

# HABITUS DE APRENDIZAJE Y DINÁMICAS DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

## *Learning Habitus and the Dynamics of Lifelong Learning<sup>1</sup>*

Heidrun HERZBERG

Universidad de Neu Brandeburg (Alemania)

RESUMEN: La tesis defendida en este artículo establece que el concepto de "habitus" de Bourdieu, aplicado al análisis del aprendizaje (biográfico) a lo largo de la vida y a procesos de formación, requiere una reformulación en términos de una teoría biográfica. En un estudio intergeneracional con padres e hijos, en los astilleros de Rostock, se identificaron dos diferencias significativas en patrones del habitus del aprendizaje. Teniendo en cuenta este contexto, prestaremos gran atención a la gran influencia de las condiciones del marco social sobre la continuidad y el cambio en patrones de aprendizaje profundamente enraizados. La parte final de este artículo presenta propuestas para un nuevo concepto del aprendizaje a lo largo de la vida y para la investigación y la práctica en el ámbito de la educación de adultos. Estas propuestas están basadas en consideraciones teóricas y en hallazgos empíricos.

PALABRAS CLAVE: Habitus, habitus de aprendizaje biográfico, teoría biográfica, clase social, trabajadores de los astilleros.

SUMMARY: In this article the thesis is posited that Bourdieu's 'habitus' concept, if used in the analysis of lifelong (biographical) learning and training processes, requires reformulation in terms of biographical theory. Proceeding on this theory, the author presents her own concept of a biographical learning habitus. In an intergenerational study of parents and children working in the shipbuilding industry in Rostock, two significantly different patterns of learning habitus have been identified. Given this context, the great influence of social frame conditions on continuity and change in deep-rooted patterns of learning will be given special attention. The concluding section of this ar-

---

<sup>1</sup> Traducción elaborada por Julia González Calderón y José González Monteagudo de la Universidad de Sevilla. Publicado inicialmente en la revista: *Studies in the Education of Adults*, vol. 38, n° 1, 2006, pp. 37-47; se publica con el permiso de la autora).

title presents proposals for an innovative concept of lifelong learning and for (adult-) educational practices and research. Theoretical considerations and empirical findings provided the basis for the proposals.

**KEYWORDS:** habitus, biographical learning habitus, biography theory, class, dock workers.

## Introducción

En los debates recientes acerca del aprendizaje a lo largo de la vida se ha llegado a plantear un enfoque nuevo, empírico y biográfico-teórico referido al aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque se enfrenta a las dos perspectivas predominantes en el aprendizaje a lo largo de la vida: la perspectiva político-educativa y la perspectiva pedagógica. El nuevo enfoque, que integra estas dos perspectivas, cada una de las cuales dilucida la cuestión desde el interior y desde el exterior, respectivamente, y que han estado separadas durante mucho tiempo, amplía el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo nuevas dimensiones (véase Alheit y Dausien, 2002). Mientras que el concepto político-educativo aboga por una reestructuración del sector educativo en vista de los dramáticos cambios en curso en el mercado laboral y en los segmentos educados de la sociedad, los enfoques orientados pedagógicamente se centran en el análisis de los procesos de aprendizaje informal, que están siendo cada vez más considerados en los programas político-educativos. Desde una perspectiva biográfico-teórica, los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida no están desligados de las estructuras sociales ni del marco de condiciones en que tienen lugar. Por el contrario, estos procesos apuntan a una auto-lógica biográfica que está por reconstruir. El concepto de biografía parece tener un significado idóneo para este fin, en cuanto que refleja la compleja correlación entre el individuo y las estructuras ya dadas (Alheit, 1993; Fischer y Kohli, 1987). Situar la biografía en el centro del análisis hace posible el análisis de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida que están influidos por estructuras institucionales y permite el contraste con interpretaciones culturales (por ejemplo, el contradictorio programa de aprendizaje a lo largo de la vida, que no sólo sirve como opción biográfica, sino también como una limitación y un obstáculo). Al perseguir este objetivo, la auto-lógica biográfica, también llamada “biograficidad”, debe ser tenida en cuenta (Alheit y Dausien 2002). En el proceso también se pueden reconstruir las formas del habitus social, que sirven como estructuras subyacentes y tienen de este modo un mayor impacto en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Estas estructuras duraderas apuntan a la dimensión de la intergeneracionalidad, que también recibe gran atención en el concepto biográfico-teórico del aprendizaje a lo largo de la vida (Alheit 2003). Tras unas consideraciones generales y biográfico-

teóricas del aprendizaje a lo largo de la vida, nuestra tesis defiende que el “concepto de habitus”- al aplicarse al análisis del aprendizaje a lo largo de la vida y a los procesos de formación- requiere una reformulación mediante la aplicación de estándares biográfico-teóricos. Esta necesidad de reformulación puede atribuirse principalmente al hecho de que el concepto del habitus está limitado a la socialización de personas, y no se refiere a procesos de individualización. Tras una presentación del “concepto de habitus” de Bourdieu (2), analizamos el desarrollo del habitus desde una perspectiva biográfico-teórica (3) y, tras esto, exponemos nuestro propio concepto de un habitus de aprendizaje biográfico (4). A estas consideraciones teóricas siguen una serie de hallazgos empíricos de un estudio de dos generaciones en los astilleros de Rostock (5). El artículo finaliza con propuestas para aplicar los nuevos conceptos en las prácticas e investigaciones relacionadas con la educación de adultos.

### **El concepto de habitus de Bourdieu**

Bourdieu plantea que el habitus de un individuo se compone de unos patrones de percepción social de clasificación específica, que no funcionan en el exterior del pensamiento consciente y discursivo (Bourdieu, 1994, p. 730). Según esta visión, el habitus no es solamente el producto de las estructuras sociales integradoras, sino que también es la principal y subyacente acción social generadora (ibid, p. 730 y ss.) Al definir el término “habitus” de este modo, Bourdieu se separa de todos los filósofos post-cartesianos que construyeron sus teorías en torno a los conceptos duales de objeto/sujeto, exterior/interior, etc.

Bourdieu asume que los seres humanos, sujetos a las mismas condiciones existenciales (por ejemplo, aquellos que provienen de un mismo sector social), desarrollan formas de habitus homogéneas, separándose de este modo de los miembros de otros sectores sociales y de los patrones de clasificación y prácticas que estos utilizan (Bourdieu, 1994, p. 278). Bourdieu distingue tres formas de habitus: el habitus distintivo de la élite, el habitus pretencioso de la clase media y el habitus de necesidad de las clases bajas. El habitus distintivo se expresa en el gusto lujoso y en la diferenciación deliberada; el habitus pretencioso se expresa en el entusiasmo educativo y la voluntad de avanzar; el habitus de necesidad está dominado por el ajuste a las opciones objetivas que los individuos tienen (Bourdieu, 1994, p. 405 y ss.; p. 500 y ss.; p. 585 y ss.).

Según Bourdieu, el habitus de un individuo es un “principio generador y unificador” que lo abarca todo, y “genera el estilo particular de un individuo para formar una totalidad con su propia fisionomía” (Bourdieu, 1985, p. 386).

Al trabajar sobre el principio de que los procesos de aprendizaje y formación a un nivel individual también son producidos por el principio gene-

rador del denominado “habitus”, el problema consiste en dilucidar cómo este habitus puede ser desarrollado activamente. Bourdieu no proporciona ninguna respuesta satisfactoria a esta pregunta, sino que se centra en la cuestión fundamental de qué es el habitus de un individuo y cómo se interrelaciona con el contexto social. Sin embargo, ignora por completo la cuestión de cómo se puede desarrollar este habitus.

Las elaboraciones que prosiguen están basadas en la asunción de que el enfoque teórico-biográfico no es sólo particularmente apropiado para explicar el habitus como una construcción entre los dos polos del “sujeto” y la “estructura”, sino que también es un medio válido para describir las posibilidades de desarrollo de este concepto. Sin embargo, también consideraremos en este artículo la recepción del concepto de habitus de Bourdieu por parte de Liebau. Teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas anteriormente, Eckard Liebau reconstruyó el concepto del habitus de Bourdieu “como una teoría implícita de los procesos de socialización” (Liebau, 1987, p. 81). Esta interpretación proporciona una base muy útil para el enfoque biográfico-teórico de la autora sobre la descripción de la adquisición del habitus.

Liebau establece que en la visión de Bourdieu el habitus se desarrolla en diferentes fases (Liebau, 1987, p. 82 y ss.). Señala que se adquieren “disposiciones cuyo nivel de generalidad difiere” (ibid, p. 84). El habitus primario se adquiere en la infancia, por ejemplo mediante la acumulación inconsciente de experiencias específicas en la familia de origen, que son modeladas por la afiliación social específica de esta familia. En oposición a las prácticas aplicadas por las familias, los niños adquieren competencias adicionales, que les permiten adaptarse a su medio ambiente (ibid, p. 82 y ss.). Aunque Bourdieu establece que el habitus primario es particularmente formativo en la vida humana, no establece una conexión entre este habitus y el determinismo. Bourdieu también analiza la socialización secundaria en la escuela y la socialización terciaria en la universidad (Bourdieu y Passeron, 1971). Descubre el progreso particular de la experiencia de aquellos niños que han adquirido los modos de la cultura predominante y que han desarrollado un habitus que está en la misma línea de las prácticas aplicadas en la escuela y en la universidad, respectivamente (ibid, p. 85 y ss.). Aunque Bourdieu asume que los habitus primario y secundario desarrollados por un individuo proporcionan la base para el modo de percepción y evaluación de todas las experiencias futuras, no sostiene la opinión de que la vida futura de un individuo esté determinada por estos. Por el contrario, menciona cursos de vida probables en la esfera social. Señala que debido a los procesos de movilidad social se ha abierto una brecha entre las nuevas demandas, “que llegan desde nuevas posiciones” que se encuentran en individuos, y las formas del habitus que se desarrollaron a una edad temprana. Esto puede causar cambios en el habitus (ibid, p. 89 y ss.). Sin embargo, Bourdieu no discute tales cambios.

Discutiendo sobre el concepto de habitús de Bourdieu, Liebau llega a la conclusión de que “la categoría del habitús sólo se ha desarrollado con vistas a la sociabilidad de los individuos” (Liebau, 1987, p. 81). Según la visión de la autora, Bourdieu no consigue relacionar el habitús con los procesos de individualización. Frente a este planteamiento, Liebau reclama una teoría amplia sobre la investigación de la socialización, que arroje luz sobre la adquisición y la génesis del habitús mediante la consideración de los procesos de socialización e individualización.

Puesto que la autora de este artículo sostiene la visión de que “en contraste con el concepto de socialización” el enfoque biográfico-teórico proporciona la ventaja de que el proceso de adquisición de competencias se puede considerar desde la perspectiva del sujeto (Alheit y Dausien, 1999, p. 413 y ss.), damos a continuación una explicación biográfico-teórica de la adquisición del habitús.

## **Desarrollo del habitús desde la perspectiva de la teoría de la biografía**

Desde una perspectiva biográfico-teórica (Alheit, 1993; Alheit y Dausein, 2000; Ricker, 2000), la adquisición del habitús se puede explicar del siguiente modo. En una fase inicial, la situación biográfica de un niño es modelada por su “entorno social en contacto” (Schütz y Luckmann, 1979); este entorno comunica estructuras sociales (por ejemplo, relaciones de clase y medio ambiente). En oposición a las prácticas aplicadas por sus padres, un niño desarrolla inconscientemente ciertas disposiciones biográficas, así como unos patrones específicos de evaluación y clasificación, que se manifiestan en el habitús. Las estructuras sociales así interiorizadas, que –por los estándares biográfico-teóricos- se adquieren sobre el principio de auto-referencialidad<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Tomando como base el constructivismo neurobiológico (Maturana y Varela, 1987; Roth, 1987), varios investigadores del campo de la biografía (véase Alheit y Dausein, 2000; Ricker, 2000) han trabajado sobre la asunción de que las estrategias cognitivas del cerebro para hacer frente a la realidad son autorreferenciales, lo que sin embargo no significa que los individuos se hallen herméticamente aislados del mundo exterior. Hay que enfrentarse a las influencias del exterior, llamadas “perturbaciones” (Maturana y Varela, 1987), que conducen a cambios en el sistema. El enfrentamiento con estas influencias está, sin embargo, determinado por la lógica interna del sistema y no precisamente por influencias exteriores. Alheit y Dausien, en oposición a Humberto Maturana, el padre de la idea original, y moviéndose en la misma línea de pensamientos que Gerhard Roth y su equipo de investigación, sostienen que el proceso cognitivo de enfrentamiento no es autopoiético, como en por ejemplo, los trabajos sobre el principio de la auto-producción circular y la preservación. Por el contrario, parece ser una función de relativa autopóiesis del organismo, cuyas oportunidades de supervivencia, en cambio, se protegen con la auto-referencialidad cerebral. Los autores, para su uso dentro de consideraciones biográfico-teóricas, reformularon esta definición: “Las biografías tienen la estructura de una auto-referencialidad abierta al mundo

un principio que no es un sistema cerrado, sino abierto al exterior, que no sólo modela estrategias futuras que se pueden aplicar al hacer frente a nuevas impresiones y nuevas experiencias obtenidas a un nivel individual. La auto-lógica biográfica alcanzada desde aquí produce la construcción biográfica de la realidad. Debido a su carácter procesual, esta construcción está sujeta a cambios en el tiempo (Ricker, 2000, p. 314 y ss.; Alheit y Dausein, 2000, p. 274). Los cambios en el habitus (generalmente el habitus permanece inalterable) también se pueden explicar mediante la aplicación del concepto teórico-biográfico. Primero, los individuos encaran nuevas experiencias sociales a las que están expuestos mediante el uso de la lógica estructural de su nivel individual de experiencia. De este modo se puede mantener una continuidad biográfica incluso en momentos de cambios sociales radicales. Sin embargo, mediante la reflexión sobre los propios recursos biográficos en torno al significado y las posibilidades de vivir una “vida no vivida” (von Weizsäcker, 1956) se pueden poner en marcha procesos educativos de transformación (Alheit, 1993). Estos pueden causar cambios en la lógica estructural del individuo y generar nuevas aspiraciones en un individuo, por ejemplo, un individuo puede tomar parte más activamente en el aprendizaje o en la formación. Así, el habitus subyacente a este comportamiento puede cambiar.

Por lo tanto, desde una perspectiva biográfico-teórica, el término “habitus” se puede definir como una construcción que ‘funciona’ entre los polos del “sujeto” y de la “estructura”. De acuerdo con esto, el concepto de un habitus del aprendizaje biográfico (Herzberg, 2004), que se desarrolló sobre la base de reflexiones biográfico-teóricas acerca de la adquisición y el desarrollo de un habitus y que se aplicó en el estudio del aprendizaje biográfico y los procesos de formación, no se centra exclusivamente en la cuestión de la socialización, sino que también considera la dimensión relativa a la construcción activa y mentalmente voluntaria de las personas en formación.

### **El habitus del aprendizaje biográfico**

El habitus del aprendizaje biográfico se define de la siguiente manera: Es producto de estructuras sociales incorporadas, pero, a la vez, es también un principio generador del aprendizaje biográfico y de los procesos de formación (ibid, p. 49 y ss.). El habitus del aprendizaje biográfico puede ser reconstruido mediante las siguientes categorías analíticas, que han sido desarrolladas como parte del proceso de la investigación inductiva, que conecta la teoría (las consideraciones biográfico-teóricas de Bourdieu sobre el concepto del habi-

---

exterior. Esta apertura hacia la sociedad requiere una semántica común, que vuelva codificables biográficamente las cuestiones sociales; y socialmente trasladables los aspectos biográficos” (Alheit y Dausein, 2000, p. 264 y ss.).

tus) con los datos empíricos: aspiraciones educativas, aprendizaje biográfico y estrategias de afrontamiento, soberanía de la interpretación, orientaciones valorativas y reflexividad biográfica.

Usar este conjunto de categorías ofrece la posibilidad de descubrir la construcción biográfica del adulto en formación (ibid, p. 50). El término “aspiraciones educativas” va ligado al hecho de que el habitús del aprendizaje biográfico comprende las aspiraciones a largo plazo de un individuo; el aprendizaje biográfico y las estrategias de afrontamiento están ligados a formas específicas de afrontamiento con un medio ambiente social determinado: un individuo es, por ejemplo, capaz de adaptarse al mundo exterior o de resistir exigencias de este. No hay indicios de que el aprendizaje biográfico y las estrategias de afrontamiento de un individuo permanezcan inalterables durante toda su vida; pueden cambiar. El término “soberanía de la interpretación” se relaciona con un horizonte referencial de interpretación del individuo (por ejemplo, su medio laboral). Al igual que el aprendizaje biográfico de un individuo y sus estrategias de afrontamiento, su horizonte referencial de interpretación también puede cambiar con el tiempo. Por ejemplo, en caso de un progreso social, el individuo se adaptará a un nuevo entorno. Los conceptos de “valor” no se debaten explícitamente como parte de la historia de vida. Más bien salen a la luz a través de las historias que los individuos narran acerca de sus vidas. De ahí que estos conceptos necesiten ser reconstruidos cuidadosamente como competencias de fondo (véase Alheit, 2003 para los niveles de la reconstrucción de la acumulación de la experiencia narrativa). El término “reflexividad biográfica” se refiere a la habilidad de ser consciente de los propios recursos de significado biográficos y del potencial de vivir una vida hasta ahora no vivida (von Weizsäcker, 1956). La reflexividad biográfica es una de las bases de los procesos educacionales de transformación (Alheit, 1993).

Resumiendo lo anterior, podemos decir que la principal diferencia entre las reflexiones de Bourdieu acerca de la génesis del habitús y el enfoque biográfico-teórico consiste en el hecho de que el concepto de Bourdieu describe la adquisición y el desarrollo del habitús únicamente relacionados con la socialización de los individuos. Esto entra en oposición con el enfoque teórico-biográfico, que describe el desarrollo de un habitús (de aprendizaje) como un proceso que tiene lugar entre los dos polos del “sujeto” y la “estructura”. Ambos enfoques se basan en la asunción de que cada individuo está involucrado activamente en la adquisición del habitús (de aprendizaje).

El enfoque teórico-biográfico entra en oposición con la explicación disponible para el proceso de la transferencia de cultura -explicación proporcionada por Mannheim, experto en la sociología del conocimiento, en su célebre trabajo sobre las generaciones, titulado *Das Problem der Generationen* (Mannheim, 1964)-, al enfatizar la involucración activa del niño en la adquisición del habitús.

Mannheim estudia en profundidad la transferencia de la cultura desde una perspectiva estadística y declara que: "Todos esos contenidos y actitudes que se pueden usar sin problemas en las nuevas circunstancias de la vida y que constituyen la base de la vida, se han redistribuido, han sido transferidos inconsciente e inintencionadamente, se han venido abajo sin que el educador o el alumno se hayan dado cuenta" (ibid, p. 538). Desde una perspectiva biográfico-teórica, la persona, como individuo, toma parte activa en su desarrollo. Así se pueden evidenciar las dinámicas intergeneracionales, la continuidad y el cambio (véanse también las propuestas de Rosenthal para el concepto de interacción generacional, en Rosenthal, 1997, p. 58 y ss.).

### Resultados empíricos

En el estudio *Biography and Learning Habitus* (Herzberg, 2004) se analizan la continuidad y el cambio en el habitus del aprendizaje biográfico en dos generaciones relacionadas con los astilleros de Rostock. Para el estudio se escogió el método de la entrevista biográfico-narrativa (Schütze 1978; Alheit 1984). La muestra del estudio consistió en nueve entrevistas biográfico-narrativas con trabajadores de los astilleros de Rostock, nacidos entre 1922 y 1936, y diez entrevistas con sus hijos. Los hijos habían nacido entre 1954 y 1964. El hijo de uno de los empleados de los astilleros había nacido en 1946. Para el estudio de caso intensivo se analizaron especialmente tres configuraciones de caso intergeneracional. Para la codificación, se emplearon las figuras cognitivas de la narración autobiográfica espontánea de Fritz Schütze (1984).

El estudio se centró sobre la cuestión de qué cambios en el habitus de aprendizaje profundamente enraizado habían tenido lugar durante la transición de una generación a la siguiente. Durante el proceso, se prestó especial atención a los efectos que hubiesen provocado en el habitus de aprendizaje el ambiente especial de trabajo en los astilleros y el proceso de transformación social tras la reunificación alemana en 1989.

La hipótesis inicial del estudio se basaba en los resultados de un importante proyecto de investigación que se había centrado en la comparación de dos entornos de astilleros en Alemania en los años 50: el entorno de los astilleros de AG "Weser" en Bremen y el entorno de los astilleros de Neptun en Rostock (Alheit et al., 1999). Para facilitar una mejor comprensión de las dinámicas específicas del entorno de los astilleros en Rostock, del aprendizaje intergeneracional y de los procesos de formación de este escenario, a continuación trazaremos un escueto esbozo del entorno<sup>3</sup>. En el contexto de procesos educativos y de cualificación se observaron los siguientes fenómenos:

---

<sup>3</sup> En su estudio empírico, Alheit et al. sugieren la diferenciación de dos niveles en la categoría del entorno, puesto que el entorno no es sólo un mecanismo social de ubicación, sino también un



Mientras que los astilleros de Rostock fueron privilegiados en los años 50 por razones político-ideológicas y por las estrategias de negociación aplicadas, los campos profesionales en los que se requerían cualificaciones más elevadas se devaluaron en la anterior RDA. Un ingeniero, por ejemplo, no recibía un salario más alto que un obrero cualificado. Además de esto, estaba obligado a negar su posición en el sistema social igualitario si quería ser aceptado por los demás trabajadores. Con frecuencia se obligaba a los empleados que ascendían a puestos de liderazgo a cumplir con el papel de barrera entre la política de planes de la junta central y los trabajadores, de modo que perdían autonomía. El entorno de los astilleros no constituía de ningún modo una entidad social que sirviese para apoyar al Estado, sino que, en cambio, era un tipo de “entorno autónomo de oposición” (ibid). Esta autonomía de los trabajadores no puede ser vista como autonomía política; era una autonomía salarial. A través de las negociaciones sobre la carga de trabajo en los años 50, las columnas de trabajadores y los capataces en particular, los llamados “brigadistas”, obtuvieron una cierta independencia de las demandas del Estado; como resultado, los sueldos alcanzaron niveles satisfactorios y contentaron a los trabajadores. Este avance, sin embargo, inhibió la productividad de la RDA y al final de los años 50 contribuyó a poner la reproducción económica de la sociedad como un todo en peligro (ibid).

Dado este contexto, la hipótesis inicial del estudio *Biography and Learning Habitus* fue que las dinámicas específicas de los astilleros del entorno de Rostock no sólo dieron lugar a una devaluación del capital cultural, sino que también tuvieron implicaciones dramáticas para la siguiente generación. Los hallazgos del estudio mostraron que esta hipótesis podía ser ampliamente

---

espacio diario de experiencias de individuos concretos. En la presentación de este espacio diario de experiencia de los trabajadores de Rostock, Alheit et al. se orientaron hacia la construcción teórica del “espacio experiencial conjuntivo” de Karl Mannheim, del que habla en sus estudios de la sociología de la cultura, *A Sociological Theory of Culture and its Recognizability* (siguiendo a Victor von Weizsäcker, que introduce el concepto “reconocimiento conjuntivo”), de la experiencia conjuntiva (Mannheim 1980, p. 211). Describe una forma de conocimiento social que remite a “las estructuras de orientación de la vida diaria precisamente en un entorno de clase trabajadora” (Alheit et al. 1999, vol. 1, p. 42). Las experiencias conjuntivas se caracterizan, en oposición a las objetivas, por la perspectiva que reciben en el espacio experiencial en el que tienen su validez. Para el examen de este espacio experiencial usaron el modelo de Bourdieu de espacio social; por ejemplo, situaron el espacio interior del entorno de los astilleros de Rostock como una estructura de relaciones, sujeta a cambios en el tiempo. En cuanto a la forma externa del entorno, Alheit et al. usaron en la investigación resultados de la investigación del SINUS sobre la vida diaria (cf. Becker et al. 1992) y del estudio en Hannover sobre estructura social (Vester et al. 1995), lo que sitúa las categorías del entorno de SINUS en el modelo del espacio social de Bourdieu. Informan aquí, en referencia a los resultados de la investigación de los entornos sociales en Alemania del Este, que los resultados “deben ser vistos, evidentemente, en la formación de una analogía de los entornos del día a día del Este en el patrón del entorno del Oeste” (Alheit et al. 1999, vol. 1, p. 40, nota 17). Ven pruebas de cierta ausencia concomitante de claridad y precisión en los resultados de su estudio (ibid., p. 1030 y ss.).

confirmada: las dinámicas específicas del entorno de los astilleros de Rostock tuvieron efectos muy negativos sobre las motivaciones educativas de la siguiente generación. Hubo, sin embargo, algunas excepciones. Un estudio de caso intergeneracional reveló que las ambiciones educativas que se pasaron a la siguiente generación dentro de una familia como parte del así llamado *habitus* del aprendizaje orientado al desarrollo influenciaron las motivaciones educativas de la siguiente generación en un grado superior al del entorno en el que la nueva generación se crió. El *habitus* del aprendizaje orientado al desarrollo identificado en este estudio se caracterizó por un alto nivel de aspiraciones educativas y de reflexividad biográfica. La educación se considera una orientación de valor y el aprendizaje se ve como una importante estrategia biográfica de afrontamiento.

Sin embargo, no se debe ignorar el hecho de que en estas familias en las que el patrón de *habitus* persistente de aprendizaje se transmitió a la siguiente generación, las dinámicas específicas del entorno tuvieron con frecuencia implicaciones negativas. El patrón de *habitus* persistente de aprendizaje está marcado por la ausencia de aspiraciones educativas, una fuerte orientación hacia la comunidad, aprecio por el trabajo práctico, escepticismo ante el conocimiento teórico y ausencia de reflexividad biográfica del aprendizaje.

Así, está claro que no sólo los hijos de los trabajadores cuyo entorno se analizó renunciaron al progreso educativo, sino también los hijos de aquellos que habían progresado en su educación y no modificaron su patrón de *habitus* persistente de aprendizaje de modo significativo. Muchos de los niños de estos “escaladores de la educación” (*Educational climbers*) fueron trabajadores u optaron por carreras educativas o profesionales en las que no modificaron el patrón de *habitus* persistente del aprendizaje que se les había transmitido dentro de su familia.

Como parte del proceso de transformación social tras la reunificación alemana en 1989, un gran número de ellos se expusieron a un proceso drástico de individualización. Ahora examinaremos en profundidad la configuración de un caso intergeneracional.

Hans Schroeder y su hijo Thomas: Aprovechando los recursos transmitidos a través de la familia como estrategia de supervivencia social en el proceso de una sociedad en pleno cambio

En las biografías de Hans Schroeder y de su hijo Thomas se puede observar la persistencia del patrón conservador de *habitus* del aprendizaje, a pesar de que tanto el padre como el hijo han realizado ciertos movimientos educativos en sus biografías (todos los nombres han sido cambiados). El análisis de la biografía educativa del padre, Hans Schroeder (nacido en 1922), muestra que su propia formación profesional como mecánico constructor se sitúa en el marco de lo que se esperaba de él dentro de su familia de origen.

Hans Schroeder no muestra en su biografía ambiciones de ascenso social. Así que su toma de papel como capataz en la empresa de astilleros Neptune de Rostock no se puede relacionar con deseos de progresar en la escala social, puesto que el impulso vino del exterior. No se puede describir su actitud como un plan de acción biográfica (Schütze 1984), sino como un patrón de procedimiento institucional (ibid.). En su trabajo como empleado del astillero, Hans Schroeder recurre a dos recursos centrales: pragmatismo y competencia social. Schroeder no se preocupa sólo por el sentimiento intacto de pertenencia dentro de su brigada, sino que promueve los intereses de la brigada contra la lógica de los planes del Estado. Del mismo modo, no podemos ver su actitud hacia su propia formación dentro del aparato del Partido y sus cinco años de trabajo en el liderazgo del Partido como un plan de acción biográfica, sino como un patrón de procedimiento institucional. El hecho de que Hans Schroeder no modifique su patrón conservador de *habitus* del aprendizaje, incluso tras su formación dentro del aparato del Partido, se puede ver, por ejemplo, en su solicitud para regresar al mundo de la práctica, tras cinco años en conformidad con su (inalterado) sistema de valores. Hans Schroeder es un trabajador del astillero orgulloso de serlo. El hecho de que, tras su etapa en el liderazgo del Partido, no regrese a su antiguo puesto, sino que forme un grupo nuevo en el departamento de almacenaje antes de asumir un puesto de líder (como asistente del jefe del departamento de almacenaje) no se puede relacionar de ningún modo con ambiciones de su carrera laboral. El Partido se aseguró, evidentemente, de que el exitoso brigadista Schroeder (que aumentó la autonomía del Partido) se quedase en un puesto influyente.

Thomas (nacido en 1955) no se ha convertido en otro obrero, como muchos otros niños de los protagonistas en los astilleros de Rostock, pero no ha abandonado de ningún modo su entorno de origen a través de un proceso intencionado de escalada social. El patrón de *habitus* del aprendizaje adquirido a través de su familia no ha experimentado ningún cambio significativo. En el proceso generacional de separación tiene desarrolladas expectativas de trabajo diferentes a las de su padre, y se ha dedicado profesionalmente al ámbito deportivo, a partir de los intereses adquiridos tempranamente, pero sin abandonar completamente el sistema de valores de su padre. Además de estas actividades deportivas, se ha formado para un "trabajo normal" y se ha convertido en cerrajero. Durante la época de la RDA, no hizo este trabajo, sino que optó por una profesión abierta para atletas de competición en la RDA tras su carrera deportiva: Se hizo miembro de la policía de la Gente y siguió estudios académicos durante el servicio en la facultad hasta que consiguió ser abogado socialista. Esta formación académica puede, sin embargo, no estar relacionada con aspiraciones educativas explícitas, puesto que la idea de perseguir unos estudios académicos no fue suya, sino que le llegó a través de otros. Su actitud personal frente a los estudios académicos no puede ser vista

como parte de un “patrón de acción biográficamente desarrollado” (Schütze, 1984), sino como un “patrón de comportamiento inducido institucionalmente” (ibid); su estrategia de aprendizaje biográficamente adquirida debe ser vista como “aprendizaje por adaptación”. En el curso de los cambios sociales que tuvieron lugar tras 1989, la importancia de esta cualificación desciende considerablemente. Llegados a este punto, Thomas Schroeder regresó a los conceptos de valor que había adquirido como parte del patrón persistente de habitus del aprendizaje que le habían transmitido en su familia. No sólo legitimó la orientación laboral de su padre, sino que también se benefició de su capital social en su entorno de origen. Con el apoyo de su padre consiguió un empleo en los astilleros.

La habilidad para relacionar conocimientos recientemente adquiridos sobre la situación laboral en la RFA con las experiencias personales se basa en la competencia para la acción que –según Peter Alheit– puede llamarse “biograficidad” (Alheit, 1993). A pesar del hecho de que la actitud de Thomas Schroeder hacia el proceso de formación y la adquisición de cualificaciones cambió en paralelo al proceso de transformación social que tuvo lugar tras 1989, de modo que desarrolló su propio patrón personal de acción, la nueva formación que comenzó (ingeniero de ventas) después de ser despedido de los astilleros no se puede relacionar con aspiraciones y objetivos educativos explícitos. Por el contrario, parece que el proceso educativo formal lo ayudó a adaptarse a la nueva situación laboral. Además, Thomas Schroeder pudo usar sus recursos biográficos (disposiciones habituales) de forma productiva en nuevos trabajos en la (antigua) Alemania del Este y en la (antigua) Alemania del Oeste. Cuando trabajó como vendedor en la industria del papel, tuvo que vencer las inseguridades iniciales sobre cómo tratar con los comerciantes y clientes de la Alemania occidental, pero se adaptó rápidamente al sistema de mercado sin mostrar ninguna actitud crítica. No se puede detectar en Thomas Schroeder una actitud reflexiva, analítica ni distante hacia las nuevas condiciones sociales en la Alemania reunificada. Por lo tanto, él había cambiado su habitus del aprendizaje solamente con respecto a los procesos educativos y de cualificación. Sin embargo, su interpretación de las acciones relacionadas con el trabajo también cambió, pues enfatizó que nunca había sido una persona que esperara a que las cosas llegaran a él.

## Conclusiones

La principal conclusión extraída del estudio fue que bajo la influencia de las dinámicas específicas del entorno y del proceso de transformación en curso tras 1989 permanecen largo tiempo inalterables no solo los patrones persistentes del habitus de aprendizaje, sino también los patrones orientados al desarrollo, incluso a través de la transición entre la generación de los pa-

dres y la generación de los hijos. Los hallazgos del estudio empírico sugieren que, debido a la situación social en la antigua RDA, se obstaculizaban los cambios en el habitus de aprendizaje potencial en el entorno de los astilleros de Rostock. Esta conclusión está corroborada por los hallazgos del análisis del grupo de muestra comparativo, el entorno de AG Weser en Bremen (antigua Alemania occidental): Aquí el estudio de dos generaciones de los astilleros reveló que, al contrario que en Rostock, había tenido lugar un proceso de modernización en la educación y la cualificación en la transición entre la generación de los padres y la de los hijos (Alheit y al., 1999; Diersen y Friemann, 1997). El hallazgo de que en el entorno de los astilleros de Rostock no tuvo lugar ningún proceso de modernización intergeneracional, debido a las condiciones predominantes en la antigua RDA, se corresponde con los hallazgos de las investigaciones de Alheit, Bast-Haider y Drauschke (2004), quienes llevaron a cabo un estudio sobre el cambio en la mentalidad en una región fronteriza de la RDA e identificaron una “resistencia intergeneracional a la modernización”, que ellos relacionaron con la “sub-esfera” social en la antigua RDA. Durante toda la existencia de la RDA no tuvieron lugar cambios significativos dentro de esta sub-esfera social. Esto muestra que la práctica de la transmisión de orientaciones y conceptos dentro de las familias y sub-entornos cumplió un papel principal en esta esfera social.

A pesar de la persistencia observable en las configuraciones del caso intergeneracional, se muestran posibilidades de evolución de las disposiciones del aprendizaje profundamente asentado por medio del concepto del habitus del aprendizaje biográfico. El patrón de categorías desarrollado para el estudio (aspiraciones educativas, estrategias de aprendizaje biográfico y de afrontamiento, soberanía de la interpretación, orientaciones valorativas y reflexividad biográfica) demostró que era satisfactorio para la comprensión de los procesos de aprendizaje (biográfico) a lo largo de la vida entre los polos del sujeto y la estructura. Así, en la biografía educativa de Thomas Schroeder, por ejemplo, los cambios en el habitus del aprendizaje se transmiten dentro de la familia en el curso del proceso de transformación de la sociedad (una nueva estrategia biográfica de aprendizaje y manejo o actitud hacia los procesos de trabajo y cualificación y otra o una nueva interpretación de sus acciones en referencia a su biografía laboral). Además de este proceso de cambio, se pueden mostrar también líneas de continuidad (la ausencia de aspiraciones educativas y de la visión del valor de la educación, y la ausencia de una distancia reflexiva).

En contradicción con algunos resultados empíricos anteriores, la tesis del estudio *Biography and Learning Habitus* sostenía que un concepto innovador de aprendizaje a lo largo de la vida podría llevar a promover metamorfosis prolongadas del habitus del aprendizaje. Así, la propuesta para desarrollar un espacio de reflexión sobre los patrones de habitus del aprendizaje profun-

damente asentados y el fomento de la cualificación clave de la biograficidad (Alheit 1993) pueden forzar cambios en el habitus del aprendizaje.

Es preciso desarrollar más investigaciones sobre la conexión entre los procesos de aprendizaje y los patrones ligados al habitus del aprendizaje supra-individual en entornos sociales diferentes. Aquí la cuestión objeto de debate debe ser bajo qué condiciones estructurales o en qué ambientes de aprendizaje son posibles cambios ulteriores en el habitus del aprendizaje.

## Bibliografía

- Alheit, P. (1993) Transitorische Bildungsprozesse: Das 'biographische Paradigma' in der Weiterbildung, in W. Mader (ed.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, Bremen: Universität Bremen, pp. 343-417.
- Alheit, P. (2003) Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen 'Lebenslangen Lernens'. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland, *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 49 ( 3), pp. 362-382.
- Alheit, P. and Dausien, B. (1999) Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: H.-H. Krüger and W. Marotzki (eds.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen: Leske and Budrich, pp. 407-432.
- Alheit, P. and Dausien, B. (2000) Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit: Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in E.M. Hoerning (ed.), *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, Lucius and Lucius, pp. 257-283.
- Alheit, P. and Dausien, B. (2002) The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ,silent revolution. *Studies in the Education of Adults*, vol. 34 (1), pp. 3-22.
- Alheit, P. and 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 and London (unpublished manuscript).
- Alheit, P., Haack, H., Hofschien, H.-G. and Meyer-Braun, R. (1999) *Gebrochene Modernisierung - Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren*, 2 Bände, Bremen: Donat.

- Alheit, P., Bast-Haider, K. and Drauschke, P. (2004) *Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Becker, U., Becker, H. and Ruhland, W. (1992) *Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung*, Düsseldorf/Wien/New York/Moskau: Econ.
- Bourdieu, P. (1985) 'Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung', Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu, *Neue Sammlung*, vol. 25 (3), pp. 376-394.
- Bourdieu, P. (1994) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett.
- Dierßen, E. and Friemann-Wille, J. (1997) *Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitermilieus*, Universität Bremen: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Dohmen, G. (1998) *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fischer, W. and Kohli, M. (1987) *Biographieforschung*, in Voges (ed.), pp. 25-49.
- Herzberg, H. (2004) *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Liebau, E. (1987) *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*, Weinheim/München: Juventa.
- Mannheim, K. (1964) *Das Problem der Generationen*, in K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, Neuwied/Berlin: Luchterhand, pp. 509-565.
- Mannheim, K. (1980) *Strukturen des Denkens*. D. Kettler, V. Meja and N. Stehr (eds.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. R. and Varela, F. J. (1987) *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern/München: Scherz.
- Müller, D. (1990) *Zur Rekonstruktion von Habitus-'Stammbäumen' und Habitus-'Metamorphosen' der neuen sozialen Milieus*, *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 3, pp. 57-65.
- Ricker, K. (2000) *Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland*, Bremen: Donat.

- Rosenthal, G. (1997) Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland, in J. Mansel, G. Rosenthal and A. Tölke (eds.), *Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung*, Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 57-73.
- Roth, G. (1987) Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung, in S. Schmidt (ed.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 256-286.
- Schuller, T., Bynner, J., Green, A., Blackwell, L., Hammond, C., Preston, J. and Gough, M. (2001) *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis*, London: Institute of Education, University of London.
- Schütz, A. and Luckmann, T. (1979) *Strukturen der Lebenswelt*, vol. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1984) Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in M. Kohli and G. Robert (eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, pp. 78-117.
- Straka, G. A. (1997) *Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt*. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, pp. 146-154.
- Vester, M., Hofmann, M. and Irene Zierke (1995) *Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung*, Köln: Bund
- Weizsäcker, V. von (1956) *Pathosophie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.