

PROCESOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA⁶⁵

Peter Alheit y Bettina Dausien⁶⁶

Introducción

El concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» permanece mal definido. Que aprendemos durante toda la duración de nuestra vida, se presenta como una evidencia. Desde nuestros primeros pasos, desde nuestras primeras palabras hasta la edad más anciana, tenemos nuevas experiencias, adquirimos saberes nuevos y nuevas competencias. De esta manera que tenemos de aprender somos casi tan inconscientes como del hecho de respirar. Seguramente aprendemos también en la escuela, en la empresa, en la universidad, y en los establecimientos de formación; pero incluso en estos lugares establecidos de formación y de aprendizaje, lo que aprendemos verdaderamente importante no tiene frecuentemente nada que ver con los programas oficiales. Experimentamos las situaciones, adquirimos habilidades, ponemos a prueba nuestras emociones y nuestros sentimientos en la «escuela» más efectiva que hay: la «*universidad de la vida*» (Field, 2000: vii). Así aprendemos y nos formamos en las conversaciones con los amigos, mirando la televisión y leyendo libros, hojeando catálogos o navegando por internet, tan bien como cuando reflexionamos y hacemos proyectos. Qué importa si esta manera de aprender es trivial o rebuscada: no podemos cambiar nada del hecho de que somos aprendices «a todo lo largo» de la vida.

En los debates de los treinta últimos años respecto a la política de la formación –y particularmente en los de la última década– el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida a tomado una dimensión estratégica y funcional. A él se recurre para definir las misiones de formación de las sociedades postmodernas. El documento europeo más importante respecto de la política de formación, el *Memorándum sobre la educación y la formación a lo largo de la vida*, ratificado en marzo del 2000 en Lisboa por la Comisión Europea, precisaba: «*El aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) no es solamente uno de los aspectos de la educación y del aprendizaje; debe llegar a ser el principio rector, garantizando a todos un acceso a las ofertas de educación y de formación, en una gran variedad de contextos de aprendizaje.*» (Comission of the European Communities, 2000: 3).

Dos razones principales son aducidas para justificar esta afirmación:

⁶⁵ «Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. XXXIV, 2005, núm. 1, pp. 57-83. Trad. Christine Delory-Momberger. Copyright: *L'orientation scolaire et professionnelle*. Traducción: Francesc J. Hernandez (Universidad de Valencia).

⁶⁶ Peter Alheit es profesor en la Universidad de Gotinga y Bettina Dausien es profesora de la Universidad de Flensburg, ambas en Alemania.

—«Europa se ha vuelto una sociedad fundada sobre el conocimiento y la economía. Más que antes, el acceso a las informaciones y a los conocimientos más recientes, así como la motivación y los saberes necesarios en la utilización inteligente, personal y colectiva de estos recursos, resultan la clave de la competitividad europea, son igualmente benéficos para la empleabilidad y la adaptabilidad de la fuerza de trabajo.»

—«Los europeos viven actualmente en un mundo social y político complejo. Mucho más que antes, los individuos quieren planificar sus vidas, esperan contribuir activamente a la sociedad y deben aprender a vivir positivamente en su diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación, en su sentido más amplio, es la clave para aprender y comprender como afrontar estos retos.» (Comission of the European Communities, 2000: 5).

Esta doble motivación, aunque restrinja el concepto únicamente a su dimensión funcional, permite sin embargo precisar la definición. El *Memorandum* estipula claramente que la *educación a lo largo de la vida* concierne a todas las actividades significativas del aprendizaje, que recapitula así:

—Los procesos de aprendizaje formales que tienen lugar en las instituciones de formación clásicas y que son generalmente validados por las certificaciones socialmente reconocidas.

—Los procesos de aprendizaje no formales que se desarrollan habitualmente fuera de los establecimientos de formación institucionalizados: en el lugar de trabajo, en los organismos y las asociaciones, en el seno de actividades sociales, en la persecución de intereses deportivos o artísticos.

—Los procesos de aprendizaje informales que no son emprendidos intencionalmente y que «acompañan» incidentalmente la vida cotidiana (Comission of the European Communities, 2000: 8).

El interés de esta nueva comprensión del concepto de educación reside en la puesta en sinergia de los diferentes modos de aprendizaje. El aprendizaje no sólo debe ser sistemáticamente alargado a toda la duración de la vida. Debe igualmente desarrollarse *«lifewide»*, es decir, ser generalizado en todos los dominios de la vida, para que se realicen los *entornos de aprendizaje* donde los diferentes modos de aprendizaje pretenden completarse orgánicamente. *«La dimensión del “lifewide learning” (educación que comprende todos los aspectos de la vida) pone el acento en la complementariedad entre aprendizajes formales, no formales e informales»* (Comission of the European Communities, 2000: 9).

Así entendida, la educación a lo largo de la vida parece responder a una necesidad económica y social de primer orden. Y no concierne sólo a las élites tradicionales sino a todos los miembros de la sociedad. El *Libro blanco de la educación a lo largo de la vida*, publicado por el ministerio de educación inglés en 1998, afirma en su razonamiento central: *«Para hacer frente al cambio rápido y a los retos de la era de la información y de la comunicación, debemos asegurar que las personas pueden volver a aprender a lo largo de sus vidas. No podemos tener en cuenta sólo a una pequeña élite, aunque tenga un alto grado de educación. En cambio, tenemos necesidad de creatividad, de espíritu de empresa y de la instrucción de todos.»* (Departament for Education and Employment, 1998: 7)

El «nuevo concepto» de educación a lo largo de la vida es revelador de un fenómeno societal que el investigador en ciencias de la educación John Field ha denominado «nuevo orden educativo» (Field, 2000: 13 ss.). Aprender adquiere una significación nueva: para toda la sociedad, para las instituciones educativas y para los individuos. Esta reconfiguración no sucede sin contradicción interna: el nuevo aprendizaje se inscribe en principio en un marco económico y político, cuyos objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las *«fuerzas del trabajo»*. Al mismo tiempo, la libertad biográfica de planificación y el compromiso social de los

individuos deben salir reforzados. La educación a lo largo de la vida puede así aparecer bajo el doble aspecto de «instrumentalización» y de «emancipación».

Las reflexiones que siguen intentan hacer trabajar esta tensión. Procederemos en primer lugar a una elucidación de los conceptos que nos parecen necesarios en la discusión (1). Haremos a continuación un análisis crítico de las condiciones del marco social de la educación a lo largo de la vida (2). Después presentaremos el concepto de *aprendizaje biográfico* que representa nuestra contribución teórica a la cuestión de la «formación a lo largo de la vida» (3). Por último, afrontaremos las perspectivas de investigación abiertas por este nuevo concepto (4). En nuestras reflexiones hemos adoptado conscientemente una perspectiva internacional. La educación a lo largo de la vida se relaciona claramente con las «exigencias de la mundialización» de las políticas de educación y formación, que deben ser tomadas en cuenta en nuestra argumentación.

1. Conceptos y perspectivas

En razón de los múltiples sentidos vinculados a los conceptos de educación y formación a lo largo de la vida, nos parece útil una breve clarificación conceptual. Ella nos permitirá al mismo tiempo precisar el punto de vista que adoptamos para este análisis.

«Formación» y «aprendizaje»

Los conceptos de *formación* y *aprendizaje*, que tienen cada uno de ellos su campo semántico y su tradición teórica, no pueden ser sistemáticamente discutidos y delimitados mutuamente. En lo que sigue serán empleados ambos y su significación será especificada en función del contexto. Globalmente, se puede diferenciar el concepto más «restringido» de *aprendizaje* en tanto que se relaciona con actividades dirigidas a la adquisición de saberes y de saber-hacer, y el concepto más amplio de *formación* que generalmente se refiere a los procesos que engloban actividades de aprendizaje, inscribiéndolas en las figuras individuales y colectivas de desarrollo personal. Considerado desde el punto de vista del «curso de la vida» [*Lebenslauf*], el concepto de aprendizaje se inscribe igualmente en la superestructura de un proceso y es tematizado en función de este proceso y de las figuras biográficas que permite la reelaboración de la experiencia. Cuando, en el texto que sigue, se plantea el «aprendizaje» no se trata del método de adquisición y de apropiación progresiva de saberes o de competencias específicas, sino del proceso altamente organizado de la reelaboración, de la vinculación y de la (trans)formación de los procesos primarios de aprendizaje en una figura biográfica de experiencias, es decir, en una especie de «segundo orden» del proceso de aprendizaje.

«Toda la vida», «a lo largo de toda la vida», «biografía»

La fórmula «aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida» indica en primer lugar una medida de tiempo, una extensión cuantitativa o una duración, que es la del tiempo de una vida humana. Esto puede parecer a primera vista trivial, pero la dimensión del tiempo («*aprender exige*

tiempo) y el orden en el que se suceden los fenómenos («una cosa después de otra», «lo que no se aprende de niño, no se aprende jamás») desempeñan siempre un papel en los procesos de aprendizaje y de formación. Por lo demás, la impresión de trivialidad desaparece tan pronto se trata de definir la manera según la cual este aspecto de la temporalidad es conceptualizado.

La temporalidad del proceso de aprendizaje no debe ser necesariamente pensada en la perspectiva del curso entero de la vida. La mayor parte de las teorías (psicológicas) del aprendizaje tematizan por ejemplo el aprendizaje en términos de cambios comportamentales – más o menos complejos– sobre el horizonte temporal de la *situación* de aprendizaje o de acción. Otra teoría, menos representada en los contextos pedagógicos, cuestiona los procesos de aprendizaje de los agregados sociales (instituciones, clases, naciones, sociedades) en una dimensión histórica (palabras clave: historia de las mentalidades, «herencia social», experiencias colectivas frente a las crisis y a los cambios históricos). El punto de vista del «curso de la vida» adopta un nivel de análisis temporal específico que se encuentra en relación con otras dimensiones temporales, pero que se rehace con una lógica de construcción que le es propia (Schuller, 1997). La cuestión no es aquí esencialmente de medida cuantitativa de la «duración de la vida»⁶⁷, sino del aspecto cualitativo de los procesos que tienen lugar en toda la vida y de su estructuración sociocultural. Es este aspecto el que está conceptualizado con el término *biografía*. Sólo una concepción teórica de la biografía –y tal será nuestra tesis– justifica la exposición analítica y la delimitación del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» (o, incluso, del aprendizaje «biográfico») como objeto de la *investigación biográfica* [*Biographieforschung*] (Alheit/Dausien, 2000a; Dausien, 2001).

Las reflexiones siguientes tienen por objeto desarrollar las razones que fundamentan este punto de vista e indicar las líneas de un vasto programa de investigaciones, tanto teóricas como empíricas, que aquél abre. El carácter programático de este texto deriva del estado actual de la investigación: a pesar de la avalancha de publicaciones (no siempre del todo) científicas sobre el tema de «la educación a lo largo de toda la vida», hay todavía relativamente pocas reflexiones teóricas y aún menos investigaciones empíricas que estudien el fenómeno en sí mismo sin presuponer el marco de manera abstracta.

Un doble punto de vista

La educación a lo largo de toda la vida puede ser considerada bajo diferentes aspectos. En la discusión actual, se distinguen sobre todo dos puntos de vista:

1. Un interés principalmente motivado por la *política de la formación* en relación con el cambio de las condiciones de la sociedad del trabajo y de la educación, extrayendo consecuencias para la organización social, individual y colectiva, del aprendizaje (Achtenhagen/Lempert, 2000; Alheit/Kammler, 1998; Brödel, 1998; Dohmen, 1996; Field, 2000; Gerlach, 2000; Longworth/Davies, 1996; Williamson, 1998).

2. 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;

⁶⁷ La duración de la vida [*Lebensspanne*] está ciertamente *fundada* biológicamente (a través de su relación principal con el «reloj biológico»), aunque no está *determinada* en su forma social concreta y en su vivencia individual. En este respecto, es un fenómeno social que, en los contextos históricos y culturales específicos, toma «la forma de una biografía» (Nassehi, 1994a).

Alheit/Dausien, 1996, 2000a; Delory-Momberger, 2000/2004; Dominicé, 1990, 2000; Kade/Seitter, 1996).

El primer 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, 1999; 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). Bajo esta perspectiva, los conceptos y los resultados científicos que podrían ser pertinentes en el marco de la investigación en educación serán evocados más ampliamente más adelante (véase 2)

El segundo 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). Trataremos aspectos de este debate, heterogéneo desde un punto de vista teórico, bajo la perspectiva de una *teoría biográfica* (véase 3) y formularemos sus consecuencias para la investigación en formación (véase 4).

2. Perspectiva I: «El aprendizaje a lo largo de toda la vida», un nuevo orden educativo

El consenso político global que se ha hecho a fines del s. XX en torno al concepto de *educación a lo largo de la vida* (Field 2000: 3 ss.) constituye un fenómeno sorprendente que requiere una explicación. Los debates de los años 70, en particular el informe de la comisión de la UNESCO dirigida por el antiguo primer ministro y ministro de Educación Edgar Faure («*Learning to be*», Faure, 1972), así como una serie de publicaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE/CERI, 1973), no provocaron más que iniciativas modestas en materia de política de formación por parte de gobiernos nacionales (Gerlach, 2000: 14-130); por el contrario, un documento de los años 90 que llevaba el aval de Jacques Delors, el *White Paper on Competitiveness and Economic Growth* (Commission of European Communities, 1994), y posteriormente, de manera todavía más clara, el informe de una comisión de expertos de la UNESCO, igualmente bajo la responsabilidad de Jacques Delors («*Learning: The Treasure Within*», Delors, 1996) condujeron a una multiplicación de iniciativas internacionales sobre el tema de la educación a lo largo de la vida.

Después que la Comisión Europea proclamó el año 1996 como *año de la educación a lo largo de la vida* (*Year of Lifelong Learning*), un ministro de «educación a lo largo de la vida» fue nombrado en Inglaterra; libros verdes y libros blancos que tomaban en consideración los nuevos objetivos de los sistemas de formación aparecieron en el País de Gales, en Escocia, en Inglaterra, un poco más tarde también en los Países Bajos, en Noruega, en Finlandia y en Irlanda; el ministerio federal alemán para la Formación, la Ciencia, la Investigación y la Tecnología dio su apoyo a múltiples informes y a encuentros de expertos sobre el tema (Dohmen, 1996, 1998); la Comisión Europea misma publicó *El libro blanco de la educación y del aprendizaje* (Commission of European Communities, 1995); la UNESCO (Delors, 1996), la OCDE (1996) y el grupo de ocho países más industrializados (Group of Eight, 1999) han aportado igualmente su contribución a esta reflexión.

Cuatro características del desarrollo han jugado un papel decisivo en este cambio de paradigma de las programaciones de formación y han unido sus efectos para producir, en las sociedades postindustriales occidentales de finales del s. XX, lo que John Field ha llamado una «explosión silenciosa» (*«silent explosion»*) (Field, 2000: 35 ss.): (a) la transformación de la significación del «trabajo», (b) las modificaciones acaecidas en la función del «saber», (c) la experiencia de las disfunciones crecientes de las instituciones de formación y (d) los desafíos dirigidos a los propios actores sociales, que términos como «individualización», «modernización reflexiva» (Beck, 1986; Beck/Giddens/Lash, 1996; Giddens, 1990) son suficientes por ahora para indicar.

La transformación del «trabajo» en las sociedades postmodernas

La significación del trabajo productivo se ha modificado profundamente en el curso del s. XX. La mayor parte de las personas pasan menos tiempo en el trabajo que sus antepasados. En 1906, en Gran Bretaña, la duración anual del trabajo era, como promedio, de unas 2.900 horas; en 1946 no iba más allá de las 2.440 horas y en 1988 de 1.800 horas (Hall, 1999: 427). La «estructura interna» del trabajo ha cambiado también. A este respecto, la conversión masiva de los empleos del sector industrial hacia el sector de los servicios no es más que un indicador superficial. Más decisivo resulta el hecho de que el valor que era vinculado a la representación de «una vida de trabajo», de la que tradicionalmente las mujeres eran excluidas, se presenta definitivamente como una cosa pasada. Desde el punto de vista estadístico, la actividad profesional ya no remite a un único ejercicio profesional ni al desempeño del mismo oficio en un período importante de la vida, sino a una alternativa de fases de trabajo y fases de formación, de rupturas voluntarias o involuntarias del trabajo, de estrategias de desarrollo de una carrera, e incluso a la alternancia de fases de trabajo y períodos consagrados a la familia (Arthur/Inkson/Pringle, 1999).

Esta evolución ha afectado no solamente a las representaciones tradicionales del curso de la vida (Kohl, 1985, 1989) y ha hecho más arriesgados los proyectos de vida individuales (Heinz, 2000b), sino que plantea también nuevos problemas a las instituciones implicadas, en tanto que «*donantes de estructura a lo largo de la vida*» (Heinz, 2000a: 5): agencias del sistema de empleo y del mercado de trabajo, la seguridad social y las pensiones, y ante todo, las instituciones del sistema de formación. Unas y otras asumen el desafío de compensar los efectos de la desregulación y de la flexibilidad del mercado de trabajo, de acompañar las «transiciones de estatus» imprevistas y

difíciles, de adecuar las transiciones hacia los modos modernizados en el «curso de la vida», y de encontrar un nuevo equilibrio entre las opciones de los actores individuales y las coacciones funcionales de las instituciones (Heinz, 2000a). «El aprendizaje a lo largo de la vida» se ofrece así precisamente como un instrumento de la gobernanza innovadora de las nuevas políticas del «curso de la vida».

La nueva función del saber

Esta idea de la gobernanza se presenta tanto más necesaria cuanto el dominio en el que ella se ejerce escapa cada vez más a la definición. El lugar común según el cual, tras las innovaciones tecnológicas de la «sociedad de la información» postindustrial, el *saber* se ha convertido en el principal recurso del futuro, disimula el apuro en que se encuentra para definir la función y la naturaleza de ese saber (Rahmstorf, 1999). Manifiestamente, la dificultad no se tiene en la definición de los objetos del saber que deben ser divulgados y compartidos ni en la constante de la «cientificación» creciente de todos los dominios de la vida (Stehr, 2000; Wingens, 1998), sino en la captación exacta de un fenómeno que se ha extendido en la misma medida que su uso concreto, «desmonetizándose». El «saber» ya no es ese «capital cultural» que Bourdieu definió en función de estructuras sociales y que asigura su perpetuación a través de los procesos indefinidamente repetidos de la reproducción (Bourdieu, 1987). El «saber» es una especie de «capital gris» (Field, 2000: 1), que produce las economías nuevas y, al mismo tiempo, virtuales. El crack bursátil de la «nueva economía» del año 2000 no representa más que el lado oscuro de esta dimensión difícilmente captable del «nuevo saber».

Las redes de comunicación y de interacción de la era de la tecnología informática, que, tras bastante tiempo, han penetrado, ampliado y transformado los procesos de la producción industrial convencional y han conmocionado las características tradicionales de los servicios y de la administración, se mantienen todavía –de manera más fuerte que las formas de saber del pasado– dependientes del usuario individual. Los entornos personalizados que este desarrolla en los nuevos mercados virtuales, sus contactos, sus iniciativas, sus hábitos de consumo en internet perfilan ya las formas de saber del futuro. El «saber» de la sociedad de la información es un *doing knowledge*, una manera de «dar una forma de vida» que, bastante más allá del dominio profesional, define nuevas estructuras de la sociedad y las dinamiza en ciclos siempre más rápidos. Las características del «nuevo saber» exigen a partir de ahora procedimientos flexibles de *feedback*, controles complejos de auto-gobernanza y un permanente *management* de la cualidad (Rahmstorf, 1999). En este marco, la finalidad de la formación y del aprendizaje se ha transformado espectacularmente (Nolda, 1996). Ya no consiste en poner a disposición o en transmitir los saberes, valores o competencias preestablecidos, sino a permitir una suerte de «puesta en ósmosis de los saberes», bajo la forma de intercambios permanentes de producción individual y de gestión organizada del saber. La idea del «aprendizaje a lo largo de la vida», especialmente del «aprendizaje auto-administrado», parece –al menos en tanto que marco conceptual– estar particularmente adaptado para acompañar este proceso.

La disfuncionalidad de las instituciones de formación

Son precisamente las condiciones de una «sociedad del conocimiento», que está naciendo, las que ponen en cuestión la organización clásica de los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje y las concepciones que las sostienen. Entre estas, es preciso volver sobre una idea que acompañó el primer desarrollo de la etiqueta «educación a lo largo de la vida», a principios de los años 70: la *teoría del capital humano*. Este concepto «mide», por así decir, el capital de formación en la duración total de la escolarización/formación y postula que el alargamiento de esta duración tiene efectos positivos sobre la capacidad para aprender a lo largo de la vida (para un punto de vista crítico, Schuller, 1998; Field, 2000: 135). Una serie de estudios empíricos recientes, realizados en concreto en Gran Bretaña (Merrill, 1999; Schuller/Field, 1999; Tavistock Institute, 1999), muestran precisamente lo contrario: una simple prolongación de la escolaridad básica sin una transformación profunda de las condiciones y de la calidad del proceso de aprendizaje conduce en la mayoría de las personas afectadas a una pérdida de motivación y a una relación puramente instrumental con el aprendizaje (estar centrados sobre la realización de tareas), que en ningún caso favorece la asunción por parte de esas personas de la prosecución de los aprendizajes en las fases ulteriores de su vida, sino más bien la tendencia a detenerlos (Schuller/Field, 1999).

La nueva comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida exige un cambio de paradigma en la organización del aprendizaje –no solamente en la edad adulta sino desde las primeras formas de la escolaridad–. Los factores que deben orientar la acción educativa ya no son después de mucho tiempo el carácter operativo de la enseñanza, la eficiencia de las estrategias didácticas y el contenido de los currícula formales, sino la situación y las condiciones de los las personas que están aprendiendo (Bentley, 1998) y la consideración de sus entornos de aprendizaje no-formal e informal. La cuestión central de la pedagogía ya no es saber cómo puede ser enseñada una materia dada de la manera más eficaz posible, sino cuáles son los entornos de aprendizaje que resultan mejores para estimular que las personas que están aprendiendo se encarguen ellas mismas de los procesos de aprendizaje, o dicho de otro modo, cómo «aprenden» por ellas mismas (Simons, 1992; Smith, 1992).

Seguramente esta perspectiva incluye la transmisión de competencias de base como la lectura, la escritura, el cálculo o la utilización autónoma del ordenador, pero también estas basic skills deben estar vinculadas a experiencias prácticas; las habilidades cognitivas adquiridas deben poder ser vinculadas con las competencias sociales o afectivas (Giddens, 1998: 125). La adopción de tales opciones pedagógicas exige a las instituciones educativas un alto grado de reflexividad sobre ellas mismas. Deben aceptar a su vez ponerse ellas misma «en aprendizaje». La necesidad de preparar a sus usuarios para hacerse cargo del proceso de aprendizaje, que tendrán que llevar a cabo durante toda la vida, presupone de hecho la idea de un *lifewide learning*, de un «aprendizaje que abarca todos los aspectos de la vida».

Las escuelas deben estar en relación con el barrio en el que están instaladas, con las empresas, con las asociaciones, las iglesias, los sindicatos que despliegan su actividad, con las familias de los alumnos que ellas acogen. Deben imaginar nuevos *lugares* donde aprender e inventar otros *entornos* de aprendizaje. Nuevas concepciones del desarrollo de la escuela, pasando en particular por la autonomía progresiva de los establecimientos, deberán abrir sin duda nuevas posibilidades. Lo que vale para la escuela vale naturalmente también para las universidades y el conjunto de los establecimientos de enseñanza. El aprendizaje a lo largo de la vida requiere seguramente, según el término de John Field, «*the new educational orders*» (Field, 2000: 133) o, si se prefiere, una «revolución silenciosa» de la educación.

«Individualización» y «modernización reflexiva»

Esta reivindicación no tiene nada de absurdo ni de utópico, si se considera la situación de un número creciente de miembros de la sociedad. Las exigencias dirigidas a los individuos en la segunda mitad del s. XX han cambiado. Los factores económicos tienen su parte en este cambio, en el que no se pueden excluir otros factores: los procesos de transformación sociales y culturales desempeñan un papel determinante. A pesar del incremento de las disparidades sociales que habría tenido que reforzar las solidaridades de clase, los vínculos con los medios sociales y las mentalidades tradicionales se han aflojado (Alheit, 1994; Beck, 1993, 1986; Vesper et al., 1993). Los modelos de la conducta individual se inscriben en un espacio más estrecho y se relacionan prioritariamente con las experiencias de la misma generación o del mismo sexo, con una cierta percepción de la identidad étnica o, incluso, de acuerdo preferentemente con ciertos estilos de vida (Alheit, 1999). La inflación del orden informativo y consumista ha acrecentado espectacularmente las posibilidades de elección de los actores sociales (Giddens, 1990; Schulze, 1992). El desarrollo de las trayectorias de vida es, en consecuencia, mucho menos previsible que en épocas anteriores. Aún más: la coacción para tomar decisiones siempre nuevas, a cambiar continuamente de orientación, es interiorizada de una manera cada vez más nítida por los propios individuos:

Los individuos son dependientes en un grado elevado de las instituciones y de los medios que otros, más que ellos mismos, disponen; por ello, en tanto que actores, están impelidos a producir cada uno por él mismo la coherencia y la unidad de su vida mediante los recursos propios de su acción [...] Ellos deben aprender, bajo pena de ruptura de su personalidad o de un prejuicio social permanente, a vincular por ellos mismos diferentes campos de experiencia y de acción [...] Deben igualmente saber equilibrar por ellos mismos las demandas y las exigencias aparentemente incompatibles de espacios sociales, de instituciones y dominios de la vida múltiples y contradictorios entre ellos, a fin de poder vivirlos en lo cotidiano. Los imperativos de la integración social refuerzan aún más esta tendencia: es a los individuos en cuanto tales, y no a los grupos sociales primarios, a los que compete la tarea de vincular y coordinar sus acciones y aquello que pueden pretender en su vida [...] O los individuos crean por ellos mismos la socialidad o resultan amenazados de quedar al margen y de aislamiento social. (Körber, 1989: 139).

Esta tendencia, cuya amplitud no se aprecia todavía, a la individualización de las trayectorias de vida y la obligación que resulta de una continua «reflexividad» del individuo sobre las propias acciones han llevado, retomando las tesis de Ulrich Beck y de Anthony Giddens, a otra forma de modernidad, la «modernidad reflexiva» (Beck et al., 1996). La relación con esta modernidad (Beck, 1986) requiere competencias nuevas, «flexibles», que no pueden ser construidas y desarrolladas más que en procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de la vida (Field, 2000: 58 ss.). Sólo una transformación profunda del sistema de formación es capaz de responder a tal exigencia.

Borrador de otra «economía de la formación»

Estos diagnósticos de nuestro tiempo, que aparentemente son adecuados y además se complementan unos a otros, fueron el objeto de un consenso que puede sorprender, desde los representantes de la empresa tradicional a los protagonistas de la nueva economía y a los expertos de formación de los partidos de la izquierda moderna. Lo que invita a preguntarse por esta identidad de puntos de vista es el desconocimiento que evidencia respecto a las

consecuencias sociales que entrañaría una transformación sin distancia crítica de las políticas de formación. La etiqueta agradable de la *Lifelong Learning Society* no ha hecho desaparecer en absoluto los mecanismos de selección y de exclusión del «antiguo» sistema de formación. Se contenta con recubrirlos y, pudiera ser, incluso agravarlos.

Se puede observar hoy que los segmentos del mercado de trabajo que demandan menos cualificación disminuyen de manera crónica (OECD, 1997a). Esto significa que las expectativas de la «sociedad del saber» ejercen una presión más fuerte sobre los individuos, a los que se les pide que presenten estándares determinados de saber y de cualificación. Para aquellos que no entren en ese marco de exigencias, las consecuencias son más graves que en la sociedad industrial convencional. Seguramente la lógica de la exclusión reposa sobre los mismos resortes: la clase social y el sexo se mantienen como los indicadores determinantes (Field, 2000: 15 ss.). Pero la edad desempeña a su vez un papel creciente (Tuckett/Sargant, 1999). Quien no haya tenido la ocasión de aprender a aprender no hará el esfuerzo de obtener nuevas cualificaciones a medida que se desarrolla su vida.

Bajo el prisma de la estricta evaluación económica, el escenario futurista de la «sociedad del aprendizaje» invita más bien al escepticismo: un pequeño número de «ganadores» sobre los que pesa además el veredicto de un aprendizaje «sin fin», y frente a ellos una población creciente de «perdedores» que no han tenido nunca la oportunidad de aprender o que se han liberado voluntariamente de la obligación de adquirir nuevos saberes y del deber de pagar el precio. Las previsiones de la OCDE no están muy alejadas de este escenario:

Para aquellas personas cuya experiencia de educación es positiva y que se consideran a ellas mismas como personas que aprenden competencias, continuar aprendiendo es una experiencia enriquecedora que aumenta en ellos el sentimiento de control sobre su propia vida y sobre la sociedad. Por el contrario, para aquellas personas que están excluidas de este proceso o que escogen no participar en él, la generalización de la educación a lo largo de toda la vida no puede tener como efecto más que el aumento de su aislamiento respecto del mundo del conocimiento. En el plano económico, las consecuencias son el subempleo de los recursos humanos y el aumento de las cargas asistenciales; en el plano social, la alienación de los individuos y la descomposición de la infraestructura social. (OECD, 1997b: 1).

Como consecuencia, sería razonable pensar que el aprendizaje a lo largo de la vida no representa sólo una inversión en un capital económico y financiero a corto término, sino igualmente una inversión en un «capital social», el mismo que ponemos en funcionamiento en nuestras relaciones y nuestra manera de estar con las personas que nos son próximas —nuestra familia, nuestros vecinos, nuestros compañeros, nuestros conocidos, las personas que encontramos en nuestras actividades asociativas o de tiempo libre (Field, 2000: 145 ss.). En este campo en el que nadie es excluido y donde todos son «expertos», todos somos «aprendices a lo largo de la vida». Un estrechamiento de este «capital social», la disminución de la «confianza», el enfriamiento de las «solidaridades», tal como Robert D. Putnam ha constatado después de algunos años en el caso de Estados Unidos (Putnam, 2001), son a medio plazo económicamente contraproducentes. Un equilibrio entre estas dos formas de capital, frecuentemente antagónicas, podría sin embargo conducir, en las sociedades de la nueva modernidad, a una forma nueva de «economía de la formación» o, más exactamente podría ser, a una *ecología social del aprendizaje* (Alheit/Kreitz, 2000). La condición sería que fuera tomado seriamente en cuenta el *individuo que aprende*, o, dicho de otro modo, que se proceda a un cambio de perspectiva.

3. Perspectiva II: Proceso biográfico de formación. Aspectos de una fenomenología del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Las reflexiones que siguen tienen por objeto los aspectos individuales a lo largo de toda la vida, es decir, no los actos de aprendizaje en el caso de individuos particulares, sino del aprendizaje en tanto que (trans)formación de experiencias, de saberes y de estructuras de acción en la inscripción histórica y social de los mundos de vida individuales. También hablaremos igualmente de «aprendizaje biográfico» y, más que considerar un objeto delimitado de manera empírica –los procesos de aprendizaje ligados a formas, espacios o tiempos determinados–, desarrollaremos, sobre la base de una concepción fenomenológica del aprendizaje (Schulze, 1993a, 1993b), una perspectiva teórica que relaciona los procesos de formación con la historicidad vivida de la experiencia que hacen las personas que aprenden (Krüger/Marotzki, 1995, 1999).

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, 1993; Alheit/Dausien, 2000a), 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*.

Mientras tanto la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal cobra sentido igualmente en la perspectiva biográfica a condición de que no sea interpretada tanto como tipología de los procesos de aprendizaje, cuanto que sea referida a las estructuras y a los marcos de los *contextos de aprendizaje* que corresponden a ellos. Si los procesos de aprendizaje en tanto que tales no se encuentran representados más que de una manera muy débil en los lugares establecidos y en las secuencias formalizadas de aprendizaje (véase infra), las instituciones de formación constituyen mientras tanto espacios posibles de estructuración de los procesos de aprendizaje biográfico (Kade/Seitter, 1996), y contribuyen a modelizar las representaciones de las «biografías» en el marco de las cuales los sujetos interpretan sus experiencias y producen su propio sentido biográfico. El aprendizaje biográfico está ligado a las estructuras sociales y a los contextos culturales de significación. También es preciso para el análisis del proceso de aprendizaje y de formación de las biografías individuales explicitar el marco estructural «exterior» de las trayectorias de vida. Tal es el punto de partida de la tentativa de conceptualización que sigue y que se desarrollará describiendo de manera fenomenológica algunos de los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida.

La estructuración social de las trayectorias de vida a través de las instituciones de formación

El «curso de la vida», tal como ha sido formalizado e institucionalizado en las sociedades de la modernidad (Kohli, 1985), ofrece un esquema de referencia a partir del cual los procesos biográficos de formación encuentran su orientación. Y esto, en un primer momento, independientemente de las actitudes de conformidad o de ruptura, de confrontación o de transformación que se manifiesten concretamente en la relación vivida en este modelo. Existe un «currículum» social que jalona la vida individual desde el nacimiento hasta la muerte, que se traduce en conjunto más o menos coactivo de reglas y de sanciones, que establece las normas y esquemas de comportamiento, y que las transformaciones históricas someten a variación y recomposición.

Una parte de los procesos de formación que atravesamos o que ponemos en práctica de manera activa en el curso de nuestra vida están en relación relativamente estrecha e inmediata con este «currículum» y son regulados por los objetivos de aprendizaje y las certificaciones de carácter formal. Para designar esta dimensión de los aprendizajes, Schulze (1993a) habla de «*aprendizaje curricular*». Por el contrario, el «*aprendizaje biográfico*» sigue otras reglas (precisamente biográficas), pero no puede superar completamente esta armadura formal. Las dos caras del aprendizaje están en una relación de tensión entre ellas y se condicionan la una a la otra (Kade/Seitter, 1996; Schulze, 1993a).

Para comprender los procesos biográficos de aprendizaje, también es necesario considerar los modelos de trayectorias de vida en vigor en cada sociedad. Seguramente estas no están siempre dadas desde el exterior en «buena medida», pero son modelos que resultan determinantes mediante los procedimientos de institucionalización de la formación. Kohli (1985) ha descrito la división tradición del itinerario vital en las sociedades occidentales modernas según tres fases: *fase de preparación*, *fase de actividad*, *fase de reposo*. Este modelo está definido a través del reparto tradicional de los sistemas de enseñanza (primaria, secundaria, profesional) y la localización temporal de los procesos de socialización y de cualificación en la infancia y la juventud, de los tiempos y de los espacios del aprendizaje formalizado que deben ser obligatoriamente atravesados por todos los miembros de la sociedad. El papel de la formación en el transcurso de la vida no se limita, sin embargo, a la «fase preparatoria»; estructura, bajo la forma de un encadenamiento de elecciones efectuadas y de cambios de agujas, el desarrollo íntegro de un currículum biográfico. El modelo biográfico establecido por Kohli para las sociedades modernas no escapa a estos efectos de retorno: a través del sistema de formación general de la escuela y los niveles y perfiles de cualificación que él determina son fijadas las *oportunidades de partida* y son ubicados los cambios de aguja que orientarán el curso de la vida en el futuro y definirán la situación social de los individuos. Las formaciones ulteriores sólo tendrán escasa influencia sobre estas determinaciones de partida (Rabe-Kleberg, 1993a). Al mismo tiempo la escuela es un lugar central de *entrenamiento en los procesos formales de aprendizaje*. Lo que se aprende en la escuela, al mismo tiempo que los contenidos de los saberes, son también las formas de *aprender*. Los niveles de escolaridad alcanzados y las experiencias escolares estructuran en buena medida los *tránsitos de estatus* ulteriores, el acceso a la formación profesional y/o el tránsito a la vida activa, y modelan el marco de la biografía profesional completamente. La formación continua o los dispositivos de reconversión pueden evidentemente abrir nuevas posibilidades: estas permanecen, sin embargo, dependientes del nivel de partida y de los modelos preestablecidos de trayectorias y de itinerarios que difieren considerablemente, no solamente desde un punto de vista específicamente profesional, sino también según los criterios de la ubicación social (clase social, sexo, origen étnico, nacionalidad): los oficios considerados como típicamente femeninos ofrecen los ejemplos más significativos de esta disparidad social (Born,

2000; Rabe-Kleberg, 1993b). Por último, la última fase, la de la *edad del retiro*, en sus condiciones estructurales –capital económico, cultural y social, pero también recursos en términos de salud, de capacidad corporal y de disposición del tiempo–, también está determinada por la última actividad profesional ejercida y se encuentra, al menos indirectamente, dependiente de la historia de formación de la persona.

Con la transformación de la actividad profesional, aquella tripartición de la trayectoria de la vida tiene algunas pérdidas respecto de su adecuación. Sin embargo, los nuevos esquemas de trayectoria de vida, caracterizadas a la vez por la tendencia a la individualización y por la pluralidad de los modelos de referencia, no sufren menos de la influencia creciente de las instituciones de formación. Estas, por su parte, tienen que encontrar su posición respecto a las nuevas «biografías de aprendizaje» (Faultisch-Wieland, 1997; Nuissl, 1997). Por otra parte, las formas de estructuración han cambiado: los procesos de transformación no se desarrollan de modo absolutamente lineal, en el sentido de una cualificación y de una ubicación social progresivas (aquello a lo que nos remite la noción de «carrera»), sino que se presentan formas de repetición por ciclos o de reenganche, en el sentido de una «configuración sectorial de la existencia» (Kade/Seitter, 1996: 143 ss.).

Cualesquiera que sean, sin embargo, las diferentes formas de estructuración que resulten de ello, podemos constatar que la formación como institución social, es decir, como sistema de instituciones interconectadas, modela los tipos estructurales de trayectoria de vida y condiciona los proyectos de vida y las experiencias de los sujetos. La comparación histórica y social permite reconocer que esta modelización afecta a los criterios de diferenciación social –la clase social, el sexo, el origen étnico–, y que estructuralmente las trayectorias de vida distribuyen de manera desigual las oportunidades de cada uno, estandarizadas según la situación social. Desde el punto de vista de las existencias individuales representan «modelos para una vida posible».

El (des)orden temporal de la formación y del aprendizaje en las trayectorias de vida

Además de la ubicación en el espacio social, la «formación» produce ante todo un orden de temporalidad de los procesos de aprendizaje sobre el eje de las biografías individuales. La situación que conocemos hoy es la de un conjunto compuesto en el que se encuentran juntos, por una parte, lo que subsiste de las normas del modelo tripartito de formación y de actividad profesional que hemos mencionado anteriormente, en el que hay que integrar el esquema contradictorio de las «biografías femeninas» (Dausien, 1996), y, por otra parte, los nuevos modelos caracterizados por la flexibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En particular después de la reforma de la formación de los años 1960, se han abierto nuevas vías de cualificación por la políticas de formación puestas en funcionamiento, que han permitido que los procesos de formación sean extendidos a la edad adulta. Estas «segundas y terceras vías de formación» han sido seguidas por numerosos individuos adultos (en particular por las mujeres) y no sólo han conducido a una mayor movilidad de la formación (Schlüter, 1993, 1999), sino que han creado igualmente nuevos esquemas de trayectorias de vida, en los que el «trabajo», la «familia» y la «formación» se pueden alternar y combinar de múltiples maneras. Sin que suponga entrar en el detalle de estos modelos establecidos empíricamente, se deben distinguir tres aspectos relativos al orden de la temporalidad de la formación en los trayectos de vida, que son

típicos de las experiencias biográficas en el contexto de un modo cada vez más individualizado de conducción de la vida:

(a) *Retomar y «dar rodeos» en la formación*: se trata aquí de una «segunda (tercera, cuarta...) oportunidad», por los rodeos de las diferentes vías posibles en el interior del sistema de formación y de profesionalización, de recuperar las ocasiones perdidas o, dicho de otro modo, de corregir los cambios de aguja anteriores. Las posibilidades de recuperación son, por otro lado, limitadas, aunque sea por la imposibilidad de recobrar el tiempo de vida y de volver sobre las encrucijadas de orientación y los umbrales de progresión en los episodios pasados de formación. Los oficios caracterizados como típicamente femeninos (Rabe-Kleberg, 1993b), frecuentemente descritos como «punto muerto» profesional, son un buen ejemplo de ello. La expansión personal que tales «rodeos de formación» entrañan en general choca, por otra parte, con las estructuras sociales que, a pesar de la extensión reciente de estos modos «flexibles» de formación, sancionen hasta ahora de manera todavía mayoritariamente negativa las desviaciones por relación al modelo de carrera (masculino) fundado sobre la continuidad profesional (Rabe-Kleberg, 1993a). En Alemania, ni el sistema de formación ni el sistema profesional están preparados para reconocer e integrar las cualificaciones y las competencias adquiridas «de contrabando» de las instituciones, en los procesos individualizados (biográficos) de formación, en particular aquellas que se han dado en entornos de aprendizaje no formales o —en el caso de las biografías de los inmigrantes— en otros contextos sociales y nacionales (véase *Assessment of Prior Experiential Learning*, Alheit/Piening, 1999). Los problemas de ajuste que resultan de ello deben ser tomados en cuenta por los propios individuos y pueden conducir de manera imprevisible a conflictos, rupturas y rechazos respecto de los programas instituidos de formación. Los márgenes de libertad conquistados con la apertura del sistema de formación encubren así nuevos riesgos biográficos (Kade, 1997).

(b) *Formación continua y cualificación permanente*: se ha constatado en el curso de los últimos años un incremento muy claro de la necesidad sentida y/o del interés personal por el seguimiento de la cualificación profesional (Field, 2000: 69 ss.). Las motivaciones aducidas son en general la aceleración de los cambios profesionales y la devaluación rápida que afecta tras poco tiempo a los saberes profesionales. La formación y la cualificación no están confinadas en la fase de «preparación» de la vida activa, sino que resultan un factor permanente de acompañamiento de la trayectoria profesional. Otras dos transformaciones sociales contribuyen a la importancia creciente que toma la extensión de la formación en toda la duración de la vida activa: por una parte, las mutaciones sociales que afectan al periodo de la «tercera edad» y el cambio de significación biográfica que está vinculado a ese periodo (Kade, 1994a, 1994c; Mader, 1995), que hacen de la «edad postprofesional» una fase específica de formación (Kade, 1994a); por otra parte, el vigoroso interés que las mujeres manifiestan por la formación continua en la vida profesional. Como Schiersmann (1987, 1993) ha mostrado que el dominio de la formación constituye uno de los aspectos de la estructuración sexual de la sociedad. Las desventajas y los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema de la formación profesional continua prolongan el sexismo de los procedimientos de selección y de jerarquización de la formación inicial. La perspectiva crítica abre aquí nuevos puntos de vista. Para las mujeres, la formación continua no tiene nada de instrumento «neutro» de un proyecto de carrera, sino que se inscribe en un proyecto de vida que asocia estrechamente la vida profesional a las posibilidades y a las perspectivas de la vida familiar. Estas experiencias de engarce biográfico de los diferentes dominios de vida constituyen además, incluyendo a los seres humanos, una característica general de la formación continua.

(c) *Procesos de formación en la «temporalidad propia» de la vida:* más allá de su aspecto funcional y estratégico, el hecho de retomar los ciclos de estudios formales o de mantener la cualificación profesional tienen igualmente una significación personal en las biografías individuales. No se trata solamente –es raramente la primera razón invocada– del valor explotable (frecuentemente ignorado) de las cualificaciones enfocadas al mercado de trabajo, sino de una compensación de los *déficits de formación* experimentados a lo largo de la vida o, si se prefiere, de una compensación de las *aspiraciones de formación* no satisfechas. El fundamento biográfico de tal motivación de formación conduce a concebir la ordenación del tiempo de existencia como una serie de decisiones, de transiciones, de episodios de aprendizaje. La temporalidad propia de los procesos de formación puede estar de acuerdo con las fases de las estructuras institucionalizadas y utilizarlas, pero también puede tomar estas fases al revés o ser contraria a ellas. La temporalidad biográfica obedece a una lógica individual que vincula el pasado, el presente y el futuro, frecuentemente pasando por encima de las periodizaciones institucionales y los enclaustramientos sociales entre los dominios de vida. Al contexto de significación de las biografías individuales responde una necesidad de formación y de desarrollo de la personalidad estructurada en el tiempo, que domina, de manera reflexiva o en tanto que estructura biográfica implícita, en los procesos de formación. De ello resultan incesantemente nuevas fases o nuevas situaciones en las que se requiere esta necesidad de reflexividad, de reconstrucción, de sincronización, de puesta en práctica de la «vía personal», y que son otras tantas ocasiones posibles de confrontación con las programaciones establecidas de formación. Como los estudios empíricos desarrollados según los métodos de la investigación biográfica han mostrado, los adultos utilizan frecuentemente las ofertas de formación continua no sólo de manera instrumental para seguir las vías de aprendizaje preestablecidas, sino también para darse espacios temporales donde puedan desarrollar sus propios procesos de aprendizaje y su capacidad de reflexión por ellos mismos –por ejemplo, en el curso de las *Volkshochschulen* (universidades populares): Alheit/Dausien (1996); o en la enseñanza a distancia: Kade/Seitter (1996).

La formación como proceso biográfico

La toma en consideración de la estructura temporal del proceso de aprendizaje en las biografías individuales remite a la cuestión fundamental de la manera como la formación puede ser comprendida en tanto que proceso relativamente autónomo respecto a las trayectorias de vida y a los currícula. La formación no es sólo reductible a sus formas organizadas e institucionalizadas. Engloba todo el complejo de experiencias vividas cotidianas, de episodios de transición y de crisis. En su dimensión vivida, el aprendizaje está también vinculado al contexto de una biografía concreta. Por otra parte, es también la condición o el instrumento de mediación en el que las construcciones biográficas, en tanto que formas reflexivas de la experiencia, pueden desarrollarse y transformarse. Sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía.

(a) *Aprendizaje implícito, reflexión y saber pre-reflexivo:* muchos de los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera «implícita» y toman la forma de esquemas de experiencia y de acción, sin los cuales tendrían que ser cada vez reflexionados de manera explícita. Conceptos como *aprendizaje implícito*, *aprendizaje efectivo* subrayan este aspecto pero no dicen nada sobre la complejidad de este fenómeno en la dialéctica del ajuste al mundo y de la formación de uno mismo. A través de los procesos de aprendizaje implícito que se desarrollan tras el comienzo de

la vida tanto en el interior como en el exterior de las instituciones, no son sólo los elementos singulares de la experiencia los que son asimilados como componentes del mundo social, sino también el «sistema de asimilación» mismo que se ha desarrollado. Se trata aquí de la formación de estructuras superordenadas y generativas de la acción y del saber, que, según las opciones teóricas, pueden ser interpretadas como estructuras de adquisición y de desarrollo de las «disposiciones de aprendizaje» (Field, 2000), estructuras cognitivas en el sentido de Piaget, «sistema emocional de orientación» (Mader, 1997), formación del *habitus* (Bourdieu, 1987) o construcción del sistema de referencias del sí y del mundo (Marotzki, 1991).

El conjunto de estos procesos, según los cuales se construye la experiencia, forma la «reserva de saberes biográficos» de una persona (Alheit, 1993; Alheit/Hoerning, 1989), que, a la manera de un paisaje, está constituido de diferentes capas y regiones dispuestas en niveles próximos o lejanos, y que se transforma en el tiempo (precisamente a través del aprendizaje). En nuestros comportamientos cotidianos –y también en las situaciones explícitas de aprendizaje: cfr. Dewe (1999)–, cuando nos concentramos de manera explícita en un «problema» –que no representa más que una mínima parte de nuestro saber, de nuestra experiencia, de nuestra acción–, recuperamos al mismo tiempo una gran parte de nuestro saber (y de nuestro no-saber) de manera espontánea y no deliberada. Nos desplazamos de algún modo en el paisaje de nuestro saber biográfico, sin pensar de manera consciente en cada uno de los pasos que damos en cada curva o cada indicación del camino. Frecuentemente no nos damos cuenta de los elementos de nuestro «trasfondo» de saber biográfico más que cuando damos un paso en falso, llegamos a un cruce o tenemos la sensación de que el suelo se hunde bajo nuestros pies. Tenemos, en principio, la posibilidad de convertir en disponible gran parte de ese saber pre-reflexivo, de trabajarla de manera explícita y, eventualmente, transformar las estructuras de todo el paisaje. Semejantes procesos reflexivos pueden ser interpretados como momentos de formación de uno mismo (Alheit, 1993).

(b) *Dimensión de socialidad del aprendizaje biográfico*: por tanto, los procesos reflexivos de aprendizaje no se desarrollan solamente de manera interna al individuo, sino que dependen de la comunicación y de la interacción con otros o, dicho de otro modo, de la relación con un contexto social. El aprendizaje biográfico está ligado a los mundos de vida, que bajo ciertas condiciones pueden ser igualmente analizados como «ambientes» o «medios» de aprendizaje. Las nociones de *aprendizaje experiencial*, de *aprendizaje en el mundo de vida* o de *aprendizaje contextual* dan cuenta de este aspecto del *Lifelong Learning*, a saber, cómo se relaciona la atención respecto de la asociación y la configuración de los *ambientes de aprendizaje* (Dohmen, 1998). Además se pueden observar aquí dos tendencias que deben ser evaluadas de manera crítica a partir del análisis biográfico de los procesos de formación: por una parte, una interpretación «anti-institucional» del aprendizaje a lo largo de la vida (Gieseke, 1997; Nuissl, 1997), que omite considerar que la biografía (y, por tanto, el aprendizaje biográfico) y las instituciones están vinculados entre sí (véase, por ejemplo, el estudio de Seitter, 1999); y, por otra parte, una concepción tecnológica según la cual se podrían «fabricar» todas las piezas de los ambientes de aprendizaje, que olvida que los «universos de aprendizaje» están inscritos en los «mundos de vida» que se han desarrollado históricamente y que son el resultado de una «producción» biográfica interactiva: estos universos de aprendizaje están asociados a espacios sociales determinados, y revelan procesos que pueden ser acompañados pedagógicamente, pero que no pueden ser fabricados o encargados artificialmente.

(c) *Individualidad y significación personal del aprendizaje biográfico*: si bien el aprendizaje biográfico está estructurado en las interacciones sociales, obedece, no en menor medida, a una «lógica

individual», que es el producto de la estructura biográfica particular de la experiencia adquirida. La estructura biográfica no determina directamente el proceso de aprendizaje, pues es una estructura abierta que debe integrar las nuevas experiencias en relación con el mundo, con las demás personas y con uno mismo. Por tanto, contribuye de manera esencial a fijar las modalidades según las cuales se forman las nuevas experiencias y la manera en la que ellas «se incorporan» en el proceso de aprendizaje biográfico (Alheit/Dausien, 2000b). Los conceptos actuales de *aprendizaje autoorganizado*, *autodefinido*, *autodirigido* o *autodirectivo* (Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998; Dohmen, 1998; Straka, 1997) deben ser aquí objeto de un examen crítico (Hoffman/von Rein, 1998; Report XXIX, 1997). Suponen muy frecuentemente un persona que aprende autónoma, que tiene el dominio reflexivo y estratégico de su propio proceso de formación. Este modelo de la persona que aprende no tiene en cuenta la estratificación compleja de la reflexividad biográfica. Los procesos de formación biográfica tienen su propio principio de determinación, en el que son posibles experiencias que pasan inadvertidas y transformaciones sorprendentes, que frecuentemente no han sido experimentadas por la misma persona que aprende o que sólo pueden ser «comprendidas» después, pero que están llevando su propia «dirección». Aquí los términos de «*movimiento de investigación*», de «*orientación difusa hacia un objetivo*» son más apropiados que el modelo cibernético de una «conducción automática», que se refiere de nuevo a las codificaciones institucionalizadas (por ejemplo, de adquisición del saber). Desde un punto de vista teórico, es en el marco conceptual de la formación [*Bildung*], más bien que en el del aprendizaje, donde se podrá desarrollar una comprensión biográfica de la «autodeterminación». Para favorecer, en el plano de las prácticas de formación (incluidas las institucionalizadas), la elaboración biográfica de los procesos de aprendizaje, es tan importante considerar los *lugares* de reflexión y comunicación y preguntar en ellos, de manera interactiva, por «los espacios de posibilidades» que se abren a cada persona, como desarrollar los «instrumentos individuales de conducción».

La formación como aprendizaje de las relaciones sociales

La aproximación que acabamos de esbozar de una *teoría biográfica de la formación* nos permite volver sobre los puntos discutidos en la *Perspectiva I*. Los procesos de aprendizaje biográficos no deben ser comprendidos sólo como operaciones de asimilación y de construcción dirigidas a asegurar la organización reflexiva individual de la experiencia, del saber y del saber hacer. Los procesos de aprendizaje biográficos comportan igualmente el aspecto de la constitución biográfica de redes y procesos sociales, de saberes colectivos y de prácticas colectivas: desde un punto de vista teórico, se hablará entonces de «institucionalización» en el sentido de Berger y Luckmann (1969)⁶⁸, de constitución de un «capital social» (véase *supra*) o de elaboración de prácticas culturales (como, por ejemplo, las que se desarrollan en los centros culturales y sociales, en las asociaciones, en las iniciativas en el barrio, cfr. Alheit/Dausien, 2000a; Field 2000; Seitter, 1999). Igual que en el caso de los procesos individuales, la puesta en práctica de estos procesos colectivos de formación sólo en parte puede ser explicitada y planificada. A partir de las prácticas

⁶⁸ Según Berger y Luckmann, la institucionalización designa la forma socialmente reglada que toman las prácticas individuales en su inserción socio-histórica. Para estos autores, las prácticas individuales construyen tanto la realidad social como están constituidas por ella.

biográficas de los individuos –que escapan por definición a la coordinación– nacen y se desarrollan los nuevos modelos y las nuevas configuraciones de experiencias que actúan sobre caminos «posibles» de formación, para las biografías «posibles» de hombres o de mujeres, para las formas «posibles» de relaciones entre los sexos y de interacción entre las culturas y las generaciones.

Para dar cuenta desde un punto de vista teórico de esta articulación de lo individual y de lo social, se recurrirá una vez más al principio de la *biograficidad de las experiencias sociales*. Si consideramos el aprendizaje biográfico como la capacidad «autopoiética» del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias, y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción (Alheit, 1993b; Alheit/Dausien, 2000b), entonces resulta posible pensar la formación a la vez como trabajo individual de gestión de la identidad y como constitución de procesos colectivos y de relaciones sociales.

La perspectiva analítica abierta por la exploración de la noción de aprendizaje biográfico hace aparecer claramente la pluralidad y la diversidad de los planos que se reencuentran en los procesos individuales de formación así como las eventuales contradicciones que resultan de ello y que deben ser trabajadas y superadas de manera pragmática por los sujetos: por un lado, el contenido programático del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» hace emerger *nuevos esquemas de previsión y de significación* que pueden ser vividos subjetivamente tanto como una sobrecarga de obligaciones, cuanto como una apertura biográfica nueva; por otro lado, los procesos de aprendizaje biográficos y los proyectos de vida que están asociados a ellos son dependientes de *estructuras institucionales* y de *contextos de vida* que pueden favorecer o entorpecer los procesos de formación individuales o colectivos «autodefinidos»; en definitiva, desde el punto de vista de los sujetos, «aspiración» y «realidad» ya no están en contradicción: biográficamente, los dos planos son igualmente «reales» y deben ser trabajados individualmente y, en el curso de un proceso de construcción y de reconstrucción biográfica que se extiende a lo largo de toda la vida, ser integrados de manera incesantemente renovada en la *historia de formación* del sujeto. Para acceder a una comprensión teórica más precisa de estos procesos, para analizarlos empíricamente de manera más diferenciada y concebir sobre esta base las aproximaciones en términos de prácticas de formación, es necesario poner en práctica otras investigaciones empíricas. La complejidad del problema exige seguramente un marco conceptual de base –la teoría biográfica que hemos esbozado constituye una aproximación– que esté en disposición de responder en la teoría y en la práctica al contenido programático antinómico del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4. Orientaciones de la investigación en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida

El análisis del fenómeno complejo que constituye «el aprendizaje a lo largo de la vida» conduce a las ciencias de la educación a hacer la hipótesis de un *cambio de paradigma*, que puede expresarse en diversos niveles:

–al *nivel macroestructural* de la sociedad, en relación con una nueva política de formación que pretende fundar otro equilibrio entre las formas del capital económico, cultural y social (Alheit/Kreitz, 2000);

–al *nivel mesoestructural* de las instituciones, en la toma en consideración de una nueva «reflexividad» de las organizaciones que deben ser concebidas tanto como «entornos» y «agencias» de recursos complejos de aprendizaje y de saber, cuanto como «administradoras» y «mediadoras» del saber codificado dominante (Field, 2000).

–al *nivel microestructural* de los individuos, respecto a las operaciones de puesta en relación y de reelaboración cada vez más complejas efectuadas por los actores concretos para responder a las exigencias sociales y mediáticas de la postmodernidad, que requieren nuevas construcciones de sentido individuales y colectivas (Alheit, 1999c).

De facto, sabemos todavía demasiado poco sobre los equilibrios sistémicos entre el capital económico y el capital social. No tenemos más que un conocimiento limitado del «capital gris» que constituye el nuevo saber (Field, 2000: 1) y de sus efectos sobre los procesos de aprendizaje a largo término. La comparación entre los diferentes tipos de sociedades postindustriales –por ejemplo, las diferencias significativas entre las políticas seguidas en Dinamarca o en Gran Bretaña o las de Alemania para ir hacia una «sociedad del aprendizaje»– permite sin embargo desarrollar en un plano internacional las perspectivas comparativas sistemáticas sobre las economías de formación.

Por otra parte, nuestra información sobre las condiciones institucionales del cambio de paradigma anunciado es sólo aproximada: «¿A qué fuerzas de transformación están sometidas las instituciones de formación? ¿cómo reaccionan a ellas? ¿qué perspectivas de solución les aportan? ¿de qué amplitud son estas transformaciones (implican, por ejemplo, una reorganización parcial o una redefinición completa del contrato de formación)? ¿cómo garantizar al mismo tiempo el espacio de libertad de acción, la capacidad de innovación y la estabilidad de las instituciones? ¿a qué concepciones y a qué disposiciones recurrir para establecer y mantener la cualidad de la formación, el desarrollo de las instituciones y el personal? ¿a partir de qué condiciones teóricas y empíricas está justificado hablar de las instituciones de formación en tanto que organizaciones abiertas ellas mismas al aprendizaje? ¿qué marco y qué estructuras favorecen su desarrollo?» (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen und Weiterbildung, 2000: 13).

En el trascurso de la modernidad descubrimos sin cesar nuevos «tránsitos de estatus» y nuevas «fases de transición», caracterizados por una complejidad mayor y por un riesgo mayor para los sujetos (Heinz, 2000b). Observamos en las biografías individuales la puesta en práctica de sorprendentes capacidades creativas de (re)construcción (Alheit, 1994; Dausien, 1996; Kade/Seitter, 1996). Con todo, nos falta todavía una teoría elaborada y sistemática del *aprendizaje biográfico*: «¿En qué culturas de aprendizaje y en qué configuraciones de modelos supraindividuales, de mentalidades y de medios se desarrolla el aprendizaje individual? ¿qué potenciales implícitos y qué tipos de aprendizaje se revelan en los medios sociales y en los grupos (por ejemplo en el marco de la familia y entre las generaciones)? [...] ¿qué relaciones de interdependencia se pueden constatar por ejemplo entre, por un lado, las problemáticas y las soluciones en un plano colectivo y político y, por otro lado, el aprendizaje en el que los individuos desarrollan su experiencia en los grupos, las organizaciones, las instituciones?» (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen und Weiterbildung, 2000: 5).

Es esta serie de cuestiones abiertas la que invita a un «nuevo» concepto del *Lifelong Learning*. Sería deseable que se buscara las respuestas no sólo en el discurso científico, sino también en las prácticas de formación y en el diálogo internacional

Bibliografía

Achtenhagen, F./Lempert, W. (eds.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Das Forschungs- und Reformprogramm*, vol. I. Opladen.

Alheit, Peter (1993): «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).

——— (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Fráncfort d. M.; Nueva York, Campus Verlag.

——— (1999): «On a contradictory way to the “Learning Society”. A critical approach», en *Studies in the Education of Adults* vol. XXXI, núm. 1, pp. 66-82.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1996): «Bildung als “biographische Konstruktion”? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung», en *Report XXXIX* (1997), pp. 33-45.

——— (2000a): «“Biographicity” as a basic resource of lifelong learning», en P. Alheit/J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen/R. Taylor (eds.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, vol. II, pp. 400-422. Roskilde.

——— (2000b): «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen», en E. M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, pp. 257-283.

Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (eds.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Fráncfort d. M.

Alheit, Peter/Kammler, E. (eds.) (1998): *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Développement*. Bremen.

Alheit, Peter/Kreitz, R. (2000): «*Social Capital*», «*Education*» and the «*Wider Benefits of Learning*». *Review of «models» and qualitative research outcomes*. Informe para el Centre of Education de la University of London y el Department for Education and Employment del gobierno inglés. Gotinga; Londres (inédito).

Alheit, Peter/Piening, D. (1999): *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices*. Bremen.

Arthur, M. B./Inkson, K./Pringle, J. K. (1999): *The New Careers: Individual action and economic change*. Londres.

Beck, U. (1983): «Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten», en R. Kreckel (ed.): *Soziale Welt*, Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten. Gotinga, pp. 35-74.

——— (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Fráncfort d. M.

Bentley, T. (1998): *Learning Beyond the Classroom: Education for a changing World*. Londres.

Berger, P./Luckmann, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fráncfort d. M.

Born, C. (2000): «Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten», en Heinz (ed.), 2000: 50-65.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Fráncfort d. M. trad. cast.: La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus, 1998.

Brödel, R. (ed.) (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied.

Comission of the European Communities (1994): *Competitiveness, Employment, Growth*. Luxemburgo.

——— (1995): *Teaching and Learning: Towards the learning society*. Luxemburgo.

——— (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lisboa.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

——— (2001): «Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Eine biographietheoretisches Bildungskonzept», en W. Gieseke (ed.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, 2005.

Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Informe para la UNESCO de la International Commission on Education for the Twenty-first Century. París.

Delory-Momberger, C. (2000/2004): *Les Histories de Vie. De l'invention de soi au projet de formation*. París: Anthropos.

Department for Education and Employment (1998): *The Learning Age: A renaissance for a new Britain*. Sheffield.

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der *Erwachsenenbildung*. Opladen.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslangen Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.

——— (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.

Dominicé, P. (1999): *L'Histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.

——— (2000): *Learning From Our Lives: Using educational Biographies with Adults*. San Francisco.

Faultstich-Wieland, H. (1997): «Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft», en Report XXXIX (1997): pp. 59-68.

Faure, E. (1972): *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*. París.

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

Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000), por encargo de la Sektion Erwachsenenbildung de la DGfE, compuesto por R. Arnold, P. Faultisch, W. Mader, E. Nuissl von Rein, E. Schlutz. Fráncfort d. M. (fuente: internet).

Gerlach, C. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Colonia.

Giddens, A. (1990): *Consequences of Modernity*. Cambridge.

——— (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge.

——— (1998): *The Third Way. The renewal of social democracy*. Cambridge.

Gieseke, W. (1997): «Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz», en Report XXXIX (1997), pp. 79-87.

- Group of Eight (1999): Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning. 18 junio. Colonia.
- Hall, P. (1999): «Social Capital in Britain», *British Journal of Political Science*, vol. XXIX, núm. 3, pp. 417-461.
- Heinz, W. R. (2000a): «Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 "Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf"», en Heinz (ed.), 2000: 4-8.
- Heinz, W. R. (ed.) (2000b): *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Weinheim. Sonderheft 2000: Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs.
- Hoffmann, N./von Rein, A. (eds.) (1998): *Selbstorganisiertes Lernen in berufsbio-graphischer Reflexion*. Fráncfort d. M.
- Kade, Sylvia. (1994a): *Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Ziele und Konzepte*. 2 vols., Fráncfort d. M.
- Kade, J. (1994b) «Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt», en R. Uhle/D. Hoffmann (ed.): *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik*. Weinheim, 1994, pp. 149-161.
- Kade, Sylvia (ed.) (1994c): *Individualisierung und Älterwerden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, J.(1997): «Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens», en *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, pp. 112-124.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Erwachsenenbildung. Biographie und Alltag. Opladen.
- Kohli, M. (1985): «Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. XXXVII, pp. 1-29.
- (1989): «Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen», en D. Brock et al. (ed.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*. München, pp. 249-278.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): *Selbstgesteuertes Lernen, Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*. Bonn.
- Körber, K. (1989): *Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, en *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Bremen. Documentación del 10. Bremer Wissenschaftsforums del 11 al 13 de octubre 1988, pp. 126-151.
- Krüger, H. H./Marotzki, W. (eds.) (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen; Leske: Budrich.
- Longworth, N./Davies, W. K. (1996): *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. Londres.
- Mader, Wilhelm (ed.) (1995): *Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*. Opladen.
- (1997): «Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen», en *Report XXXIX (1997)*, pp. 88-100.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Merill, B. (1999): *Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities*. Aldershot.

Nassehi, Armin (1994): «Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht», *B.I.O.S. Zeitschrift für Biographie Forschung und Oral History*, vol. VII, núm. 1, pp. 46-63.

Nolda, S. (ed.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn.

Nuissl, E. (1997): «Institutionen im lebenslange Lernen», en Report XXXIX (1997), pp. 41-49.

oecd (1996): *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial level*. París, 16-17 de enero.

——— (1997a): *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey*. París.

——— (1997b): *Whats Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning*. París.

OCDE/CERI (1973): *Recurrent Education - A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report*. París.

Putnam, R. D. (2001): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh.

Rabe-Kleberg, Ursula (1993a): «Bildungsbiographien - oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat?», en A. Meier/U. Rabe-Kleberg (ed.): *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied, pp. 167-182.

——— (1993b): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld.

Rahmstorf, G. (1999): *Wissensgesellschaft*. Informe núm. 00079 en el archivo de la lista de correo wissorg (fuente: internet).

Report XXXIX (1997): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, vol. XXXVII.

Schiersmann, C. (1987): *Berufbezogenen Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts*. Bielefeld.

——— (1993): *Frauenbildung Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim; Múnich: Juventa.

Schlüter, A. (1993): *Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne*. Weinheim.

——— (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographie*. Opladen.

Schuller, T. (1997): *Modelling the Lifecourse: Age, Time and Education*. Bremen.

——— (1998): «Human and Social Capital: Variations within a Learning Society», en Alheit/Kammler (ed.), 1998: 113-116.

Schuller, T./Field, J. (1999): «Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?», *Scottish Journal of Adult Continuing Education*, vol. V, núm. 2, pp. 61-76.

Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Fráncfort d. M.

——— (1993a): «Lebenslauf und Lebensgeschichte», en D. Baacke/T. Schulze (eds.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim, pp. 174-226.

——— (1993b): «Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff», en H. Bauersfeld/R. Bromme (eds.): *Bildung und Aufklärung*. Münster, pp. 241-269.

Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen.

Simons, P. R. J. (1992): «Theories and principles of learning to learn», en Tuijnman/Kamp (eds.), 1992: 173-188.

Smith, R. M. (1992): «Implementing the learning to learn concept», en Tuijnman/Kamp (eds.), 1992: 173-188.

Stehr, N. (2000): Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt. Vancouver (fuente: internet).

Straka, G. A. (1997): «Selbstgesteuertes lernen in der Arbeitswelt» en Report XXXIX (1997), pp. 146-154.

Tavistock Institute (1999): *A Review of Thirty New Deal Partnerships*. Research and Development Report E.S.R., XXXII, Employment Service. Sheffield.

Tuckett, A./Sargant, N. (1999): Making Time. The N.I.A.C.E. survey on adult participation in learning 1999. Leicester.

Vester, Michael et al. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Colonia.

Williamson, B. (1998): Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophie and Practice of Lifelong Learning. Leicester.

Wingens, M. (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden.

Abstract

Lifelong learning has today attained a central role in educational policies. It represents a «new educational order» in a knowledge-based society, in which «learning to learn» is becoming more and more essential. The new theoretical impact of the lifelong learning concept challenges educational institutions whilst taking into account that shifting socio-economic contexts require an integration of both the formal, non-formal and informal aspects of context and environment and the reflexivity of learners. Thus, lifelong learning instigates a veritable paradigm shift. From an analytical perspective, the field of educational sciences must develop a fresh approach to biographical learning and education. This will, of course, change institutional practice as training institutions are forced to react to these new ways of learning and build knowledge using reflective capacities of the learners themselves.

Autores

PETER ALHEIT es catedrático de pedagogía en el Seminario Pedagógico, vinculado a la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Georg August de Gotinga, el primero que se constituyó en Alemania (www.paedsem.uni-goettingen.de). Es miembro del Instituto para la Investigación Aplicada de la Biografía y el Mundo de Vida (IBL) de la Universidad de Bremen (www.ibl.uni-bremen.de), que se integra en la Red Interuniversitaria homónima (INBL) (www.inbl.de). Durante muchos años fue coordinador de la Sociedad Europea para la Investigación en Educación de Adultos (ESREA, Red Historia de Vida y Biografía).

BETTINA DAUSIEN es profesora de la Universidad de Flensburg e imparte clases también en la de Múnich, y es miembro del INBL. Coordina la Red Historia de Vida y Biografía de ESREA y preside la sección «Investigación biográfica» de la Sociedad Alemana de Sociología (DGS) (www.soziologie.de/sektionen/b02).