

# LA TEORÍA DE LA BIOGRAFICIDAD DE ALHEIT Y DAUSIEN, COMO PERSPECTIVA INNOVADORA

## EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON  
*Universidad de Valencia*

En la primera parte de este texto se proporcionan algunos elementos para una fundamentación de una tesis, cuya demostración satisfactoria excede con mucho el espacio de esta comunicación. En resumen: las teorías sociológicas que tratan sobre el final de la modernidad *hablan* tres nociones diferentes y diferenciadas de educación: educación-moralización, educación-culturalización y educación-cientificación, y ello no por una falta de rigor teórico, sino precisamente por su orientación según teorías sociológicas, orientaciones filosóficas y, en definitiva, pretensiones de validez diversas. Vayamos con los elementos de la argumentación.

El planteamiento general sería: Si las teorías sociológicas discurren por los caminos abiertos por las teorías sociales y estos por las orientaciones teóricas generales formuladas en el seno de la filosofía se podría considerar que, si se logra demostrar que la relación de estas orientaciones es limitada en su necesidad interna (paso 1), pudiera acotarse la variabilidad de las teorías sociológicas y, a partir de esta restricción y de la exposición de una nómina paradigmática (paso 2), extraer conclusiones sobre la educación y el final de la modernidad (paso 3) a resguardo del relativismo.

El paso 1 no es más que tomar en serio un elemento de la *Teoría de la acción comunicativa* de J. Habermas, más allá de lo que hace el propio autor (por otro lado, un proceder bastante habermasiano). De la reiteración de las orientaciones generales teóricas da cuenta la historia de la filosofía –y más adelante, la de la sociología. La razón de ello se podría encontrar en su misma génesis. La filosofía surge con la progresiva autonomización de tres pretensiones de validez –sobre lo bello o lo perfecto, lo bueno y lo verdadero– de un núcleo mítico originario, dinámica que parecería reposar en la pluralidad de funciones lingüísticas (tesis A) –ulteriormente se tendría que matizar el nivel de sofisticación de lo lingüístico, correspondiente, al menos, a su posibilidad escrita– y produciría la diversidad de la filosofía sistemática como lugarteniente de los procesos de racionalización (tesis B).

Sin que suponga una demostración, la tesis A parece avalada por la analogía, destacada por J. Habermas (1981 I: 48 y 384), entre aquellas pretensiones de validez, los elementos de la argumentación, las disciplinas filológicas clásicas, las funciones lingüísticas (Bühler) e, incluso, los tipos de actos de habla (Austin), como se resume en la tabla siguiente.

Pretensión de validez	Elemento de la argumentación	Disciplina filológica clásica	Función lingüística	Actos de habla
lo bello	Argumentación como proceso	Retórica	Expresiva (lenguaje como síntoma – <i>indicium</i> –)	ilocucionario
lo bueno	Procedimientos pragmáticos de la argumentación	Dialéctica	Adaptativa (lenguaje como señal)	perlocucionario
lo verdadero	Producto de la argumentación	Lógica	Cognitiva (lenguaje como símbolo)	locucionario

Esa analogía, que se podría ampliar también a la determinación de los intereses de la razón de Kant y la triplicidad de sus *Críticas*, se desplegaría en una pluralidad de «mundos» –que no preexistirían a ella, al contrario de lo que parece sugerir Habermas (1981 I: 48)–, a saber, el interno o subjetivo, el social y el objetivo, cuyas fronteras estarían trazadas por la lógica desde la definición de la falacia naturalista, esto es, de la imposibilidad de transitar de enunciados descriptivos –sobre el «mundo» objetivo– a enunciados normativos, referidos a lo bueno (D. Hume) o a lo bello (G. Moore) –esto es, que versen sobre los «mundos» social o subjetivo. Otra vía para llegar a esta triplicidad de mundos se encuentra en el funcionamiento neuronal. Comentando las teorías neuronales de Roth (1987: 235), Alheit y Dausien (2000a) comentan que, mientras el cerebro se comporta de manera autorreferencial, en un sentido radical, y no refleja la realidad, sino que la construye, crea también criterios para la supervisión de los resultados de su construcción. Pues para poder sobrevivir, el cerebro necesita no sólo *un* mundo cognitivo, sino al mismo tiempo tres «mundos»: un mundo que nos rodea, y que se podría denominar el *mundo cósmico*, una especie de *mundo corporal*, que se refiere a las experiencias sensoriales y motoras con nuestro cuerpo, y el mundo no corpóreo de nuestros pensamientos y sentimientos (cfr. Roth, 1987: 236 ss.)»

La tesis B ha sido defendida también, entre otros, por el mismo Habermas (1983: 9-28). Aunque tampoco nos detendremos en ella, la fricción entre la tesis A y la B explicaría el denominado –generalmente– problema de la metafísica, precisamente como la tensión entre los intentos reconstructivos y la pluralidad sistemática.

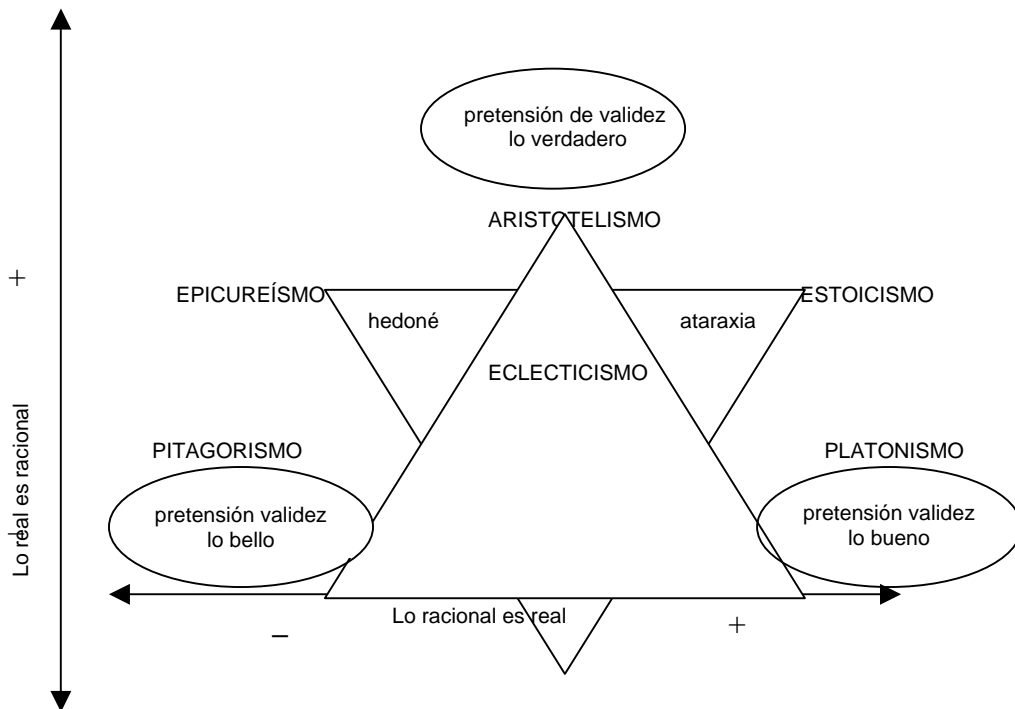
A partir de este esquema se pueden conceptualizar los sistemas filosóficos como los intentos de reconstruir la unidad –mítica– desde orientaciones basadas en pretensiones paulatinamente autonomizadas, como sería el caso clásico del pitagorismo –a partir de lo bello–, del platonismo –de lo bueno– y del aristotelismo –de lo verdadero. Intentos cada vez más difíciles precisamente por el proceso de racionalización de las pretensiones de validez en discursos autónomos.

Pero además, la percepción de crisis epocales animaría cíclicamente orientaciones contrapuestas, fundamentadas en actitudes de negación de aquellas pretensiones y las doctrinas que sirvieron a su autonomización. Es el caso de la imperturbabilidad (*ataraxia*) respecto del pitagorismo, el placer (*hedoné*) a propósito del platonismo y la indiferencia (*adiaforia*) respecto del aristotelismo, que fundamentarían respectivamente los desarrollos del estoicismo, el epicureísmo y

el escepticismo, a los que hay que añadir el eclecticismo siempre posible. Se originaría así la nómina de siete orientaciones generales, definidas clásicamente por otros tantos sistemas filosóficos, que encontramos ya perfectamente definidos en el período helenístico (Mondolfo, 1980). La figura siguiente nos permite no sólo representar las oposiciones y semejanzas entre las orientaciones generales sobre el cambio de época, sino también ordenarlas a partir del doble criterio de la racionalidad de lo real y la realidad de lo racional, cuya doble identidad resulta un tópico del idealismo hegeliano (Hegel 1969, VII: 24).

Ya se puede acometer el paso 2, que aquí sólo se realizará de manera sumamente sintética, a saber, exponer las teorías sociológicas y educativas relacionadas con las diversas orientaciones.

[1] La orientación aludida en el esquema anterior como platonismo se asocia con la matriz teórica rousseauiana que originaría la representación de la educación y la socialización como «hermanas siamesas» y donde se ubican la teoría de la educación como socialización o integración (E. Durkheim) y la teoría de la socialización como aprendizaje o interiorización (T. Parsons). También la teoría de la acción comunicativa de Habermas se podría incluir en esta tradición. Recuérdese su argumentación (en Habermas, 1981, trad. II: 563 ss.), ya que retoma aquella ecuación entre educación y socialización aunque por una vía inversa: la crisis de socialización determina crisis educativa. Tampoco la tercera generación de francfortianos (A. Wellmer, A. Honneth) parece escapar a la matriz «rebobinando» la pretensión habermasiana hasta elementos «precomunicativos», como el reconocimiento, en el caso de Honneth (1994), que últimamente ha presentado como una inversión de la «cosificación» lukacsiana (Honneth, 2005).



Entre las últimas versiones de esta tradición platónica podemos reseñar la teoría del poder constituyente y la crítica de la razón imperialista de A. Negri (1994) y de la razón indolente de B. de

S. Santos (2003, 2005). El vínculo mayéutico entre moralidad y conocimiento, por el corrimiento al idealismo que determina, resulta inexpugnable para los argumentos realistas, entre los que la constatación de la reproducción (desde Bourdieu & Passeron, 1970 –«revisada» en Bourdieu, ed., 1993, hasta Morrow & Torres, 2003), no resulta la menos importante. Es más bien el esfuerzo sísifco de sobreponerse a la derrota mediante el saber y destilar éste de aquella experiencia, siguiendo el modelo de Platón, el que resulta insostenible. Por ello, como sugiere la figura anterior, sólo cabe desenganchar el conocimiento de la moralidad apelando a la imperturbabilidad (tránsito a [2]) o a la indiferencia (tránsito a [3]).

[2] Estoicismo.– El estoicismo pretende, como decía Séneca (1943; IV, xix, 2), «oponer el ánimo a las injurias», lo que consolida el ideal de sabio imperturbable –que se toma las cosas «con filosofía». Una teoría de la naturaleza y de la sociedad que sigue esta orientación es la llamada «hipótesis Gaia», de J. Lovelock y L. Margulis (Lovelock, 1979; 1988 y 1991). Frente a la «sabia» naturaleza sólo nos cabe asumir el precepto estoico de la armonía (Lovelock, 1991: 186), esto es, la aceptación de la «necesidad». El desarrollo de las tecnologías de la información ha permitido revisar el ideal de sabio, que P. Lévy entiende como una inteligencia colectiva o como una cibercultura (Lévy, 1998a, 1998b). Es previsible que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y en particular internet, animarán más desarrollos teóricos en esta dirección.

[3] Escepticismo.– La transición entre el estoicismo y el escepticismo ya fue descrita en la *Fenomenología del espíritu* de G. W. F. Hegel (1969, III: 157 ss.). Según éste, el estoicismo es «la libertad de la autoconciencia» (*ibid.*, 157), y «el escepticismo es la realización de aquello que en el estoicismo era solamente el concepto» (*ibid.*, 159), lo que viene a significar, en definitiva, la liberación de la necesidad, esto es, la indiferencia. El conjunto de teorías sociológicas animadas por la comprensión de la complejidad, entre las que destaca la de N. Luhmann, concluye paradójicamente en una cierta indiferencia. No otra es la crítica de Habermas, sobre la comprensión de Luhmann de la tecnificación de la vida humana como exoneración y no como colonización (Habermas & Luhmann, 1971, Habermas 1981). Y a ello precisamente apuntan los escritos de Luhmann y K. E. Schorr sobre el déficit tecnológico de la educación o su crítica a las nociones «siamesas»: «Socialización y educación» (dos versiones: 1998: 245-256 y 2002: 48-81; también una crítica a su escepticismo, en Alheit & Dausien, 2000a). En el caso de las teorías de la complejidad de E. Morin, su caracterización de los saberes pertinentes para la escuela (Morin, 2001, 2003 y 2004), a caballo entre el estoicismo y el escepticismo, desconsidera que nunca éstos determinaron el dispositivo de renaturalización y desnaturalización ingeniado por Rousseau. Aunque esa nueva proyección de la ilusión de la *universitas* no parece escapar a las críticas a la reproducción de los mecanismos de la distinción social, permite intuir el tránsito a la siguiente orientación ([4]), en términos de reformulación de la cultura (Harvey, 1989; Lash, 1999).

[4] Pitagorismo.– De la orientación altamente heterogénea que se conoce como pitagorismo, destacaremos aquí su oposición al estoicismo. El sabio no se enroca en su imperturbabilidad, sino que se afana por percibir la armonía que todo lo constituye. Su alienación acentúa la dialéctica entre

lo exotérico y lo esotérico. Por ello, vestigios del pitagorismo se perciben en discursos tan diferentes como la teoría de las cuerdas de las partículas subatómicas, las doctrinas «herméticas» y las paranoias criptocráticas o las reflexiones sobre el arte de vanguardia; y, por esta vía, se concluye, paradójicamente, en la disolución de las certezas del postmodernismo. La ambigüedad de la noción de cultura, contrapuesta a la pretensión de validez de la verdad tal como fue desarrollada por el aristotelismo, sirve de puente hacia el escepticismo –y en ello se fundamenta la crítica postmodernista– (y aquí habría que citar una larga nómina de autores, con un aire de familia nietzscheano) o hacia el platonismo –con una recuperación de lo ético.

[5] Epicureísmo.– También el epicureísmo es heterogéneo. En la ciencia de la naturaleza, Prigogine y Stengers (1986) han replanteado la hipótesis del *clinamen* de Epicuro, el momento de imprevisibilidad que se opone al determinismo. Por cierto que la desconsideración de este tema –el *clinamen* de Epicuro– en las *Lecciones de historia de la filosofía* de Hegel fue el tema de la disertación doctoral de Karl Marx, en la tradición del hegelianismo de izquierda. Aunque tal vez sin advertir el precedente marxiano, I. Wallerstein recupera este tópico, destacando que la crítica de Prigogine y Stengers a la distinción entre sociedad y naturaleza produce un cierto «reencantamiento del mundo» (cit. Teodoro 2003: 20). Prigogine (1997), que reclama también un cierto escepticismo, ha continuado esa teorización criticando la interpretación probabilística de la ley de la entropía, un teorema de Boltzmann que ya había sido duramente cuestionado por Nicholas Georgescu-Roegen (1971) en sus derivaciones para la economía. Disponemos también de diversas actualizaciones de la ética epicúrea, al hilo de la crisis de la modernidad y el tránsito a la postmodernidad. Así, por ejemplo, Habermas atribuye a D. Bell la tesis de la relación entre el arte de vanguardia – anteriormente vinculado con el pitagorismo– y la extensión del epicureísmo (Habermas, 1994: 269-271). También G. Lipovetsky ha reiterado aquella orientación (Lipovetsky, 1993, 1994, 1999). En general, el epicureísmo no rompe la ecuación entre conocimiento y moralidad –como el estoicismo o el escepticismo; simplemente, la desinstala de lo universal para radicarla en lo particular, con lo que cierra el paso a la dualidad ontológica propia del platonismo –y, por ello, las teologías cargan contra el hedonismo.

[6] Aristotelismo.– El mismo Beck ha definido su teoría sociológica con el concepto «realismo cosmopolita», de claras connotaciones aristotélicas. A tal teoría se llega mediante una elaboración en tres etapas (i) la descripción de la sociedad del riesgo objetivo, cuya irresponsabilidad organizada nos aboca a una nueva modernidad (Beck, 1986 y 1988), y cuyo tránsito –por lo ineludible del riesgo– aporta reflexividad (Beck, Giddens & Lash 1995); (ii) el análisis de los efectos de esta reflexividad: recuperación (subpolítica) del sentido de lo político (Beck, ed., 1991 y Beck, 1995), precarización del trabajo (Beck, 1999a), normalización de las formas anormales de las relaciones personales (Beck & Beck-Gernsheim, 1990; Beck, ed., 1997) u otras manifestaciones del proceso de individualización (Beck & Beck-Gernsheim 2000). En definitiva: la sociedad de riesgo se torna global (Beck, 1999b, 1997). La teoría sociológica en estas dos etapas tiene implicaciones educativas: la escuela resulta una «estación fantasma» por la que ya no circulan trenes (1986: 237-238) i la

exigencia de, citando a Michael Brater, «la formación del propio yo como centro de orientación y acción», aprender a «dirigir la propia vida a partir de uno mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación» (Beck, 1997: 230-232; donde cita un artículo que posteriormente compila en Beck, ed. 1997: 153; también Beck 1999c; sobre Brater, cfr. Beck ed., 1997, trad. 144-150). Los presupuestos metódicos precisos serían: la pedagogía formal, la reconceptualización del aprendizaje como experimentación y descubrimiento autónomos, y su ubicación en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida (*ibid.* 154-160).

La reciente trilogía sobre el realismo cosmopolita (Beck 2002; 2004; Beck & Grande 2004, a la que hay que añadir Beck & Lau, 2004) trata respectivamente de poner en cuestión la legitimidad del dominio en las condiciones de interdependencia global, de plantear los fundamentos de una ilustración cosmopolita y de ejemplificar estos fundamentos mediante la noción de una Europa cosmopolita, un proyecto de integración altamente complejo y extremadamente diferenciado. Se trata de una tercera fase en la consideración de la globalización: negación –*versus* el platonismo, podríamos añadir–, precisión conceptual e investigación empírica (p. ej., Beck, 1997) y, en tercer lugar, giro epistemológico. Este giro viene reclamado porque el «punto de vista nacional» ha sido «desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna». Emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico – que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales–, el cosmopolitismo analítico-empírico –la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales– o el cosmopolitismo «realmente existente» –la cosmopolitización de la realidad–, fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad –otro alegato aristotélico, que se tiene que distinguir tajantemente de la etiqueta de neoaristotelismo que aplica Habermas a los «viejos conservadores» como Hans Jonas o Robert Spaermann (Habermas 1994: 282). Las consecuencias educativas del cosmopolitismo se advierten en la «europeización» de las ideas y los contenidos, como muestran los estudios de Soysal (2002) y Popp (2004), citados por Beck y Grande (2004: 163 ss.), y el incremento de la movilidad educativa. De cualquier modo, si la escuela desatiende el progreso del cosmopolitismo, podría quedar reducida a una institución social «zombie» (Hernández, 2002; 2004).

[7] Eclecticismo.– En cierto sentido, las teorías sociológicas de Z. Bauman (2003; 2004) y, más patentemente, A. Giddens podrían ser definida como una aproximación ecléctica a la crisis de la época y sus aspectos personales (Giddens, 1995a). Por un lado, Giddens intenta superar la división habitual en la tradición sociológica entre la acción y la estructura, mediante una teoría de la estructuración, que consiste en «la articulación de relaciones sociales por un tiempo y un espacio, en virtud de la dualidad de la estructura» (Giddens, 1995b: 396); por otro, pretende superar las interpretaciones monodimensionales en las dinámicas de transformación hacia la postmodernidad, que Giddens interpreta con la metáfora del «juggernaut» que amenaza con desbocarse y destrozarnos (Giddens, 1997: 139). Chris Shilling (1993: 108), editor de *Sociology of Education Abstracts*, apunta a las consecuencias educativas del eclecticismo de Giddens.

Paso 3.

Se han glosado brevemente las oposiciones y transiciones entre las distintas orientaciones, tanto en el caso de las teorías sociológicas como en en las educativas. De esta glosa se pueden extraer dos conclusiones.

La primera es que en torno a las distintas teorías que sustentan pretensiones de validez diferentes se tensan, podríamos decir, tres arcos teóricos, cuya relación con la educación se podría expresar con nociones distintas. Así:

- a) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [1], [2] y [3] entienden la educación básicamente como adquisición de un conocimiento que determina un avance moral.
- b) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [3], [4] y [5] asocian la educación como un proceso de culturalización.
- c) Las teorías de la educación vinculadas con el arco de las orientaciones teóricas [5], [6] y [2] entienden la educación como un proceso de cientifización.

La educación-moralización, la educación-culturalización y la educación-cientifización son tres nociones divergentes por la propia lógica de las orientaciones que las sustentan, hasta el punto que podría parecer un abuso teórico presentarlas como modalidades de un mismo concepto. El mismo Rousseau introdujo una crítica semejante, a propósito de ciertas orientaciones teológicas coetáneas, en en el lib. IV, cap. VIII de *El contrato social*: «Cunde en nuestros días una erudición no poco ridícula que sostiene la identidad de los dioses de las diversas naciones; como si Moloch, Saturno y Cronos pudieran ser el mismo dios; como si el Baal de los fenicios, el Zeus de los griegos y el Júpiter de los latinos pudieran ser el mismo; como si pudiese haber algo de común en unos seres quiméricos que llevan nombres diferentes.» (Rousseau, 1996: 141).

La segunda conclusión se refiere a la divergencia de las nociones que tensa cada arco teórico. Cualquier posibilidad de síntesis tendría que ser tildada de eclecticismo por cuanto cada orientación escinde precisamente las orientaciones contrapuestas.

- a) La teoría sociológica de orientación platónica –en el sentido que se le ha dado aquí y en cuanto eje del primer arco teórico enunciado–, al desarrollarse sobre la distinción entre los recursos del mundo de vida y los rendimientos de los subsistemas objeto de racionalización –entre los que se encuentra la ciencia moderna–, ahonda precisamente la escisión entre la cultura y la ciencia, y por ende, tiende a separar la educación-culturalización y la educación-cientifización.
- b) La teoría sociológica de orientación pitagórica –y su articulación en el correspondiente arco teórico con el escepticismo y el epicureísmo–, en tanto que recupera como «discurso» no sólo la polisemia de la noción de «ideología» sino también el abanico de sus posibilidades funcionales, anima la separación entre la educación-cientifización y la educación-moralización.
- c) La teoría de orientación aristotélica –en el sentido dado aquí al término–, desarrolla una noción de riesgo que cuestiona la escisión naturaleza-sociedad, que alimentaba la matriz rousseauiana, y una noción de lo cosmopolita que pone en cuestión la dialéctica local-global que sustenta el

concepto de cultura. Con esta doble crítica, acentúa las diferencias entre la educación-moralización y la educación-culturalización.

Llegados a este punto, expondré sucintamente la segunda parte de esta comunicación. Considero que la teoría de la biograficidad de Alheit y Dausien integra elementos que pudieran permitir soslayar las aporías del esquema anterior, que, lógicamente, no tienen porqué asumir sus autores y aunque no se haya desarrollado precisamente para ello, sino como la síntesis de tres teorías, trenzadas entre sí: 1) Una teoría de la sociedad postmoderna (orientada según el eje platonismo-epicureísmo); 2) Una teoría de la formación (según el eje pitagorismo-estoicismo), y 3) Una teoría de la biografía (según el eje aristotelismo-escepticismo). No se trata de una posibilidad de síntesis ecléctica, sino más bien tres ejes que equilibran las tensiones anteriormente citadas y que, por así decir, convergen en la noción de biograficidad.

Sobre 1) La teoría de la sociedad postmoderna presenta, por así decir, un equilibrio en el eje platonismo-epicureísmo. Según Alheit (1994: 245 ss.; 2002), la sociedad está enfrentada a riesgos descivilizatorios, lo que demanda una reflexión sobre la «sociedad “civil”» (siguiendo a Cohen & Arato, 1992, o Honneth, 1994). Alheit recupera el análisis de Gramsci de la *società civile*, que partiría de la interdependencia de lo económico y lo político (siguiendo a Kebir, 1991), esferas que la condicionarían pero frente a las cuales es posible la reacción (la noción de reforma, p. ej., Gramsci, 1975: 1561) lo que también sería intuido por Habermas (que «redescubre el vacío gramsciano de la sociedad civil») en su teoría del discurso y su crítica de los modelos de elección racional (1992: 427, trad. 432 y 408 ss., trad. 415 ss.). Ahora bien, ¿cómo superar la fragilidad de la civilidad, sin tener que recurrir a una «moralidad democrática» (cfr. Brumlik, 1992 y Honneth, 1993) o a un discurso normativo lo Tocqueville o Arendt? (es decir, según nuestro esquema, ¿cómo contrapesar platonismo y epicureísmo?) Alheit (1994; 2002) encuentra en el tratamiento de Gramsci (1997: 306, 311, 324 y *passim*) de la «filosofía» del «sentido común» un planteamiento aplicable a las cuestiones anteriores. Las nociones de «civilidad» y «organicidad» (análogas a nociones del primer pragmatismo norteamericano: Dewey, 1940: 220-228; Peirce, 1991: 404), le permiten a Alheit entender las estructuras civiles como «estructuras a tergo», potenciales de acción en el fondo de la socialidad, una «modernidad cotidiana» (Alheit, 1993a) que reclaman un proceso de formación. 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).

Sobre 2) La teoría de la sociedad *civil* se articula con una teoría de la formación que explica el tránsito de la sociedad del trabajo a la del aprendizaje a lo largo de la vida (Alheit, 1997a), y que podríamos entender en el eje estoicismo y pitagorismo (aunque no resulta una explicación definitiva, en cierto sentido, se reformula el ideal de sabiduría estoico pero vinculado a la pretensión de armonía, relacionada con las trayectorias individuales). Según Alheit y Dausien, ciertamente el aumento del nivel educativo puede resultar un efecto pantalla, y lo es para la «generación de los engañados» (Bourdieu), y las acreditaciones crean un sistema de competitividad fuera de lugar (Alheit cit. Taubman & Wales, 1973, 1974), hay una gran heterogeneidad de modelos formativos y



los estudios empíricos (de Johnstone y Rivera en los EEUU o Strzelewiz, Raapke y Schulenberg en Alemania), muestran que la situación de las personas (procedencia social, nivel de formación, renta, etc.) tienen una significativa influencia en la disposición a participar en procesos de formación durante la edad adulta. Con todo, Alheit aboga por algunas iniciativas (establecimiento de un segundo sector autónomo de actividades no comunes –servicios sociales, ambientales y culturales– e iniciativas de educación, a la que la ciudadanía dedicaría un tiempo; el eventual pago de un salario por la realización de actividades sociales esenciales; el afianzamiento de la relación entre procesos de aprendizaje formales, no formales e informales, etc.), que cobran sentido en el marco de una economía cualitativa de la formación (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 hechos cruciales (como la estructura interna de la inversión educativa, su comercialización creciente, etc.). Por ello habla de «beneficios ampliados» de la formación, o, en términos más teóricos y generales, la emergencia de dos perspectivas en torno a los procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida: (i) un nuevo orden educativo o (ii) procesos biográficos de formación (Alheit & Dausien, 2002). Estos procesos se desvelan con una aproximación fenomenológica, que se desarrolla mediante metodologías cualitativas, y se formula con la noción de biograficidad. Literalmente:

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

Sobre 3) La perspectiva de los procesos biográficos de formación reclama un cambio metodológico, que se articula con la investigación biográfica, y ésta plantea un cierto equilibrio en el eje aristotelismo-escepticismo, si entendemos aristotelismo en el sentido de la pretensión de validez verdad y escepticismo en la tradición kantiano-crítica: a saber, el papel de la no-identidad sujeto-objeto, en términos de Adorno, o la permanencia de la cosa en sí, según el concepto kantiano. 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 participantes. El desarrollo de la investigación cualitativa desde comienzos de los años ochenta ha supuesto una reorientación de la reflexión metodológica y la aplicación de nuevos métodos (técnicas de entrevista, procedimientos etnográficos, *grounded theory*, métodos documentales, etc.). Ya a comienzos de los años setenta, el grupo de investigación sobre Planificación de la Investigación de la Formación del Consejo Alemán de la Formación introdujo en el debate la distinción entre ámbito macro, meso y micro para la clasificación del ámbito objetual. Aplicando esta distinción a la

investigación cualitativa, se podría distinguir un ámbito macro, un ámbito meso y un ámbito micro, el de la investigación biográfica. El análisis de las biografías demuestra que cada estímulo o idea, cada intervención, es traducida al lenguaje experiencial e integrada en sus experiencias a partir de un saber de fondo y de la vivencia del organismo. Además de la raíz social, lo biográfico se elabora, según Alheit (ed., 1998, 1999b) a partir de una vivencia del cuerpo, o más exactamente de la experiencia de tránsito del organismo al cuerpo, como construcción biográfica (Alheit, 1997b), como reconstrucción –o «lectura»– de las *body stories*, en la que son pertinentes los discursos sobre el organismo de los pares, la interacción de la pandilla o las sumamente interesantes escrituras de género (Alheit, 1999b; también Alheit & Glass, 1986: 52-173). Particularmente fértil resulta esta perspectiva para los estudios de mujeres (Dausien 1996), que se insertan en los debates sobre el constructivismo y las teorías feministas (Alheit & Dausien, 2000).

Bastan estos breves apuntes para un tema que exigiría un tratamiento más amplio. En otra ocasión. Muchas gracias.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALHEIT, P. (1993a): «Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur», en *Argument Sonderband; AS 207*: U. Aplitzsch (ed.), *Neurath – Gramsci – Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung*, pp. 149-163. Hamburgo.
- (1993b): «Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigm” in der Weiterbildung», en W. Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, 2ª ed., pp. 343-418. Bremen.
- (1994): *Zivil Kultur*. Fráncfort d. M.: Campus.
- (1999a): «Soziokultur ist politisch - ob sie will oder nicht. Alexander Flohé und Reinhold Knopp (zakk) [im Gespräch mit.], Informationsdienst Soziokultur der Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren núm. 40/41, en <http://soziokultur.de>.
- (1999b): «Reading Body Stories. Zur “leibhaftigen” Konstruktion der Biographie», en Alheit, Dausien, Fischer-Rosenthal, Hanses & Keil (eds.), 1999: 223-244.
- (2002): «Zivilgesellschaft», en Hans Jörg Sandkühler (ed.): *Enzyklopädie Philosophie*, Hamburgo, Meiner, vol. 2, pp. 1810-1817.
- ALHEIT, P. (2004) [en conversación con Manfred Weiss]: «Keine Chance für engen Nutzenkalkül. Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft im Gespräch», *Die*, num. 3, pp. 26-29.
- et al. (1998): *Biographie und Leib*, Giessen, Psychosozial.

- ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina (2000a): «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen», en Erika M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, pp. 257-283.
- (2000b): «“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.
- (2002): «The “Double Face” of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a “Silent Revolution”», *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, núm. 1, pp. 3-22.
- ALHEIT, Peter, DAUSIEN, Bettina, FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram, HANSES, Andreas & KEIL, Annelie (eds.) (1999): *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial.
- ALHEIT, Peter & GLAß, Christian (1986): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- BAUMAN, Z. (2003): *La globalización. Consecuencias humanas*. 2ª ed., reimpr., México: Fondo de cultura económica.
- (2004): *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica (ed. orig. 2002).
- BECK, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*, Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- (1995): *Die feindlose Demokratie*. Reclam: Stuttgart.
- (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- (1999a): *Schöne neue Arbeitswelt*. Fráncfort d. M.: Campus.
- (1999b): *World Risk Society*. Londres: Polity Press; Blackwell.
- (1999c): «La sociedad de riesgo y los jóvenes», intervención en [www.interjoven.cl](http://www.interjoven.cl).
- (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- (2004): *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- BECK, U., ed. (1991): *Politik in der Risikogesellschaft*, Fráncfort, Suhrkamp; trad. *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- (1997): *Kinder der Freiheit*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp; trad. *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (2000): *Individualization*. Londres: Sage.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. (1995): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Londres: Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.
- BECK, U. & GRANDE, E. (2004): *Kosmopolitische Europa*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- BECK, U. & LAU, Ch. (ed.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. (ed.) (1993): *La misère du monde*. Éd. du Seuil: París.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de Minuit.
- BRUMLIK, Micha (1993): «Der Kommunitarismus. Letzten Endes eine empirische Frage?», en Zahlmann (ed.): *Kommunitarismus in der Diskussion*. Berlín.1992: 94-101.
- COHEN, Jean L. & ARATO, Andrew (1990): *Civil Society and Political Theory*. Cambridge (Mass.): Londres.
- DAUSIEN, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- DEWEY, John (1940): «Creative Democracy: "The Task Before Us"», en AAVV: *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday*. NuevaYork, pp. 220-228.
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas (1971): *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- GIDDENS, A. (1995a): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- (1995b): *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1997): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, reed.
- GRAMSCI, Antonio (1975): *Quaderni del carcere*. Ed. V. Gerratana: Turín.
- (1991 ss.): *Gefängnishefte*. Ed. K. Bochmann y W. F. Haug. Hamburgo.
- (1997): *Le opere. La prima antologia de tutti gli scritti*. Roma: Riuniti.
- HABERMAS, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handels*. 2 vols., Fráncfort d. M.: Suhrkamp; trad. cast. 2 vols., Madrid: Taurus, 1988.
- (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Fráncfort d. M. (trad. cast.: Habermas, 1998).

- HABERMAS, J. (1994): *Ensayos políticos*. 2ª ed., Barcelona: Península.
- (1998): *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta (trad. de Habermas, 1992).
- HABERMAS, J. & LUHMANN, N. (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*, Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- HARVEY, A. (1989): *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Conditions of Cultural Change*, Cambridge.
- HEGEL, G. W. F. (1969): *Theorie Werkausgabe*. 20 vols., ed. Eva Moldenhauer y Karl Markus Michel, Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2002): *L'escola zombie*. Alzira: Germania.
- (2004): *Crítica de l'escola zombie*. Alzira: Germania.
- HONNETH, A. (1994): *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*, Fráncfort d. M.: Fischer; trad. cat., València: Tàndem, 1999.
- (2005): *Verdinglichheit*. Fráncfort d. M., Suhrkamp.
- HONNETH, A. (ed.) (1993): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Fráncfort d. M.; Nueva York.
- KEBIR, Sabine (1991): *Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik*. Hamburgo.
- LASH, S. (1999): *Another Modernity. A different Rationality*. Oxford: Blackwell.
- LÉVY, P. (1998a): *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós.
- (1998b): *Cyberculture, rapport au Conseil de l'Europe*. París: Odile Jacob.
- LIPOVETSKY, G. (1993): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- (1999): *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- LOVELOCK, J. E. (1979): *Gaia: a New Look at Life on Earth*. Oxford: University Press.
- (1988): *The Ages of Gaia. A biography of our Living Earth*. Oxford: University Press.
- LOVELOCK, J. E. (1991): *Gaia. Una ciencia para curar el planeta*. Barcelona: Oasis.
- LUHMANN, N. (1998) «Socialización y educación» [1987], en J. BERIAIN; J. M. GARCÍA BLANCO (ed.): *N. Luhmann: Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

MAROTZKI, W. & ALHEIT, P. (2002): «Bildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt» Presentación de los editores del fascículo 2 (2002), de la revista editada por el Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, titulada *ZBBS Zeitschrift*, de la Universidad de Magdeburgo.

MONDOLFO, R. (1980): *Historia del pensamiento antiguo*. 2 vols., Buenos Aires: Losada.

MORIN, E. (2001): *La mente bien organizada*. Barcelona: Seix-Barral.

——— (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

——— (2004): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (2004): *Teoría crítica y educación. Una crítica de las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid: Ediciones Popular.

NEGRI, T. (1994): *Poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.

PEIRCE, Charles S. (1991): «Aus den Pragmatismus-Vorlesungen» [1903], en *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Ed. K. O. Apel. Fráncfort d. M. 1967 (reed de bolsillo).

POPP, S. (2004): «Auf dem Weg zu einem europäischen “Geschichtsbild”. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, volumen 7-8: 23-31. (cit. BECK & GRANDE 2004).

PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.

PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. (1986): *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. 2ª ed., París: Gallimard.

ROTH, Gerhard (1987): «Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit», en Siegfried Schmidt (ed.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 229-255.

ROUSSEAU, J. J. (1996): *Du contrat social. Discourse sur l'origine et les fonements de l'inégalité*. París: Booking.

SANTOS, B. de S. (2003): *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

——— (2005): *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 5 vols.

SHILLING, C. (1993): «The demise of sociology of education in Britain?», *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1).

SENECA, L. A. (1943): *Tratados morales*. Madrid: Espasa-Calpe.

SOYSAL, Y. N.: «Locating Europe», en *Europe Societies* 4/3: 265-284 (cit. BECK;GRANDE 2004).

TAUBMAN, P. & WALES, T. (1973): «Higher Education, Mental Ability, and Screening», *Journal of Political Economy*, 81, enero-febrero, 1973, pp. 28-55;

——— (1974) *Higher education and earnings: College as an investment and a screening device*, National Bureau of Economic Research. General series.

TEODORO, A. (2003): *Globalização e educação. Política educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.