

ESTE TEXTO PROCEDE DEL LIBRO “TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN” DE FRANCESC J. HERNÁNDEZ, JOSÉ BELTRÁN Y ADRIANA MARRERO, PUBLICADO POR LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH. SOLO SE USA A EFECTOS DIDÁCTICOS.

PETER ALHEIT: LA «BIOGRAFICIDAD» DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA MODERNIDAD TARDÍA

Peter Alheit (n. 1946) es catedrático de pedagogía en el Seminario Pedagógico adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Göttingen (Baja Sajonia, Alemania). Es miembro de la línea de investigación sobre pedagogía extraescolar y del Grupo de Trabajo sobre Investigación de la Biografía y el Mundo de Vida (ABL), así como también de la Red Interuniversitaria sobre Investigación de la Biografía y el Mundo de Vida (INBL), en la que participan también las Universidades de Bremen y Bielefeld. Peter Alheit es un miembro destacado del grupo de profesores y profesoras que han desarrollado investigaciones cualitativas sobre educación y sociedad¹, porque, como dice explícitamente (Alheit/Dausien 2002), las respuestas a las cuestiones sobre aprendizaje continuo deben ser buscadas no sólo en los discursos académicos, sino también en las prácticas y el diálogo internacional.

La exposición de sus teorías parte de su consideración de la crisis de la modernidad (1). Siguiendo a A. Gramsci, el pragmatismo y R. Williams, propone una modernidad cotidiana (2), de implicaciones pedagógicas: el tránsito de la sociedad de

¹ Sin ánimo de ser exhaustivos es posible mencionar a los profesores y profesoras siguientes: Ursula Apitzsch (Universidad J. W. Goethe de Fráncfort d.M., Alemania), Etienne Bourgeois (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica), Agnieszka Bron (Universidad de Estocolmo, Suecia), Manuel Collado Broncano (Universidad de Sevilla, España), Bettina Dausien, Helga Kelle y Paul Mecheril (Universidad de Bielefeld, Alemania), Rudolf Egger (Universidad de Graz, Austria), Wolfram Fischer-Rosenthal (Universidad de Kassel, Alemania), Ramon Flecha, Lúdia Puigvert y otros (Universidad de Barcelona, España), Barry Hake (Universidad de Leiden, Holanda), Andreas Hanses, Annelie Keil y Wilhelm Mader (Universidad de Bremen, Alemania), Heinz Hermann Krüger (Universidad Martin Luther de Halle-Wittenberg, Alemania), Staffan Larsson (Universidad de Linköping, Suecia), Winfried Marotzki (Universidad Otto von Guericke de Marburgo, Alemania), Barbara Merrill (Universidad de Warwick, Gran Bretaña), Skevos Papaioannou (Universidad de Creta, Grecia), Thomas Rauschenbach (Universidad de Dortmund, Alemania), Anne Ryan (Universidad de Maynooth, Irlanda), Henning Salling Olesen (Universidad de Roskilde, Dinamarca), Tom Schuller (Universidad de Londres, Gran Bretaña), Irena Szlachcic (Universidad de Wroclaw, Polonia), etc.

trabajo a la sociedad de la formación (3), que se tiene que evaluar desde una economía cualitativa de la formación (4). Esta se enmarca en un giro metodológico (5) que indaga el aprendizaje biográfico (6).

§ 1.- LOS RIESGOS DE LA MODERNIDAD Y LA SOCIEDAD “CIVIL”.

Según Alheit (1994: 245 ss.; 2002), la sociedad está enfrentada a riesgos descivilizatorios, lo que demanda una reflexión sobre la «sociedad “civil”»², esto es, sobre la «civilidad» misma y su dilema. Cuando A. Ferguson acuñó el concepto *civil society*, buscando diferenciar la dinámica social de la política, favoreció una cierta identificación de la *civil society* con la *economic society*. Por el contrario, cuando más tarde K. Marx se sirvió de la misma noción (*bürgerliche Gesellschaft*) para criticar la filosofía del Derecho de G. W. F. Hegel, catapultó la noción a un significado complejo, al servicio de la crítica a una formación histórica donde se impondría la base económica, lo que favoreció, en el socialismo real, el predominio de la *political society*. Frente a ese dilema, la perniciosa identificación de la sociedad civil con la sociedad económica o con la política, resulta provechoso recuperar el análisis de Gramsci, cuyo concepto *società civile* no se opone a lo económico y a lo político, sino que muestra su interdependencia³. Por un lado, las determinaciones sociales nunca son «simples» o mecánicas. Permanecen culturalmente fracturadas, están en procesos de *bargaining* [regateo] o, como lo expresaba Gramsci, en una «guerra de posiciones» para fusionar la hegemonía cultural y política. Pero ello significa al mismo tiempo que la sociedad civil es sólo el otro lado de la *società politica*, que consenso y coacción son aspectos complementarios de una situación histórica concreta. Por otro lado, la *società civile* continúa remitiendo a la base económica, pues su cualidad no se puede realmente cambiar sin la influencia de las condiciones marco económicas. La sociedad civil se presenta ciertamente determinada económica y políticamente, pero al mismo tiempo es

² Planteada recientemente por Jean L. Cohen y Andrew Arato, *Civil Society and Political Theory* (Massachusetts Institute of Technology, 1992) y Axel Honneth: *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitanalyse*, Fráncfort d.M., Fischer, 1994, pp. 80-89, trad. cat., València, Tàndem, 1999.

³ La rehegelianización del concepto de Gramsci se inspira en la teoría de la «superestructura graduada» de A. Labriola y en el neohegelianismo de B. Croce. Alheit utiliza en este punto el análisis de Gramsci de Sabine Kebir: *Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik*, Hamburgo, 1991, que introduce el neologismo *Zivilgesellschaft* (en lugar de *bürgerliche Gesellschaft*) para acentuar la peculiaridad de la noción gramsciana. Para indicar este significado particular se han usado las comillas en este texto.

capaz de acción y reacción. «Por ello –afirmaba Gramsci– tiene que ser vinculada precisamente una reforma intelectual y política a un programa de reforma económica»⁴.

Según Alheit, una cierta reedición de la teoría gramsciana se encontraría en la crítica de Habermas, que no se refiere explícitamente a la noción de Gramsci, sino a su propia teoría del discurso. Frente a ésta, tanto los modelos económicos de elección racional como la perspectiva política de la teoría de sistemas equivocarían la reconstrucción de la lógica funcional de las sociedades modernas. En el primer caso, se pasa por alto que las preferencias de los actores individuales están en *contextos*, se transforman con estas condiciones contextuales y sólo pueden ser entendidas de manera adecuada en tales condiciones marco establecidas estratégica y discursivamente. En el segundo caso, no se toma en consideración que la reducción de las sociedades diferenciadas funcionalmente a una multitud de sistemas *autorreferencialmente cerrados* no permite explicar de manera plausible cómo sistemas semánticamente cerrados «pueden ser motivados a encontrar por sus propias fuerzas el lenguaje común que han menester para la percepción y la articulación de relevancias y criterios concernientes a la sociedad global»⁵. Es decir, Habermas redescubre el vacío gramsciano de la sociedad civil. Por encima de las coacciones económicas y por debajo de las regulaciones administrativas se genera una esfera aparentemente no económica y no estatal de actividades sociales, sin la cual ni la economía ni la política podrían funcionar. Los actores sociales se encuentran en relación con el «núcleo civil» de la sociedad mediante la asociación espontánea de unos con otros y forman –todavía en contacto con sus esferas privadas– *opiniones públicas* discursivas⁶. El espacio de la opinión pública civil presupone un público⁷, principalmente en cuanto presencia y participación. Pero ello plantea algunas cuestiones.

⁴ A. Gramsci: *Quaderni del carcere*, ed. de V. Gerratana. Turín, 1975, p. 1561.

⁵ J. Habermas, 1992: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Fráncfort d.M., Suhrkamp, 1992, p. 427; trad. cast., *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta, 1998, p. 432. Sobre la crítica a los modelos de elección racional, *ibid.*, pp. 408 ss., trad. cast. pp. 415 ss.

⁶ «La esfera o espacio de la opinión pública es, ciertamente, un fenómeno social tan elemental como la acción, el actor, el grupo o el colectivo; pero escapa a los conceptos tradicionales de orden social. La esfera o espacio de la opinión pública no puede entenderse como institución y, ciertamente, tampoco como organización; no es un entramado de normas con diferenciación de competencias y de roles, con regulación de las condiciones de pertenencia, etc.; tampoco representa un sistema; [...] El espacio de la opinión pública, como mejor puede describirse es como una red para la comunicación de contenidos y tomas de postura, es decir, de *opiniones*, y en él los flujos de comunicación quedan filtrados y sintetizados de tal suerte que se condensan en opiniones públicas agavilladas en torno a temas específicos. Al igual que el mundo de la vida en su totalidad, también el espacio de la opinión pública se reproduce a través de la acción comunicativa, para la que basta con dominar un lenguaje natural; y se ajusta a la *inteligibilidad general* de la práctica comunicativa cotidiana.» (Habermas, *op. cit.*, pp. 435 s.; trad. cast., p. 440).

⁷ En esta síntesis hay que recordar la reconstrucción histórica del concepto de espacio de la opinión pública. Cfr. Jürgen Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied, Berlín/W., 1962.

Por un lado, el espacio de la opinión pública –como la «sociedad civil» de Gramsci– no puede prescindir del consenso, si quiere tener consistencia. Pero el espacio público ha sido modificado en el proceso de modernización. Por ejemplo, mediante los medios de comunicación de masas se ha dado una independencia relativa de la «opinión pública» del «público» interviniente. Lo que es válido para toda la sociedad también lo es para las opiniones públicas modernizadas, a saber, que el «núcleo civil» ha sido empujado de manera creciente a la periferia por los centros de acción profesionalmente actuantes⁸. El peligro de una disociación del espacio de la opinión pública en productores y receptores, y el entremezclarse de los productores con preferencias económicas o bien políticas, está ampliamente en el orden del día⁹.

Dada la fragilidad de la *civilidad* se suscita la cuestión siguiente: ¿Es posible limitar la marginalización de la esfera civil? Se plantea así, por otro lado, la cuestión de si para la protección de la vida democrática es efectivamente necesaria una especie de «moralidad democrática»¹⁰, en el sentido del discurso político-normativo desde Alexis de Tocqueville hasta Hannah Arendt, o de si la acción concreta en el espacio social, la construcción y la conservación de los espacios de la opinión pública civil [*zivilere Öffentlichkeiten*], no garantizan paulatinamente el saber, y con ello, evidentemente, tampoco producen las orientaciones sociales de fondo, que corresponden a la supervivencia de las democracias. A esta cuestión se enfrenta Alheit.

§ 2.- MODERNIDAD COTIDIANA

Alheit (1994; 2002) encuentra en el tratamiento de Gramsci de la «filosofía» del «sentido común» un planteamiento aplicable a las cuestiones anteriores. De modo análogo a como el filósofo italiano contemplaba el saber del mundo de la vida¹¹, las estructuras civiles de una sociedad concreta son «*estructuras a tergo*», potenciales de

⁸ Habermas (1992: 429 ss.), en conexión con B. Peters.

⁹ Como ya señaló de manera perspicaz Günther Anders a mediados de los años cincuenta. Cfr. *Die Antiquiertheit des Menschen*, vol. 1. Munich, 1956.

¹⁰ Véase Micha Brumlik: «Der Kommunitarismus. Letzten Endes eine empirische Frage?», en Christel Zahlmann (ed.): *Kommunitarismus in der Diskussion*, Berlín, 1992, pp. 94-101, y Axel Honneth: «Die Herausforderung des Kommunitarismus. Eine Nachbemerkung», en Axel Honneth (ed.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*, Fráncfort d.M./ Nueva York, 1993, pp. 119 s.

¹¹ El sentido común no es una concepción única, idéntica en el tiempo y en el espacio: es el «folclore» de la filosofía y como el folclore se presenta en formas innumerables; su rasgo fundamental y más característico es el de ser una concepción (también en los cerebros individuales) disgregada, incoherente, inconsecuente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes de las que eso es la filosofía. (Gramsci, *Quaderni...* 11, § 13, pp. 1393 s.; trad. directa según Gramsci: *Le opere. La prima antologia de tutti gli scritti*, Roma, Riuniti, 1997, p. 324).

acción en el fondo de la socialidad. Sin embargo, esto no significa que posean el carácter de estructuras profundas quasientológicas; sólo se podría decir con sentido pleno que ellas sólo resultan virulentas de manera manifiesta cuando se disponen en red [*vernetzen*] con modelos de orientación del mundo de la vida. El proceso de aprendizaje para la homogenización del sentido común –y a ello se refieren precisamente los procesos de civilización– siempre comienzan cuando grupos de actores sociales se vuelven conscientes de sí mismos y de su posición social¹². La modernidad no puede prescindir es este «proceso de formación». La vida cotidiana y la civilidad forman un conjunto. Sólo si la «cultura simple» participa en la sociedad civil, es posible la transformación de las constelaciones políticas y culturales existentes¹³.

Gramsci ha desarrollado cómo se puede lograr este «proceso de formación» civilizatorio en la dialéctica de los intelectuales y los «simples». La idea de la *organicidad* como fuerza que organiza un saber coherente contiene una referencia práctica al sentido común de las masas populares¹⁴. Metódicamente utiliza Gramsci una idea que está muy cercana a las premisas lógicas del primer pragmatismo americano: el concepto de descubrimiento «quasiabductivo» del potencial oculto en una realidad histórica concreta. La superioridad del pensamiento científicamente coherente frente al sentido común no consiste precisamente en la supuesta «sustancia» del curso del conocimiento, sino en la posibilidad de poner en marcha un movimiento entre las ideas contingentes de la vida cotidiana y el aseguramiento de resultados del pensamiento científico. Este proceso es vivo, inconcluso, abierto al futuro. Necesita la participación activa de los «simples» y tiene algo de aquella «democracia creativa», que se imaginaba

¹² Siguiendo a Gramsci: «Cuando en la historia se elabora un grupo social homogéneo, se elabora también, contra el sentido común, una filosofía homogénea [...]» (*ibid.*, 1394; *Le opere...*, *loc. cit.*).

¹³ Gramsci deja claro que lo propio de ello no es la civilización de las élites, sino la emancipación de las masas populares: «Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos “originales”, significa también y especialmente difundir críticamente las verdades ya descubiertas, “socializarlas” por así decir y, por tanto, hacer que se conviertan en base de acciones vitales, elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea conducida a pensar coherentemente y en un modo unitario lo real presente es un hecho “filosófico” mucho más importante y “original” que el redescubrimiento por parte de un “genio” filosófico de una nueva verdad que permanece como patrimonio de pequeños grupos de intelectuales. (*Ibid.*, 1377; *Le opere...*, 306).

¹⁴ «Se trata, por tanto, de elaborar una filosofía que teniendo ya una difusión, o una difusividad, porque está conectada a la vida práctica e implícita en ella, resulte un renovado sentido común con la coherencia y el nervio de las filosofías individuales: lo que puede suceder si no es siempre sentida la exigencia del contacto cultural con los “simples”.» (*Ibid.*, 1382; *Le opere...*, 311). «Se representaba la misma cuestión ya precisada: ¿un movimiento filosófico es tal sólo en cuanto se aplica a desarrollar una cultura especializada para grupos restringidos de intelectuales o es tal, por el contrario, sólo en cuanto, en el trabajo de elaboración de un pensamiento superior al sentido común y científicamente coherente no olvida nunca permanecer en contacto con los “simples” y así, en este contacto, encuentra la fuente de los problemas a estudiar y resolver? Sólo por este contacto una filosofía se torna “histórica”, de depura de los elementos intelectualistas de naturaleza individual y se hace “vida”.» (*Ibid.*, 1381 *Le opere...*, 310-311). Sobre los «simples» véase también, *ibid.*, 1377 ss.

John Dewey¹⁵ y cuya cualidad el lógico del pragmatismo, Charles Sanders Peirce, describió como la capacidad sorprendente de disponer en red alguna cosa, «de ponernos en contacto antes de lo que hubieramos podido soñar»¹⁶.

La *civilidad* se puede reconocer aquí como el proceso de configuración democrática. De ninguna manera se descarga de las coacciones de la *società politica*. Pero hace su singularidad más evidente: los progresos de la sociedad civil son una y otra vez procesos de regateo [*Bargainingprozesse*] de una «modernidad cotidiana» (véase Alheit 1993). No pueden, en cierto modo, ser silenciados en un concepto de sociedad civil teórico o moral. Este es el sentido de la tesis de Raymond Williams «*culture is ordinary*», y así hay que entender el doble proceso de «politización de la cultura» y «culturalización de la política» (Alheit 1999a). Tal vez tengamos que –de manera comunitaria– descubrir de nuevo, en cada caso, aquellos procesos de regateo y perseverar en la formación del consenso. Los intelectuales harían bien en incluirse en este proceso más como observadores sensibles e intérpretes prudentes, y menos como ideólogos parlanchines. Esto significa, de manera práctica –siguiendo también aquí el ejemplo de Gramsci–, que tiene que ser elaborado decididamente el proceso de la manera más cuidadosamente *empírica*.

§ 3.- EL TRÁNSITO DE LA SOCIEDAD DEL TRABAJO A LA SOCIEDAD DE LA FORMACIÓN

Según Alheit (1997a), en las sociedades postindustriales se observa una reducción sustancial del tiempo que se dedica al desempeño del trabajo, así como un descenso del número de personas asalariadas con empleos estables. Se erosiona la imagen de la sociedad del trabajo. Además, los riesgos sociales y medioambientales de la modernización no se afrontan de manera decidida, sino que se deja cada vez más al albedrío del mercado.

Al tiempo, la demanda individual de educación durante la edad adulta deja de concebirse como un privilegio particular. La perspectiva de una sociedad que aprende

¹⁵ John Dewey: «Creative Democracy: “The Task Before Us”», en: *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday*, Nueva York, 1940, pp. 220-228.

¹⁶ Charles S. Peirce: «Aus den Pragmatismus-Vorlesungen» [De las lecciones sobre el pragmatismo] [1903], en: *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, ed. de K. O. Apel, Fráncfort d.M., 1967, edic. de bolsillo 1991, p. 404.

de forma permanente parece estar constituyéndose en una necesidad política, económica y social de primer orden.

El desarrollo de la formación de las personas adultas tiene que considerar tres hechos:

a) En primer lugar, que la expansión de los sistemas educativos tras la Segunda Guerra Mundial, basada en la creencia de que la educación era un factor de productividad, ha producido la «generación de los engañados» (Bourdieu). El aumento del nivel educativo es, en el mejor de los casos, un tipo de efecto pantalla. Los títulos educativos son un criterio de selección establecido por las empresas y la administración pública, que crean un sistema de competitividad fuera de lugar (Taubman y Wales¹⁷).

b) En segundo lugar, hay una pluralidad de modelos de educación de personas adultas. En el caso europeo, se puede distinguir entre sistemas modernos, de tipo comunitario –como en el caso de los países escandinavos–; sistemas modernos más individualizados –como Alemania y los Países Bajos–; un sistema semitradicional –Reino Unido–; un modelo más tradicional y comunitario –Europa meridional– y una versión modernizada y centralizada, que insiste en la capacitación profesional –Europa oriental–. En todos estos tipos se detectan tendencias comunes, como la reducción de la financiación pública y su sustitución por fórmulas de privatización y comercialización, y la atribución de una función central a la capacitación profesional, relegando la educación general y política.

c) Estudios empíricos, como los realizados por Johnstone y Rivera¹⁸ en los EEUU o Strzelewicz, Raapke y Schulenberg¹⁹ 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. La experiencia educativa previa se convierte en una variable determinante. Además la formación se orienta a determinados colectivos (grupos diana) y soslaya a otros.

En ese contexto, Alheit elabora una propuesta con tres dimensiones:

¹⁷ P. Taubman/T. Wales: «Higher Education, Mental Ability, and Screening», *Journal of Political Economy*, 81, enero-febrero, 1973, pp. 28-55; *Higher education and earnings: College as an investment and a screening device*, National Bureau of Economic Research. General series, 1974.

¹⁸ J. W. C. Johnstone/R. J. Rivera: *Volunteers for learning: A study of the education pursuits of adults*, Hawthorne, NY, Aldine, 1965.

¹⁹ Alheit se refiere a los estudios de Wolfgang Schulenberg (1920-1985), Willy Strzelewicz y Hans-Dietrich Raapke. Anexo a la Universidad de Oldenburg se estableció en 1986 el Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (IBE).

a) 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.

b) Vinculada a esa dedicación, se instauraría el pago de un salario por la realización de actividades sociales esenciales.

c) Con lo que se afianzaría la interacción entre los procesos de educación y la práctica cotidiana, es decir entre el aprendizaje formal y el no formal –y dentro de éste, el no formal y el informal–.

§ 4.- POR UNA ECONOMÍA CUALITATIVA DE LA FORMACIÓN

Esta propuesta cobra sentido en el tránsito a una economía cualitativa de la formación (Alheit 2004). 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 tres hechos:

a) Es muy importante atender no sólo al volumen de la inversión educativa, sino también a su estructura interna. Por ejemplo, en el caso alemán, se invierte relativamente menos en los procesos de formación inicial. Los padres tienen que cubrir costos considerables para la atención en las escuelas infantiles y las escuelas infantiles mismas no tienen una idea clara sobre que son realmente compatibles la formación y la educación y que se relacionan con el sistema escolar. Aunque se invierta proporcionalmente mucho en comparación con otros países en los itinerarios de la formación permanente, pero después que hayan tenido lugar determinados procesos de selección y, con ello, se hayan producido ciertas desigualdades sociales.

b) En la formación continua ha aumentado la comercialización y la economización en los últimos diez años. Y si según el GATS (*General Agreement on Trade in Services*, de la OMC) se debía comercializar plenamente este ámbito, ello se torna un argumento más para el capitalista estatal en el ámbito de la formación permanente para reducir todavía más la inversión pública en formación permanente y recortarla instrumentalmente, de manera aún más fuerte, como sucede actualmente, y concentrarla en lo esencial en cualificaciones relevantes desde el punto de vista profesional o, incluso, desatender la política de formación. Precisamente en la formación permanente tendríamos que reflexionar de manera explícita –también con

cálculos de beneficios metódicamente operatibizables– sobre cómo la formación es importante, en términos políticos o en términos generales, para la génesis del «capital social». En la formación política, considera Alheit, estamos incluso ante formas a escala del extremismo de derechas.

c) Resulta importante también el entorno de la formación o la mentalidad de la formación de una sociedad, que realiza una función de bisagra entre el mundo de las instituciones formales de la educación y la experiencia de estar en disposición de ir más allá de ese ámbito formal. Se trata de los *wider benefits of learning* (Alheit 2001). Pero el estudio de estos factores precisa de una combinación metodológica que considere los resultados cuantitativos y cualitativos, y los conecte de manera plenamente significativa.

Desde la perspectiva de la investigación biográfica (véase § 5), se podría decir que la formación es considerada por los individuos de un modo muy asistemático como beneficios personales, aunque también se considera y se piensa en el sistema formal de formación como algo que influyó a menudo perjudicialmente en los procesos biográficos. De tales reflexiones surgen decisiones para los procesos de formación transversales, que son sumamente interesantes.

Las reconstrucciones biográficas muestran muy claramente que los individuos tienen la formación como un valor de uso, y actuarían en esto mucho más activamente y más orientados al futuro si todo el entorno social fuera diferente que es ahora en relación a la formación. Por ello, defiende Alheit que resulta claramente contraproducente estrecharlo a lo económico: Se necesita un «consenso en formación», como las sociedades escandinavas, no sólo un «consenso en cualificación».

§ 5.- EL GIRO METODOLÓGICO CUALITATIVO

Según Marotzki y Alheit (2002), mientras que la investigación cuantitativa sobre educación establece correlaciones estadísticas, la investigación cualitativa presenta conceptos de enseñanza y aprendizaje más complejos, que se realizan en el contexto de las biografías y los entornos de los participantes²⁰. El desarrollo de la investigación

²⁰ Véase Alheit/Dausien 2002a, y también W. Marotzki: «Qualitative Bildungsforschung», en König/Zedler (eds.): *Bilanz qualitativer Forschung*, tomo I: *Grundlagen qualitativer Forschung*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1995, pp. 99-134. 1995, H. H. Krüger/W. Marotzki (eds.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen, Leske; Budrich, 1999, y H. Fend: «Bilanz der empirischen Bildungsforschung», en *Z.f.Päd.* 5/1990, pp. 687-709.

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:

a) El ámbito macro que se refiere a las unidades sociales más grandes, por regla general institucionalizadas, que son consideradas en el contexto de relaciones sociales totales.

b) El nivel meso de la investigación cualitativa de la formación que se refiere a los grupos, mundos y de vida y comunidades. En este sentido se cuentan trabajos que se dedican, por ejemplo, a los mundos de vida familiar y a los grupos juveniles (pandillas), a los clubs de fans o las comunidades de internet. Pero también las articulaciones audiovisuales (películas, fotografías) pertenecen a este ámbito cuando vinculan a muchas personas entre ellas.

c) El ámbito micro de la investigación cualitativa de la formación se pudo establecer en las ciencias de la educación, sociales, etc., como investigación biográfica²¹. Los procesos de formación, desde esta perspectiva, son analizados y reconstruidos como procesos de formación individuales; en el foco del interés se encuentra en cada caso el individuo.

La investigación cualitativa de la formación, en el sentido de investigación biográfica, alcanzó su lugar cuando se refirió y trató de los procesos de vida, de formación y de aprendizaje, siguiendo los itinerarios entrelazados de la formación del orden biográfico bajo las condiciones de una modernidad que se desarrolla de manera acelerada²²: se trata del estudio del aprendizaje biográfico.

§ 6.-. EL APRENDIZAJE BIOGRÁFICO

²¹ Véase D. Garz/U. Blömer: «Qualitative Bildungsforschung», en R. Tippelt (ed.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, Leske; Budrich, 2002, pp. 441-457.

²² Véase Alheit et al. 1990, y W. Marotzki: «Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition - Programmatik», en *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3/99, pp. 325-341

El aprendizaje a lo largo de la vida presenta un «doble rostro» (Alheit/Dausien 2002b) según se trate de la perspectiva de reorganización del sistema educativo o de la fenomenología de tal aprendizaje. La indagación de tal fenomenología reclama un cambio de paradigma (véase § 5), que se puede describir en los niveles anteriormente explicitados.

a) El nivel social macro se refiere a la nueva política de la educación y la formación, que se dirige a buscar un nuevo equilibrio entre capital económico, cultural y social²³.

b) El nivel meso se refiere a la nueva «autorreflexividad» de organizaciones que deben concebirse a ellas mismas como «entorno» y «agencias» de aprendizaje complejo y recursos de conocimiento, y ya no como administradores y portadores de conocimiento codificado, dominante²⁴.

c) Y el nivel micro, individual, al que se refieren las conexiones y los procesos cada vez más complicados que realizan los actores específicos frente a las oportunidades de la modernidad tardía, es decir, el nivel que reclama una nueva cualidad en la construcción individual y colectiva de los significados (Alheit 1999b). Se trata de la «biograficidad» del aprendizaje.

Con la expresión «“biograficidad” del aprendizaje» (más exacta, pero menos habitual que «aprendizaje biográfico») se refiere Alheit (1997a) a la manera como aprenden efectivamente las personas adultas. El análisis de las biografías educativas demuestra que cada estímulo o idea, cada intervención educativa, es traducida al lenguaje experiencial del participante e integrada en sus experiencias. El aprendizaje es un proceso autopoyético²⁵, que comunica con las elaboraciones creativas similares de otras personas, por lo que tiene raíces sociales, aunque cada construcción biográfica sea única.

Además de la raíz social, lo biográfico se elabora, según Alheit (1999c) a partir de una vivencia del cuerpo, o más exactamente de la experiencia de tránsito del organismo [*Körper*] al cuerpo [*Leib*], como construcción biográfica²⁶, como reconstrucción –o «lectura»–de las *body stories*, en la que son pertinentes los los

²³ Alheit/Kreitz 2000.

²⁴ J. Field: *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, UK, 2000.

²⁵ Alheit se refiere a los descubrimientos de Humberto Maturana y Francisco Varela. El organismo percibe perturbaciones externas y las procesa con una lógica interna e independiente. El aspecto determinante no es el estímulo externo, sino la lógica interna del sistema. Las tesis de Maturana y Varela también influyeron en las teorías de sistemas de N. Luhmann.

²⁶ Alheit 1997b.

discursos sobre el organismo de los pares, la interacción de la pandilla o las sumamente interesantes escrituras de género²⁷.

Las propuestas de una educación a lo largo de la vida se concretan en una línea de trabajo de una pléyade de autores vinculados con la Escuela de Kaiserslautern. Estos autores combinan la dimensión diacrónica (temporal: educación continua y permanente) con la dimensión sincrónica (espacial: educación a lo ancho de la vida). En el cruce entre ambas abordan la relación entre educación de personas adultas y formación para el empleo, abriendo la educación a espacios emergentes de formación, más allá de las instituciones escolares.

²⁷ Alheit (1999c) vuelve sobre el caso de Anna B., incluidos en Alheit/Glass 1986: 52-173, procedente de un Estudio-DFG sobre paro juvenil, que fue realizado a comienzos de los años ochenta en la línea de investigación «Trabajo y Formación» de la Universidad de Bremen. Sobre las escrituras de género, véase pp. 66-141.