Histoires de Vie. De l'invention de soi au projet de formation*. París: Anthropos; P. Dominicé (1999): *L'Histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan; id. (2000): *Learning From Our Lives: Using educational Biographies with Adults*. San Francisco; J. Kade; W. Seitter (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung. Biographie und Alltag*. Opladen; G. Dohmen (1996): *Das lebenslangen Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn; Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): *Selbstgesteuertes Lernen, Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*. Bonn; P. Alheit (1993b): «Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigm” in der Weiterbildung», en W. Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, 2ª ed., pp. 343-418. Bremen: Universität Bremen (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, vol. 17); P. Alheit; B. Dausien (2000b): «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit.

Esta perspectiva de los procesos biográficos de formación reclama un cambio metodológico, que se articula con la investigación biográfica (los relatos de las historias de vida). 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. 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*, métodos documentales, etc.). Ya a comienzos de los años setenta, el grupo de investigación sobre Planificación de la Investigación de la Formación del Consejo Alemán de la Formación introdujo en el debate la distinción entre ámbito macro, meso y micro para la clasificación del ámbito objetual. Aplicando esta distinción a la investigación cualitativa, se podría distinguir un ámbito macro, un ámbito meso y un ámbito micro, el de la investigación biográfica. 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. Además de la raíz social, lo biográfico se elabora a partir de una vivencia del cuerpo, o más exactamente de la experiencia de tránsito del organismo al cuerpo, como construcción biográfica, como reconstrucción –o «lectura»– de las *body stories*, en la que son pertinentes los discursos sobre el organismo de los pares, la interacción de la pandilla o las sumamente interesantes escrituras de género. Particularmente fértil resulta esta perspectiva para los estudios de mujeres, que se insertan en los debates sobre el constructivismo y las teorías feministas.

La centralidad de la biograficidad se podría relacionar con una acentuación de la importancia de la educación-ámbito. Sería ésta, en definitiva, la que serviría de mediación entre la educación-institución y la educación-campo, o también entre el paradigma de la socialización y el de la individualización, y la que acaba por disolver definitivamente las fronteras entre la educación y la formación. Ambas se entremezclan en el aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, que es una construcción de sujetos, nunca aislados, que pugnan por establecer su autonomía.

---

Überlegungen zur Biographizität des Sozialen», en E. M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, 2000, pp. 257-283.

## 8. Concluyendo

Este texto ha comenzado introduciendo la distinción entre la «educación-institución», «educación-campo» y «educación-ámbito». Sobre esta distinción se superponía el desplazamiento de la «educación» a la «educación y formación continua», cuyas teorizaciones, como se ha apuntado, oscilan entre un paradigma relacionado con la socialización, otro vinculado con la individualización y un tercero articulado en torno a las biografías. Estas teorizaciones están vinculadas no sólo con revisiones conceptuales estrictas, sino también con indagaciones enmarcadas por metodologías innovadoras. Con esa pluralidad de distinciones, tal vez resulte temerario extraer alguna conclusión general. Sin embargo, me gustaría apuntar un cierto desplazamiento que considero notable. Si como suele hacer la documentación de la Unión Europea hablamos de educación para referirnos al proceso que se desarrolla en el sistema educativo formal (en la *escuela*) y reservamos el término formación para otros procesos o bien marginales al sistema educativo formal (por ejemplo, la formación de personas adultas) o bien que acaecen de manera informal o no formal (por ejemplo, la adquisición de competencias laborales), se podría concluir que se apunta un giro copernicano notable. Durante dos siglos la «formación» se contemplaba en el espejo de la «educación». Hay signos de que esta orientación comienza a cambiar. Lógicamente, no se ha llegado a una inversión, e incluso pudiera ser que tal modificación pase profundamente inadvertida en el marco escolar. Hay muchos ejemplos de que la escuela *zombie* es incapaz de integrar el desarrollo de la formación. Pero harían bien las personas que tienen responsabilidades en el ámbito de la formación en dejar de lado el modelo escolar, al menos como guía orientadora. No pretender insuflar vida en sus cursos, sino partir de los cursos de las vidas de las personas en formación. A eso por lo menos parecen apuntar las teorías comentadas.

10 de mayo de 2007