

La doble visión de la educación permanente: dos perspectivas analíticas.

DOI 10.26512/lc.v24i0.19170

Peter Alheit

Georg-August-University of Göttingen (Emeritus), Alemania

Rafael M. Hernández-Carrera

Universidad Internacional de La Rioja, España

Resumen

A lo largo de los últimos años se ha producido un debate en relación al concepto de educación permanente. Muchas veces este se ha reducido de una manera funcionalista, aunque debería estar más relacionado tanto con procesos de educación formal como de educación no formal e informal. Constatamos como la educación a lo largo de la vida instrumentaliza y emancipa al mismo tiempo, por tanto podemos aproximarnos a este concepto desde una doble perspectiva. La primera se centra en explotar los recursos económicos y culturales en las sociedades occidentales. La segunda es una visión más centrada en la ciencia de la educación, en los actores sociales individuales y en su biograficidad. Este trabajo se centra en las tensiones que se dan entre estas dos perspectivas.

Palabras clave: educación permanente; educación a lo largo de la vida; biograficidad; formación continua; educación de adultos.

Resumo

Nos últimos anos se desenvolveu um debate sobre o conceito de Educação Permanente. Muitas vezes operou-se uma redução funcionalista, ainda que tenha conseguido relacionar com os processos de educação formal, como não formal e informal. Constatamos como a educação ao longo da vida instrumentaliza e emancipa ao mesmo tempo, isso nos permitiu nossa aproximação desse conceito em uma dupla perspectiva. A primeira está dedicada a explorar os recursos econômicos e culturais nas sociedades ocidentais. A segunda é uma visão mais centrada na ciência da educação, nos atores sociais individuais e em sua biografização. Este trabalho se ocupa das tensões que se dão entre estas duas perspectivas.

Palavras-chave: *educação permanente; educação ao longo da vida, biografização; formação continuada; educação de adultos.*

Abstract

Over the last few years there has been a debate about the concept of lifelong learning. It has often been reduced in a functionalist way, although it should be more related to formal, non-formal and informal learning processes. We can see how education throughout life both instrumentalizes and emancipates at the same time, so we can approach this concept from a double perspective. The first focuses on exploiting economic and cultural resources in Western societies. The second is a vision more focused on the science of education, on individual social actors and their biographies. This paper focuses on the tensions between these two perspectives.

Keywords: *lifelong learning; education throughout life; biography; adult education, continuing education.*

Résumé

Au cours des dernières années, le concept d'apprentissage tout au long de la vie a fait l'objet d'un débat. Elle a souvent été réduite de manière fonctionnaliste, bien qu'elle devrait être davantage liée aux processus d'apprentissage formel, non formel et informel. Nous pouvons voir comment l'éducation tout au long de la vie instrumentalise et émancipe en même temps, de sorte que nous pouvons aborder ce concept dans une double perspective. Le premier se concentre sur l'exploitation des ressources économiques et culturelles dans les sociétés occidentales. La seconde est une vision plus centrée sur la science de l'éducation, sur les acteurs sociaux individuels et leurs biographies. Le présent document met l'accent sur les tensions entre ces deux perspectives.

Mots-clés: *apprentissage tout au long de la vie; biographies; éducation des adultes.*

Introducción

El término educación permanente o educación a lo largo de la vida sigue siendo un término algo difuso. Es obvio que aprendemos toda nuestra vida. Desde nuestros primeros esfuerzos por intentar caminar y hablar, hasta el hecho de familiarizarnos con la residencia de ancianos en la que vivimos, estamos experimentando cosas nuevas y adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades. Al igual que ocurre cuando respiramos, este tipo de aprendizaje ocurre sin que nos demos cuenta. También aprendemos en escuelas, empresas, universidades y, por supuesto, a través de la formación continua. Pero incluso allí, las cosas más importantes que aprendemos a menudo tienen poco que ver con el currículo oficial. Aprendemos hechos, adquirimos habilidades y aprendemos a manejar nuestros sentimientos en la escuela más efectiva que existe: la “universidad de la vida” (Field 2000). Aprendemos a través de conversaciones con amigos; aprendemos probando cosas nuevas; aprendemos viendo televisión y leyendo libros, hojeando catálogos y navegando por Internet. Aprendemos mientras reflexionamos y planificamos. Cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que realicemos, ya sea algo trivial o significativo, no podemos actuar de manera diferente: somos aprendices de por vida.

En el debate educativo de los últimos 30 años, y especialmente durante la última década, el concepto de aprendizaje permanente se ha agudizado estratégica y

funcionalmente. En cierto sentido, representa una nueva forma de concretar las tareas educativas en las sociedades de la Modernidad Tardía. En el influyente documento sobre la política educativa titulado Memorándum Sobre el Aprendizaje Permanente, adoptado en marzo de 2000 en Lisboa por la Comisión Europea, se afirma que "El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos" (Comisión de las Comunidades Europeas 2000, p. 3). Podemos decir que han sido dos las razones que conducen a esta afirmación:

- Europa se ha movido hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Más que nunca, el acceso a la información y los conocimientos actualizados, junto con la motivación y las aptitudes necesarias para utilizar estos recursos de forma inteligente en beneficio propio y de la comunidad en su conjunto, se están convirtiendo en la clave para reforzar la competitividad de Europa y mejorar la empleabilidad y la adaptabilidad de la mano de obra.
- Los europeos de hoy en día viven en un mundo social y político complejo. Hoy, más que nunca, los individuos desean planificar su propia vida, se espera que contribuyan activamente a la sociedad y deben aprender a vivir positivamente con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación, en su sentido más amplio, es la clave para aprender y comprender cómo hacer frente a estos retos (Comisión de las Comunidades Europeas 2000, p. 5).

Por un lado, esta doble lógica ha reducido el alcance y significado del concepto de educación permanente de un modo funcionalista, pero por otro, añade precisión a su definición. El memorándum declara explícitamente que la educación a lo largo de la vida se relaciona con todas las actividades de aprendizaje significativas:

- Procesos de educación formal que tienen lugar en las instituciones clásicas de educación y formación, los cuáles conducen a certificaciones y cualificaciones reconocidos;
- Procesos de educación no formal que normalmente tienen lugar paralelamente a los sistemas generales de educación y formación (en el lugar de trabajo, en los clubes y asociaciones, en las iniciativas y actividades de la sociedad civil, en grupos con intereses deportivos o musicales);
- Procesos de educación informal que no son necesariamente intencionales y que constituyen un acompañamiento natural de la vida cotidiana (Comisión de las Comunidades Europeas 2000, p. 8).

El propósito que subyace a esta nueva aproximación al término educación es la opción de interconectar estas diferentes formas de aprendizaje de una manera sinérgica: el aprendizaje no sólo debería extenderse sistemáticamente para cubrir todo el tiempo de esperanza de vida de un individuo, sino que también debería tener lugar a lo largo de toda la vida. Por ejemplo, deberían crearse entornos educativos en los que diversos tipos de aprendizaje pudiesen complementarse orgánicamente. "La dimensión a lo largo de toda la vida hace hincapié en la complementariedad de la educación formal, no formal e informal"(Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 9).

El aprendizaje permanente en red parece pues convertirse en un imperativo económico y social de primer grado. Y en este sentido, tan bien enfocado, no se relaciona sólo con las elites educativas clásicas, sino con todos los miembros de la sociedad. Un punto clave del Libro Blanco sobre el aprendizaje permanente publicado por el Departamento de Educación y Empleo británico en 1998 es que:

para hacer frente a los rápidos cambios y al reto de la era de la información y la comunicación, debemos garantizar que las personas puedan volver a aprender a lo largo de toda su vida. No podemos confiar en una pequeña élite, por muy bien educada que esté o bien pagada. En cambio, necesitamos la creatividad, la empresa y el apoyo de todo nuestro pueblo" (Department for Education and Employment, 1998 p. 7).

El nuevo concepto de educación permanente revela una ambición que Field (2000) ha denominado "el nuevo orden educativo" (p.133). El aprendizaje adquiere un nuevo significado: es para la sociedad en su conjunto, para las instituciones de educación y formación y para los individuos. Sin embargo, este cambio expone una contradicción interna en el sentido de que este nuevo aprendizaje es inicialmente enmarcado por preceptos políticos y económicos. Los objetivos son la competitividad, el empleo y la competencia adaptativa de los trabajadores. Sin embargo, la intención también es fortalecer la libertad de planificación biográfica y la participación social de los individuos. Parece entonces que la educación permanente instrumentaliza y emancipa al mismo tiempo.

Así pues, parece haber diferentes perspectivas desde las que se puede contemplar el aprendizaje permanente: a) una preocupación, impulsada por la política educativa, con el cambio de las condiciones en la sociedad laboral y educativa, con consecuencias para la organización social del aprendizaje individual y colectivo (Longworth & Davies 1996; Dohmen 1996; Brödel 1998; Alheit & Kammler 1998; Williamson 1998; Gerlach 2000; Field 2000; Achtenhagen & Lempert 2000); y b) una perspectiva más pedagógica de las condiciones y oportunidades del aprendizaje biográfico entre los miembros de la sociedad (Dominicé 1990, 2000; Kade & Seitter 1996; Alheit 1999; Alheit & Dausien 1996, 2000b; Delory-Momberger 2000).

Perspectiva I – La educación permanente como reorganización del sistema educativo.

Desde los años sesenta, esta primera perspectiva ha constituido la base de una política internacional de educación permanente o educación a lo largo de toda la vida (Dohmen 1996; Gerlach 2000; Campo 2000), en la que la preocupación central ha sido explorar y desarrollar nuevos conceptos de educación y formación con el objetivo de explotar los recursos económicos y culturales de las sociedades occidentales, en particular. El trasfondo de este enfoque es el diagnóstico de que un ritmo más rápido de cambio social, cambios estructurales y transformaciones que impliquen un mayor papel para la sociedad civil requiere competencias y flexibilidad por parte de los actores de la sociedad que ya no pueden adquirirse a la velocidad y en formas institucionalizadas de educación y formación tradicionales. Es preciso modificar los marcos institucionales y curriculares de la educación y la formación y crear nuevas redes sociales y entornos de aprendizaje (Alheit 1999; Field 2000). El pensamiento centrado en las políticas en este contexto se limita en gran medida al nivel de las directrices (Dohmen 1996) y los memorandos (Field 2000).

Debemos explicar el hecho sorprendente de que a finales del siglo XX se generó un consenso político global sobre el concepto de aprendizaje permanente (Field 2000). Los debates de los años setenta, especialmente el informe de la Comisión UNESCO encabezada por Edgar Faure, ex primer ministro francés y ex ministro de Educación, titulado "Aprender a ser" (Faure, 1972), y una serie de publicaciones clave de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD & CERI 1973), desencadenaron algunas modestas iniciativas educativas a nivel gubernamental.

Los factores que desencadenan este cambio en los programas de educación y formación son cuatro tendencias en las sociedades postindustriales del hemisferio occidental, tendencias que se superponen mutuamente y que condujeron a una "explosión silenciosa" a finales del siglo XX (Field 2000, p. 35): 1) el significado cambiante del trabajo, 2) la nueva y totalmente transformada función del conocimiento, 3) la experiencia de disfuncionalidad creciente por parte de las instituciones de educación y formación ordinarias, 4) los retos a los que se enfrentan los propios agentes sociales, que se caracterizan sólo de forma aproximada con etiquetas como individualización y modernización reflexiva (Beck 1986; Giddens 1990,1991; Beck & Giddens & Lash 1996).

La naturaleza cambiante del trabajo en las sociedades de la modernidad tardía

El siglo XX ha modificado drásticamente el significado y la importancia del empleo. La mayoría de las personas pasan mucho menos tiempo de su vida en el trabajo que sus bisabuelos. En 1906, un año laboral medio comprendía aproximadamente 2.900 horas, en 1946 la cifra había descendido a 2.440 y en 1988 a sólo 1.800 horas (Hall 1999, p. 427). También se han producido cambios en la "estructura interna" del trabajo. El desplazamiento a gran escala de los puestos de trabajo del sector industrial al sector servicios no es más que un síntoma superficial de los cambios que se están produciendo. El aspecto más crucial es que la noción de una "vida laboral" consistente es ya cosa del pasado. El empleo medio ya no significa ejercer una misma ocupación durante un período sustancial de la vida, sino que ahora implica alternar fases de trabajo y formación continua, discontinuidades voluntarias e involuntarias de la ocupación, estrategias innovadoras de cambio de carrera e incluso alternancia elegida por uno mismo entre el empleo y las fases centradas en la familia (Arthur & Inkson & Pringle 1999).

Esta tendencia no sólo ha llevado al traste las expectativas de las personas con respecto al régimen clásico de vida (Kohli 1985,1989) y ha hecho que la planificación individual de la vida sea una empresa mucho más arriesgada (Heinz 2000b), sino que también plantea nuevos problemas a las instituciones implicadas, en su calidad de "agentes estructuradores del ciclo vital" (Heinz 2000a, p. 5), a saber, las agencias de empleo y las instituciones de seguros sociales y de pensiones. Son estas últimas las que deben compensar las consecuencias de la desregulación y la flexibilización del mercado de trabajo, apoyar los pasos y transiciones de estatus imprevistos y cargados de riesgo a los cursos de vida "modernizados", y encontrar un nuevo equilibrio entre las opciones de los actores individuales, por un lado, y los imperativos funcionales del "meso-nivel" institucional (Heinz 2000a) por otro. Como instrumento innovador para gestionar las "políticas vitales" esenciales el "aprendizaje permanente" es la respuesta obvia.

La nueva función del conocimiento

Esta idea de gestionar la política de la vida parece tanto más necesaria cuanto más difusa se vuelve su temática. El consenso trivial y preponderante de que, tras las innovaciones tecnológicas generadas por la "sociedad de la información" postindustrial, el conocimiento se ha convertido en el recurso clave del futuro, oculta la perplejidad sobre la función y el carácter real de este "conocimiento" (Rahmstorf 1999). La cuestión central, evidentemente, no es simplemente difundir y distribuir de la manera más eficaz posible un acervo de conocimientos definible, ni tampoco el hecho de que todos los ámbitos de la vida estén sometidos a una creciente "cientificación" (Wingens 1998; Stehr 2000), sino más bien a un fenómeno que se expande sucesivamente en virtud

de los usos específicos a los que se destina, y que se devalúa a sí mismo en cierta medida. El "conocimiento" ya no es más ese "capital cultural" que, según Bourdieu, determina las estructuras sociales y que garantiza su sorprendente persistencia a través de la reproducción recurrente (Bourdieu, 1987). El "conocimiento" es una especie de "capital gris" (Campo 2000, p. 1) que genera nuevas economías virtuales. Las redes de comunicación e interacción de la era de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que desde hace mucho tiempo han permeado, extendido y modificado los ámbitos de la producción industrial convencional y el carácter de los servicios y administraciones clásicos, siguen dependiendo, más que las formas tradicionales de conocimiento en el pasado, del usuario individual. Las opciones personales de este último respecto a los nuevos mercados virtuales, sus contactos, sus insumos productivos y sus hábitos de consumo en Internet son los que crean las futuras formas de conocimiento.

Ya no se trata de la comunicación y difusión de conocimientos, valores o competencias fijos, sino de una especie de "ósmosis del conocimiento" para garantizar lo que debe ser ahora un intercambio permanente y continuo entre la producción de conocimientos individuales y la gestión organizada del conocimiento. La idea de "aprendizaje permanente", y en especial de "aprendizaje auto-gestionado", parece muy predestinada para este proceso, al menos como concepto marco.

La disfuncionalidad de las instituciones educativas establecidas

Las condiciones generadas por una "sociedad del conocimiento" hacen problemáticos los contextos clásicos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, la idea que acompañó a la educación permanente a principios de los años setenta: la Teoría del Capital Humano. Este último concepto mide, por así decir, el capital invertido en educación y formación según la duración de la escolarización a tiempo completo, y supone que la ampliación de su duración tendrá efectos positivos en la voluntad de participar en el aprendizaje permanente (para una crítica, véase Schuller 1998; Field 2000). Varios estudios empíricos de hace unos años, particularmente en Gran Bretaña (Tavistock Institute 1999; Merrill 1999; Schuller & Field 1999), demuestran que el caso contrario (simplemente ampliando la escolarización primaria, sin cambios drásticos en el marco condicional y la calidad del proceso de aprendizaje) condujo en la mayoría de los afectados a una pérdida de motivación y a una actitud instrumental hacia el aprendizaje que de ninguna manera conduce a la continuación de la autoestima.

El aprendizaje a lo largo de la vida tal como se concibe ahora requiere una especie de cambio de paradigma en la organización del aprendizaje, no en la edad adulta, sino en las primeras formas de escolarización. Los objetivos de la orientación ya no

son la eficiencia del aprendizaje, las estrategias didácticas efectivas y la consistencia de los currículos formales, sino más bien la situación y los requisitos previos de los alumnos (Bentley 1998). Esto también significa abordar las opciones de aprendizaje no formales e informales. La cuestión educativa clave ya no es cómo se puede enseñar con el mayor éxito posible cierto material, sino qué entornos de aprendizaje pueden estimular mejor el aprendizaje auto-determinado, es decir, cómo se puede aprender el aprendizaje en sí mismo (Simons 1992; Smith 1992).

Por supuesto, esta perspectiva también debe incluir la transmisión de cualificaciones básicas como lectura, escritura, aritmética o informática, pero incluso estas habilidades básicas deben estar vinculadas a la experiencia práctica; los propietarios de las habilidades adquiridas cognitivamente deben ser capaces de combinarlas con las competencias sociales y emocionales (Giddens 1998, p. 125). Para habilitar tales opciones se requiere un alto grado de "auto-reflexividad" institucional por parte de las instituciones de educación y formación en su forma clásica. Deben aceptar que ellos también deben convertirse en "organizaciones de aprendizaje". La necesidad de preparar a su clientela para el aprendizaje auto-determinado de por vida implica un concepto de aprendizaje integral.

Las escuelas deben establecer redes con la comunidad a la que se relacionan, con las empresas, asociaciones, iglesias y organizaciones que operan en ese distrito, así como con las familias de los escolares a su cargo. Tienen que descubrir nuevos lugares para aprender e inventar otros entornos de aprendizaje. Los conceptos recientes de desarrollo escolar, en particular aquellos en los que se concede a las distintas instituciones una autonomía sustancial, sin duda ofrecen un mayor alcance. Lo que es válido para las escuelas es igualmente válido, por supuesto, para las universidades, los centros de educación de adultos y las academias de administración pública. El aprendizaje permanente requiere un "nuevo orden educativo" (Field 2000, p. 133): una "revolución silenciosa" en la educación.

Individualización y modernización reflexiva

Esta exigencia no es absurda ni utópica cuando se examina la situación a la que se enfrenta un grupo creciente de miembros de la sociedad. Las exigencias de los individuos en la segunda mitad del siglo XX han cambiado considerablemente. Los factores económicos no son los únicos responsables: los cambios sociales y culturales también juegan un papel fundamental. A pesar de la persistencia de las desigualdades sociales, los vínculos con los medios sociales y las mentalidades clásicas se han aflojado (Beck 1983,1986; Vester et al. 1993; Alheit 1994). Los patrones de orientación se han vuelto más "localizados" y tienden a relacionarse más con la experiencia generacional o basada en el género, con la percepción de la

propia etnia, o incluso con las preferencias por ciertos estilos de vida (Alheit 1999). Los aumentos inflacionarios en la gama de información y productos de consumo que se ofrecen han incrementado dramáticamente el número de opciones abiertas a los miembros de la sociedad (Giddens 1990; Schulze 1992). Por lo tanto, los cursos de vida son mucho menos predecibles que en el pasado. Además, la obligación de tomar decisiones de forma continua y de realizar cambios incesantes de orientación se están devolviendo a los propios individuos en una medida cada vez más clara.

Los individuos dependen en gran medida de las instituciones y recursos de los que disponen otros; sin embargo, se ven obligados como actores a producir su propio modo de vida a través de su propia praxis. Tienen que aprender, o pagar el alto precio del colapso personal o de la permanente desventaja social, para vincular por sí mismos diferentes campos de experiencia y actividad.

Esta tendencia visible a la individualización del curso de vida, y la presión concomitante para comprometerse en una continua reflexividad de las propias acciones ha conducido a una modernidad reflexiva diferente (Beck & Giddens & Lash 1996). Sin embargo, para poder manejar esta modernidad diferente (Beck 1986), los individuos necesitan estructuras de competencia completamente nuevas y flexibles que sólo pueden establecerse y desarrollarse dentro de los procesos de aprendizaje permanente, y ello exige cambios fundamentales en todo el sistema educativo.

Contornos de una nueva economía educativa

El sorprendente consenso que parece reinar sobre estos análisis, sin duda plausibles y complementarios, de la época en que vivimos, se extiende desde los representantes de la comunidad empresarial tradicional, pasando por los protagonistas de la Nueva Economía, hasta los expertos en educación de los partidos de izquierda modernizados. Lo que hace problemático ese consenso es su indiferencia a las consecuencias sociales que se desencadenarían si dichas políticas educativas se implementaran sin una medida de distancia. La ilusión de una sociedad del aprendizaje permanente no hace nada en absoluto para erradicar los mecanismos de selección y exclusión del viejo sistema educativo. De hecho, puede ocultar y exacerbar esos mecanismos (Field 2000).

Ya se puede demostrar empíricamente que los segmentos del mercado de trabajo que requieren bajos niveles de cualificación están en declive crónico (OCDE, 1997a). En otras palabras, las expectativas de la sociedad del conocimiento están aumentando la presión sobre los individuos para que cumplan ciertos estándares de cualificación y conocimiento antes de que puedan ser empleados. Los riesgos de exclusión para los que no cumplen esas normas son más draconianos que nunca en las antiguas sociedades

industriales. Por supuesto, la lógica de la exclusión no es en modo alguno nueva: "clase y género siguen siendo los indicadores decisivos". (Field 2000, p. 115). Como era de esperar, la edad desempeña un papel cada vez más importante (Tuckett & Sargent 1999). Cualquiera que nunca haya tenido la oportunidad de aprender a aprender no hará ningún esfuerzo para adquirir nuevas habilidades al final del curso de la vida.

Los crudos mecanismos de valoración económica suscitan una visión escéptica de cualquier escenario futuro para la sociedad del aprendizaje: una pequeña mayoría de "ganadores", pero con una "sentencia de cadena perpetua" por aprender, puede cerrar sus fronteras a una minoría creciente de "perdedores" que nunca tuvieron una oportunidad, o que se liberaron voluntariamente de la camisa de fuerza de tener que adquirir y comercializar nuevos conocimientos de forma perpetua. La previsión de la OCDE, en cualquier caso, se acerca lo suficiente al escenario que acabamos de describir:

Para aquellos que tienen una experiencia exitosa de educación y que se ven a sí mismos como aprendices capaces, el aprendizaje continuo es una experiencia enriquecedora, que aumenta su sentido de control sobre sus propias vidas y su sociedad. Sin embargo, para los excluidos de este proceso, o que optan por no participar, la generalización del aprendizaje permanente sólo puede tener el efecto de aumentar su aislamiento del mundo de los "ricos en conocimiento". Las consecuencias son económicas, en términos de alienación y deterioro de la infraestructura social, en términos de capacidad humana infrutilizada y aumento del gasto social "(OCDE 1997b, p. 1).

Perspectiva II: Aspectos de una fenomenología del aprendizaje permanente

La segunda perspectiva se centra (en el sentido de una ciencia de la educación) en los procesos de aprendizaje de los actores sociales individuales. En este sentido, la perspectiva del aprendizaje permanente ha prestado mayor atención al aprendizaje no formal, informal, no institucionalizado y auto-organizado. Las palabras de moda en este sentido son aprendizaje cotidiano, aprendizaje a través de la experiencia, aprendizaje apropiado, aprendizaje relacionado con el mundo de la vida o aprendizaje auto-gestionado (Dohmen, 1996,1998; Kade & Seitter, 1996; Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998) las cuales denotan nuevos temas y campos de investigación.

Abordamos aprendizaje como transformación de la experiencia, el conocimiento y las estructuras de acción en el contexto de las historias de vida y los mundos vitales de las personas, es decir, en un contexto "a lo largo de toda la vida". Por lo tanto, hablamos de aprendizaje biográfico como una perspectiva teórica de la educación y la formación que toma como punto de partida la perspectiva de la historia de la vida del estudiante

real (Krüger & Marotzki 1995,1999), en el sentido de un concepto fenomenológico del aprendizaje (Schulze 1993 a, b).

A nivel de la experiencia biográfica, las distinciones analíticas, como las que existen entre el aprendizaje formal, no formal e informal, no son necesariamente nítidas. Por el contrario, uno de los rasgos peculiares de la biografía es que, a través de la acumulación y estructuración de la experiencia en la propia historia de la vida, los campos de experiencia institucionalmente y socialmente especializados se integran, cristalizan para formar una nueva y particular construcción de significados. Este logro por parte de los sujetos puede ser circunscrito con el término biograficidad (Alheit 1993; Alheit & Dausien 2000b), que abarca la noción de autodeterminación, apropiación subjetiva de los esquemas de aprendizaje (Kade 1994; Kade & Seitter 1996), al tiempo que va más allá de ese aspecto para acentuar la oportunidad de generar nuevas estructuras de experiencia cultural y social.

Sin embargo, la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal también tiene sentido desde la perspectiva de la teoría biográfica, siempre y cuando no se interprete como una tipología de los procesos de aprendizaje, sino que se relacione con las estructuras y marcos de los respectivos contextos de aprendizaje. El aprendizaje biográfico está integrado en las estructuras sociales y los contextos culturales de interpretación. Por eso también es esencial, a la hora de analizar los procesos educativos y de aprendizaje a nivel individual y biográfico, tener claras las estructuras externas que enmarcan el curso de la vida. La siguiente conceptualización comienza con este aspecto y continúa diferenciando algunos fenómenos empíricos del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La estructuración social del ciclo vital por parte de las instituciones educativas

El curso de la vida es un concepto que cristalizó con el comienzo de la modernidad (Kohli 1985) y que proporciona un marco formal para los procesos de educación y formación biográfica que experimentan los individuos. Existe un currículo social para la vida del individuo desde el nacimiento hasta la muerte, más o menos definido en las normas y expectativas, constantemente renegociado y sujeto a cambios históricos.

Una parte de los procesos de educación y formación que atravesamos o creamos activamente a lo largo de nuestra vida se basa estrechamente en este currículo y está regulado por objetivos y cualificaciones formales de aprendizaje. Para destacar este aspecto, Schulze (1993a) habla del término “aprendizaje curricular”. En cambio, el término “aprendizaje en el contexto de la historia de la vida” obedece a otras reglas (biográficas), pero no puede disociarse totalmente del marco antes mencionado. Hay tensiones y fricciones entre estas dos dimensiones, que dependen mutuamente una de otras (Schulze 1993a; Kade & Seitter 1996).

Para entender los procesos de aprendizaje biográfico, es esencial reflexionar sobre los respectivos modelos de vida que operan dentro de una sociedad. Estas no son variables externas que siempre existen de antemano, sino que están configuradas y formadas de manera decisiva por la educación institucionalizada. Esto fue demostrado por Kohli (1985) con la subdivisión clásica del curso de la vida en las sociedades occidentales modernas en "fases de preparación, actividad y jubilación". En este último modelo de ciclo de vida, los tiempos y espacios de aprendizaje formalizado se definen por la clasificación institucional: la localización temporal, la cualificación durante la infancia y la juventud... Así, todos los miembros de la sociedad están obligados a pasar por estas fases predefinidas. Sin embargo, el papel de la educación y la formación en el ciclo de vida no se limita a esta fase preparatoria, sino que estructura en forma de una cadena de opciones y ramificaciones todo el currículo biográfico.

El sistema escolar establecido para la educación general concreta ciertas oportunidades de partida y configura la dirección que la vida del individuo toma posteriormente, así como el posicionamiento social del mismo. Las titulaciones y la experiencia adquirida en la escuela estructuran en gran medida los sucesivos pasajes de la biografía y, junto con la cualificación profesional inicial, establecen el marco para toda la biografía del empleo. Aunque la formación continua o el reciclaje profesional pueden crear nuevas opciones, éstas dependen siempre del nivel inicial alcanzado y de otras cuestiones de carrera preestructuradas que difieren considerablemente dependiendo de la ocupación y de otros criterios de posicionamiento social (clase, género, etnia, nacionalidad). La última fase importante de la biografía, la jubilación, también se define de manera crucial en términos de su marco condicional básico por la biografía de empleo anterior, y en esa medida depende al menos indirectamente de la historia educativa y de la formación de la persona. Por tanto, sigue siendo un hecho que la educación y la formación, como institución social o como sistema de instituciones entrelazadas, conforman las estructuras típicas del ciclo de vida y ejercen una gran influencia en los planes y experiencias de la vida subjetiva. Una comparación histórica y socio-estructural revela que este proceso de conformación se produce a lo largo de los ejes sociales de diferenciación (clase, género y etnicidad) y que los cursos de la vida distribuyen las oportunidades de manera desigual y las tipifican según la posición social.

La organización temporal de la educación y el aprendizaje en la vida cotidiana

Además del posicionamiento en el espacio social, la educación y la formación generan sobre todo un orden temporal para los procesos de aprendizaje en el eje de la biografía del individuo. Desde las reformas educativas de los años sesenta, en particular, los responsables de las políticas educativas han creado nuevas vías de capacitación que permiten también la educación formal y la formación en la edad adulta. Estas rutas alternativas de la educación formal han sido aceptadas y no sólo

han conducido a una mayor movilidad educativa, sino que también han generado nuevos modelos de vida en los que el trabajo, la familia y la educación pueden alternarse y combinarse frecuentemente en distintas constelaciones. Podemos distinguir aquí entre tres aspectos del ordenamiento temporal de la educación y la formación en el curso de la vida, que no siguen trayectorias lineales o currículos, sino que son típicos de la experiencia biográfica en el contexto de una conducta de vida cada vez más individualizada:

a. Cualificaciones educativas y vías alternativas a la formación y educación de adultos: se trata de programas que ofrecen a los adultos una segunda (tercera, cuarta,...) oportunidad de compensar las oportunidades perdidas, o corregir una situación educativa anterior mediante diversos itinerarios de aprendizaje de adultos dentro del sistema educativo y profesional. Sin embargo, las posibilidades de recuperar el terreno perdido son limitadas, simplemente porque no se puede repetir la vida y por la falta de oportunidades de seguimiento y de progreso en la educación y la formación anteriores. Esto es claramente evidente, por ejemplo, en las ocupaciones típicas de las mujeres (Rabe-Kleberg 1993a), a las que también se hace referencia como “ocupaciones sin salida”. El enriquecimiento subjetivo que el aprendizaje de adultos suele proporcionar se ve contrarrestado por las estructuras sociales que hasta ahora han impuesto predominantemente sanciones negativas a cualquier desviación del modelo (masculino) estándar de una carrera continua, a pesar de la flexibilidad recientemente propagada en la educación y la formación (Rabe-Kleberg 1993b). Los problemas de adecuación que se plantean deben ser tratados por las personas interesadas y, en determinadas circunstancias, pueden dar lugar a conflictos imprevisibles, discontinuidades y distorsiones de los programas educativos ofrecidos por las instituciones. Las libertades que se han ganado con la apertura del sistema de educación y formación también ocultan nuevos riesgos biográficos (Kade 1997).

b. Formación continua y capacitación como tarea permanente: La necesidad experimentada y/o el interés subjetivo en la formación profesional y ocupacional continua ha aumentado enormemente en los últimos años (Field 2000). En general, se considera que las causas residen en el ritmo acelerado del cambio tecnológico y en la cada vez más rápida caducidad de los conocimientos relacionados con el trabajo. La educación y las cualificaciones ya no se limitan a la preparación para la vida laboral, sino que se están convirtiendo en un factor de apoyo permanente dentro de las carreras profesionales individuales. Sin embargo, como Schiersmann (1987,1993) ha demostrado, este área de educación y formación forma parte de una estructura de género. Existen grandes desventajas y barreras sistemáticas para las mujeres en el sistema de formación profesional debido a la canalización y jerarquización específica de

género dentro de ese sistema. Se ponen de relieve por tanto algunos aspectos nuevos: para las mujeres, la formación continua no es un instrumento neutro de planificación de carrera, sino que se inscribe en una forma de planificación de la vida estrechamente vinculada a las oportunidades y perspectivas en el ámbito familiar. Esta experiencia de trabajo en red biográfico entre las diferentes áreas de la vida es cada vez más una característica general de la formación continua (también para los hombres).

c. Educación y formación en tiempo propio: la obtención de cualificaciones escolares formales como adulto, así como la formación profesional continua, tienen también un significado personal y biográfico, además del aspecto de valor estratégico. Los intereses de las personas no se limitan a lo que, a menudo, es un resultado incierto cuando ponen en práctica sus habilidades adquiridas en el mercado laboral, sino que también se centran en compensar los déficits biográficos experimentados en educación y formación, así como en los deseos educativos incumplidos. Tal motivación basada en la biografía conduce de manera similar a la toma de decisiones sobre como organizar el tiempo de vida, las transiciones y los procesos de aprendizaje. El tiempo relacionado con la educación y la formación puede basarse en el de las estructuras institucionales, pero también puede subvertirse o, incluso, tener efectos contrarios. Los patrones temporales que se organizan biográficamente siguen una lógica individual en la que el pasado, el presente y el futuro están vinculados, a menudo, a través de grandes intervalos de tiempo y áreas de vida institucionalmente separadas. Dentro de la perspectiva biográfica de los individuos, desde la cual estos cobran sentido, existe una necesidad temporal estructurada de educación, formación y desarrollo personal que influye en términos de una estructura biográfica implícita. Hay fases o situaciones recurrentes en las que la necesidad de reflexividad y reconstrucción, de sincronización y de rediseñar la propia vida es lo más importante. Estas fases o situaciones son a menudo provocadas u ocasionadas por conflictos con horarios (educativos) socialmente estructurados. Como han demostrado los estudios empíricos que utilizan los métodos de investigación biográfica, los adultos a menudo utilizan planes de formación continua no sólo de manera instrumental, para seguir itinerarios de aprendizaje pre-estructurados, sino también para ganar espacios de tiempo para sus propios procesos de aprendizaje y reflexión, por ejemplo en los cursos de educación de adultos (Alheit & Dausien 1996) o en los cursos de aprendizaje a distancia (Kade & Seitter 1996).

La educación como proceso biográfico

Pero, ¿cómo se puede concebir la educación y la formación como un proceso biográfico relativamente autónomo en relación con los cursos y currículos de la vida? La educación y la formación no sólo se imparten de forma organizada e institucionalizada. También incluyen la conformación de experiencias cotidianas, experiencias históricas de la vida, transiciones y crisis. De este modo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida también está ligado en todo momento al contexto de una biografía específica. Por otra parte, es también la precondition o el medio en el que pueden crearse y modificarse las construcciones biográficas como formas reflexivas de experiencia. Sin biografía no puede haber aprendizaje.

a. Aprendizaje implícito, reflexión y conocimiento pre-reflexivo: muchos procesos de aprendizaje ocurren implícitamente y se consolidan para formar patrones de experiencia y disposiciones sin que éstos se reflejen explícitamente en todos los casos. Conceptos como el aprendizaje implícito y tácito acentúan este aspecto, pero no dicen nada sobre la complejidad de este fenómeno en la dialéctica de apropiarse del mundo y formarse. A través de procesos de aprendizaje implícitos que operan desde el inicio de la propia vida, tanto dentro como fuera de las instituciones, no sólo nos apropiamos de elementos experienciales individuales como componentes del mundo social, sino que desarrollamos el propio "sistema de apropiación". Todos estos procesos experienciales forman el acervo biográfico de conocimientos de una persona (Alheit 1993; Alheit & Hoerning 1989) que consiste, como un paisaje, en diferentes capas y regiones, algunas cercanas, otras lejanas y otras que cambian con el paso del tiempo. En cierto sentido, nos movemos dentro de nuestro paisaje biográfico adquirido del conocimiento, sin reflexionar conscientemente sobre cada paso que damos, cada giro y cada señalización a lo largo del camino. En muchos casos no nos detenemos a pensar en tales elementos hasta que tropezamos o nos encontramos en una encrucijada. Teóricamente somos capaces de recuperar grandes partes de este conocimiento pre-reflexivo en el presente, para procesarlo explícitamente y, quizás incluso, para cambiar las estructuras de todo el paisaje en el que nos encontramos. Tales procesos reflexivos pueden ser interpretados como momentos de auto-educación (Alheit 1993). Son la base de la organización del aprendizaje de cada persona y justifican hablar sobre la biografía de todos los procesos educativos.

b. Sociabilidad del aprendizaje biográfico: los procesos de aprendizaje reflexivo no tienen lugar exclusivamente dentro del individuo, sino que dependen de la comunicación e interacción con los demás y de las relaciones con un contexto social. El aprendizaje basado en la experiencia, el aprendizaje a lo largo de toda

la vida o el aprendizaje en contextos concretos son términos que tienen en cuenta este aspecto del aprendizaje permanente, como también se refleja en el mayor interés que ahora se muestra por integrar y configurar los entornos de aprendizaje (Dohmen, 1998).

c. La individualidad y la naturaleza espontánea del aprendizaje biográfico: el aprendizaje dentro y a lo largo de la propia historia vital es, por lo tanto, interactivo y socialmente estructurado, por una parte, pero también sigue su propia lógica individual generada por la estructura específica y biográfica de la experiencia. La estructura biográfica no determina el proceso de aprendizaje, porque es una estructura abierta que tiene que integrar la nueva experiencia que gana al interactuar con el mundo, con los demás y consigo mismo. Por otro lado afecta significativamente la manera en que se forma y se incorpora a un proceso de aprendizaje biográfico (Alheit & Dausien 2000a). Aquí también es necesario someter algunos conceptos actuales como el aprendizaje auto-organizado, auto-determinado, auto-gestionado o auto-dirigido (Straka 1997; Dohmen 1998; Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998) al debate crítico. A menudo, estos conceptos suponen que nos referimos al alumno como alguien autónomo que tiene un dominio reflexivo y estratégico de su propia educación y formación. Este modelo pasa por alto la multiplicidad de capas de la reflexividad biográfica. Los procesos de educación y formación biográfica funcionan de forma espontánea, permiten experiencias inesperadas y transformaciones sorprendentes que en muchos casos no son previstas por el propio alumno, o no son comprendidas hasta después, pero que siguen su propia dirección. Términos como búsqueda de movimiento o direccionalidad difusa son más apropiados en este caso que los modelos cibernéticos que implican una autogestión bien orientada. Habría que desarrollar una comprensión biográfica de la auto-determinación con referencia al concepto alemán *bildung*, como modo de cultivarse o hacerse, en lugar de la noción de aprendizaje como formación.

La educación como construcción de las estructuras sociales

Los procesos de educación y formación biográfica deben entenderse no sólo como logros apropiados y constructivos, dada la organización individual y reflexiva de la experiencia, el conocimiento y la capacidad. Incluyen también la formación biográfica de redes y procesos sociales, de conocimiento colectivo y de praxis colectiva, como la formación de capital social, o como la consolidación de prácticas culturales.

El análisis del aprendizaje biográfico ha demostrado claramente que, dentro de esta perspectiva analítica, no sólo se centra la atención en los procesos individuales,

sino también en la convergencia de diferentes niveles dentro de los mismos, lo que puede generar discrepancias que deben ser tratadas biográficamente por los propios sujetos. Pero los procesos de aprendizaje biográfico y los planes de vida dependen de estructuras institucionales y contextos que pueden fomentar u obstruir los procesos de educación y formación auto-determinados por individuos y colectivos. Por último, desde la perspectiva de los sujetos, no sólo existe una contradicción entre deseo y realidad (ambos niveles son biográficamente reales), deben ser procesados por el individuo y reintegrados a su propia historia educativa una y otra vez, en un proceso genuino, a lo largo de la vida, de construcción y reconstrucción biográfica. Sin embargo, si queremos comprender y explicar estos procesos con mayor precisión teórica, analizarlos con mayor diferenciación empírica y, sobre esta base, diseñar métodos y enfoques para posibles prácticas educativas, se necesitan urgentemente más estudios empíricos de investigación sobre el tema. La complejidad del problema exige, sin duda, un concepto marco bien fundamentado que sea capaz de llenar el programa de aprendizaje permanente de contenido teórico y empírico.

Investigación a la que aspirar en el contexto del aprendizaje permanente

En efecto, parece que cualquier implicación seria y analítica con el complejo fenómeno de la educación permanente dependerá de un cambio de paradigma entre los educadores:

- en el nivel macro social, con respecto a una nueva política de educación y formación que aspira a lograr un equilibrio diferente entre el capital económico, cultural y social (Alheit & Kreitz 2000);
- en el meso-nivel institucional, también con respecto a una nueva auto-reflexividad de las organizaciones que deberían concebirse a sí mismas como entornos y agencias de recursos complejos de aprendizaje y conocimiento, y no más como los administradores y transmisores del conocimiento codificado y dominante (Field 2000);
- en el nivel micro individual, con respecto a los vínculos y procesos cada vez más complicados logrados por los actores específicos frente a los desafíos sociales y mediáticos de la Modernidad Tardía, que requieren una nueva calidad en la construcción individual y colectiva de significados (Alheit 1999).

De hecho, todavía sabemos muy poco sobre los equilibrios sistémicos entre el capital económico y el capital social. Todavía no sabemos casi nada sobre ese capital gris del nuevo conocimiento (Field 2000) y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje a largo plazo. Por supuesto, la comparación de los diferentes tipos de sociedad postindustrial hace que valga la pena llevar a cabo comparaciones internacionales sistemáticas de la economía educativa.

Sin embargo, sólo tenemos información sobre los requisitos institucionales previos para el cambio de paradigma que se requiere:

¿Qué presiones para cambiar operan sobre las instituciones de educación y capacitación?
 ¿Qué respuestas y soluciones existen, qué alcance tienen los cambios (por ejemplo, reorganización parcial, redefinición total de las responsabilidades educativas, etc.)?
 ¿Qué medidas son necesarias para salvaguardar el margen de actuación, la estabilidad y la capacidad innovadora? ¿Qué conceptos y medidas se aplican y aceptan como mejores prácticas en los ámbitos de la gestión de la calidad, el desarrollo organizativo y el desarrollo del personal? ¿Qué condiciones teóricas y empíricas justifican que se hable de organizaciones de aprendizaje en los centros educativos? (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- and Weiterbildung 2000, p. 13)

Estamos descubriendo cada vez más pasajes y transiciones de nuevos estatus, más complejos y arriesgados en los cursos de la vida moderna (Heinz 2000b). Observamos construcciones, (re)construcciones sorprendentes y creativas en biografías individuales (Alheit 1994; Dausien 1996; Kade & Seitter 1996). Sin embargo, todavía nos falta una teoría del aprendizaje biográfico elaborada sistemáticamente:

¿En qué culturas de aprendizaje, bajo qué patrones, mentalidades y medios supraindividuales se desarrolla el aprendizaje individual? ¿Qué potenciales y procesos de aprendizaje implícitos se muestran en los medios y grupos sociales (por ejemplo, dentro de las familias y entre generaciones)? (...) ¿Qué interdependencias se pueden identificar, por ejemplo, entre los problemas y soluciones supraindividuales y políticos, por un lado, y el aprendizaje por parte de los individuos en grupos, organizaciones e instituciones, por el otro? (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- y Weiterbildung 2000, p. 5).

Estas cuestiones abiertas de investigación se plantean en el marco del nuevo concepto de educación permanente. Incluyen la idea de que el aprendizaje social es obviamente (más que nunca antes en la historia) un logro de los temas en cuestión. La biograficidad del aprendizaje afecta a las macro-estructuras institucionales e incluso sociales. Sería muy conveniente que las respuestas a esas preguntas no sólo se buscaran en el discurso académico, sino también entre los profesionales de la educación y la formación permanentes, y a través del diálogo internacional.

References

Achtenhagen, F. /Lempert, W. (Hrsg.) (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd.1: das Forschungs- und Reformprogramm. – Opladen.

Alheit, P. (1993): *Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung*. In: Mader, W. (Hrsg.) (1993): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. – Bremen, 2., erweiterte Aufl., pp. 343-418.

Alheit, P. (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. – Frankfurt a.M., New York.

Alheit, P. (1999): *On a contradictory way to the ‘Learning Society’: A critical approach*. In: *Studies in the Education of Adults* 31 (1), pp. 66-82.

Alheit, P. / Dausien, B. (1996): *Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37, S. 33-45.

Alheit, P. / Dausien, B. (2000a): *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.) (2000): *Biographische Sozialisation*. – Stuttgart, pp. 257-283.

Alheit, P. / Dausien, B. (2000b): *‘Biographicity’ as a basic resource of lifelong learning*. In: Alheit, P. / Beck, J. /Kammler, E. / Salling Olesen, H. /Taylor, R. (Eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2. – Roskilde, pp. 400-422.

Alheit, P. / Hoerning, E.M. (Hrsg.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. – Frankfurt a.M.

Alheit, P. / Kammler, E. (Eds.) (1998): *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development*. – Bremen.

Alheit, P. / Kreitz, R. (2000): *‘Social Capital’, ‘Education’ and the ‘Wider Benefits of Learning’. Review of ‘models’ and qualitative research outcomes*. Gutachten für das *Centre of Education* der University of London und das *Department for Education and Employment* der englischen Regierung, Göttingen / London (unveröffentlichtes Manuskript)

Alheit, P. / 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.* – London.

Beck, U. (1983): *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten.* In: Kreckel, R. (Hrsg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2.* – Göttingen, pp. 35-74.

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* – Frankfurt a.M.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.* – Frankfurt a.M.

Bentley, T. (1998): *Learning Beyond the Classroom: Education for a changing world.* – London.

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

Born, C. (2000): *Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten.* In: Heinz, W. (Hrsg) (2000): *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs.* 3. Beiheft 2000 der ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* – Weinheim, pp. 50-65.

Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* – Frankfurt a.M.

Brödel, R. (Hrsg.) (1998): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung.* – Neuwied.

Commission of the European Communities (1994): *Competitiveness, Employment, Growth.* – Luxembourg.

Commission of the European Communities (1995): *Teaching and Learning: Towards the learning society.* – Luxembourg.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente.* – Bruselas.

Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.* – Bremen.

- Dausien, B. (2001): Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. – Opladen, pp. 101-114.
- Delors, J. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. - Paris.
- Delory-Momberger, C. (2000): Les Histoires de Vie. De l'invention de soi au projet de formation. – Paris.
- 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 lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. – Bonn.
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. – Bonn.
- Dominicé, P. (1990): L'histoire de vie comme processus de formation. – Paris.
- Dominicé, P. (2000): Learning From Our Lives: Using Educational Biographies With Adults. – San Francisco.
- Faulstich-Wieland, H. (1997): „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, pp. 59-68.
- Faure, E. (1972): Learning to Be. The world of education today and tomorrow. – Paris.
- Field, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. – Stoke on Trent, UK.
- Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000): Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasst von R. Arnold, P. Faulstich, W. Mader, E. Nüssli von Rein, E. Schlutz. – Frankfurt a.M. (Internetquelle).
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. – Köln.
- Giddens, A. (1990): Consequences of Modernity. – Cambridge.
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. – Cambridge.

- Giddens, A. (1998): *The Third Way. The renewal of social democracy.* – Cambridge.
- Gieseke, W. (1997): *Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz.* In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, pp. 79-87.
- Group of Eight (1999): *Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning*, 18 June 1999. – Köln.
- Hall, P. (1999): *Social Capital in Britain.* In: *British Journal of Political Science*, 29 (3), pp. 417-461.
- Heinz, W. (2000a): *Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“.* In: Heinz, W. (Hrsg) (2000): *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs.* 3. Beiheft 2000 der ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* – Weinheim, pp. 4-8.
- Heinz, W. (Hrsg) (2000b): *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs.* 3. Beiheft 2000 der ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* – Weinheim.
- Hoffmann, N. / von Rein, A. (Hrsg.) (1998): *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion.* – Frankfurt a.M..
- Kade, J. (1994): *Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt.* In: Uhle, R. / Hoffmann, D. (Hrsg.) (1994): *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik.* - Weinheim, pp. 149-161.
- Kade, J. (1997): *Risikante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens.* In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, pp. 112-124.
- Kade, J. / Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag.* – Opladen.
- Kade, S. (1994a): *Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Ziele und Konzepte*, 2 Bde. Frankfurt a.M..
- Kade, S. (Hrsg.) (1994b): *Individualisierung und Älterwerden.* – Bad Heilbrunn.
- Körper, K. (1989): *Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung.* In: *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute.* Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. – Bremen, pp. 126-151.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, pp. 1-29.

Kohli, M. (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. – München, pp. 249-278.

Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. – Bonn.

Krüger, H.-H / Marotzki, W. (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.

Longworth, N. / Davies, W. K. (1996): Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century. – London.

Mader, W. (Hrsg.) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft : Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. – Opladen.

Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, pp. 88-100.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. – Weinheim.

Merrill, B. (1999): Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities. – Aldershot.

Nassehi, A. (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 7 (1), pp. 46-63.

Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. – Bad Heilbrunn.

Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, pp. 41-49.

OECD (1996): Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16/17 January 1996. – Paris.

OECD (1997a): Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey. – Paris.

OECD (1997b): What Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning. – Paris.

OECD / CERI (1973): Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report. – Paris.

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

Rabe-Kleberg, U. (1993a): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. – Bielefeld.

Rabe-Kleberg, U. (1993b): Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat? In: Meier, A. / Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (1993): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. – Neuwied, pp. 167-182.

Rahmstorf, G. (1999): Wissensgesellschaft. Nachricht Nr. 00079 im Archiv der Mailingliste wiss-org (Internetquelle).

Report 39 (1997). Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39.

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

Schlüter, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. – Opladen.

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

Schuller, T. (1998): Human and Social Capital: Variations within a Learning Society. In: Alheit, P. / Kammler, E. (Eds.) (1998): Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development. – Bremen, pp. 113-136.

Schuller, T. / Field, J. (1999): Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland? In: Scottish Journal of Adult Continuing Education, 5 (2), pp. 61-76.

- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. – Frankfurt a.M., New York.
- Schulze, T. (1993a): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, D./ Schulze, T. (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. – Weinheim, pp. 174-226.
- Schulze, T. (1993b): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, H. / Bromme, R. (Hrsg.) (1993): 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. In: Tuijnman, A.: / van der Kamp, M. (Eds.) (1992): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. – Oxford, pp. 173-188.
- Smith, R.M. (1992): Implementing the learning to learn concept. In: Tuijnman, A.: / van der Kamp, M. (Eds.) (1992): Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies. – Oxford, pp. 173-188.
- Stehr, N. (2000): Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt. Vancouver (Internetquelle).
- Straka, G.A. (1997): Selbstgesteuertes lernen in der Arbeitswelt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39, pp. 146-154.
- Tavistock Institute (1999): A Review of Thirty New Deal Partnerships. Research and Development Report ESR 32, Employment Service. – Sheffield.
- Tuckett, A. / Sargant, N. (1999): Making Time. The NIACE survey on adult participation in learning 1999. – Leicester.
- Vester, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. zwischen Integration und Ausgrenzung. – Köln.
- Williamson, B. (1998): Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning. – Leicester.
- Wingens, M. (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. – Wiesbaden.

Peter Alheit - Doctor en Filosofía de las Religiones (Award of the University of Marburg). Doctor en Sociología (University of Kassel). Cátedra de Pedagogía General en la Universidad de Goettingen (1998-2011). Cátedra de Investigación Educativa Internacional Comparada en la Universidad de Bremen (1993-98) Profesor de educación de adultos no institucional en la Universidad de Bremen (1977-1993) Profesor de Pedagogía Social en la Universidad de Kassel (1976-77)

Rafael M. Hernández-Carrera - Universidad Internacional de La Rioja, España. Departamento de Didáctica General, Práctica Docente y Organización de Centros Universidad Internacional de La Rioja