

El cortocircuito enseñanza = aprendizaje (1995)*

**The teaching = learning short circuiting
(1995)**

Klaus Holzkamp

/ Entrevistado por

Rolf Arnold

Universidad de Kaiserslautern (Alemania)

Resumen. Holzkamp explica la noción del aprendizaje desarrollada en su libro *Aprender: fundamentación sujeto científica* (1993), en contraste con concepciones según las cuales el proceso de aprendizaje solo sería posible si lo inician terceros (mediante el ‘refuerzo’, la ‘instrucción’, la formulación de ‘objetivos de aprendizaje’, etc.). Según el ‘cortocircuito’ enseñanza = aprendizaje, debería ser posible producir condiciones de enseñanza-aprendizaje bajo las cuales los individuos no tengan más remedio que aprender de la manera previamente planificada. Esto se traduce en disposiciones organizativas que hacen caso omiso de los individuos sobre los cuales son aplicadas y que, en la práctica, generan sobre todo resistencias y evasiones. Bajo estas condiciones, el aprendizaje es reducido al cumplimiento ‘defensivo’ del mínimo necesario para evitar sanciones. Holzkamp, por el contrario, pone de relieve la subjetividad de las actoras y actores, y pregunta por condiciones bajo las cuales los individuos pudieran fundamentar su aprendizaje de manera ‘expansiva’.

Palabras clave: aprendizaje defensivo vs. aprendizaje expansivo, dificultades de aprendizaje, discurso de las razones o fundamentaciones, enseñanza-aprendizaje, punto de vista del sujeto.

* Traducción del texto *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss*, entrevista realizada en 1995 y publicada póstumamente en 1996, en el libro *Lebendiges Lernen*, editado por Rolf Arnold. La presente traducción al castellano se publicó en la compilación *Ciencia marxista del sujeto* (Holzkamp, 2015, pp. 539-551).

Abstract. Holzkamp explains the concept of learning developed in his book *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Learning: Subject Scientific Foundations, 1993), as opposed to conceptions according to which the learning process is only possible being initiated by others (through 'reinforcement', 'instruction', formulation of 'learning objectives', etc.). According to the 'short-circuiting' teaching = learning, it should be possible to produce teaching-learning conditions, which leave individuals no choice but to learn in the pre-planned way. This results in organizational arrangements which ignore the individuals to whom they are applied and which, in practice, mainly generate resistance and avoidance. Under these conditions, learning is reduced to 'defensive' compliance with the minimum necessary to avoid sanctions. Holzkamp, on the other hand, emphasizes the subjectivity of the actors and asks for conditions under which individuals could ground their learning in an 'expansive' way.

Keywords: defensive vs. expansive learning, learning difficulties, reason discourse, standpoint of the subject, teaching-learning.

En 1995, Rolf Arnold entrevistó a Klaus Holzkamp con motivo de la publicación de su obra *Aprender: fundamentación sujeto científica*¹.

ARNOLD: *¿Qué es el aprendizaje a su entender? ¿En qué se distingue la concepción del aprendizaje que usted maneja actualmente, de otras teorías (como, por ejemplo, las conductistas)?*

HOLZKAMP: Según la concepción usual, el aprendizaje ocurre cuando terceros inician los procesos de aprendizaje por ejemplo mediante el «refuerzo», la «instrucción», la formulación de «objetivos de aprendizaje», la «enseñanza». Yo en cambio pienso que un aprendizaje intencional, es decir, un aprendizaje intencionado y planificado, solo tiene lugar si el sujeto del aprendizaje tiene razones para llevarlo a cabo. Si en los hechos las condiciones de aprendizaje que se fijaron externamente se traducen en un aprendizaje por parte del sujeto, o si incluso lo impiden, eso depende de la manera en que sus razones subjetivas se relacionan con tales condiciones.

Para facilitar una comprensión más precisa de esta cuestión, era necesario mostrar que, de hecho, el aprendizaje humano se puede conceptualizar como una actividad referida a las condiciones de aprendizaje a la vez que independiente con respecto a las mismas. Con este fin intenté explicar el aprendizaje como un aspecto de la acción que se fundamenta en los intereses de vida del sujeto: el aprendizaje tiene lugar siempre que el sujeto, en el desempeño normal de su acción, al enfrentarse con dificultades o resistencias, se encuentra ante una «problemática de acción» que no puede superar con los medios y las capacidades que en la actualidad tiene

¹ *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Holzkamp, 1993).

a su disposición, sino que solo puede hacerlo dando un paso intermedio o un rodeo (productivo), esto es, iniciando un «bucle de aprendizaje». Bajo estas premisas, el sujeto tiene interés en asumir (transitoriamente) la «problemática de acción» como una «problemática de aprendizaje» a partir de la cual pueda estructurar sus acciones ulteriores como acciones específicas de aprendizaje.

Este contexto teórico también nos permitió reinterpretar la función de las condiciones de aprendizaje que se fijan de manera externa. En tanto que esas condiciones fomenten la estructuración de procesos de aprendizaje para la superación de toda problemática real de aprendizaje, el sujeto tiene razones para aceptarlas. Pero en tanto que estas condiciones no estén conjugadas [*vermittelt*] con sus intereses de vida y de aprendizaje, para el sujeto no existen razones por las cuales deba aprender de un modo distinto ni en una mayor cantidad a lo que sea imprescindible necesario para evitar sanciones y para defenderse frente a las amenazas que se presenten en la situación. Bajo esas condiciones, el sujeto opondrá por ejemplo resistencia contra las exigencias de aprendizaje que hayan sido fijadas en el marco de la «enseñanza», reaccionará evasivamente y procurará, dentro de lo posible, manejarse solo sobre la base de la simulación de resultados de aprendizaje. Esta forma de aprendizaje y sus condiciones institucionales las discutí extensamente bajo el concepto de «aprendizaje defensivo».

ARNOLD: *Usted diferencia en su libro una «psicología de las causas» de una «psicología de las razones o fundamentaciones». Con esta «teoría de las razones o fundamentaciones del aprendizaje», ¿se refiere usted solo a determinados tipos de aprendizaje (tipos superiores, reflexivos, etc.)? O, dicho de otra manera, ¿se refiere más al aprendizaje de las personas adultas que al de los jóvenes o niños pequeños?*

HOLZKAMP: Hemos intentado mostrar que, en general, el medio en el que ocurre la acción humana es el de un «discurso de fundamentación» y que, conforme a ello, la idea de la psicología tradicional de que ella analiza los «condicionantes» o las «causas» de las acciones, representa un error de graves consecuencias. Por consiguiente, tampoco nos parece justificado excluir teóricamente a los niños y a los jóvenes del discurso de las razones o fundamentaciones y dejarlos en un mero «discurso del condicionamiento». Pues con ello nos encontraríamos ante una tarea irresoluble, la de definir a partir de qué edad los seres humanos serían sujetos actuantes. Y esto equivaldría a negarles, antes de esa edad, el estatus de «seres humanos» en el sentido de la palabra. Este es un aspecto de la marginación de los niños en la «relación adultos-niños» de hoy en día. Actualmente me he ocupado de manera intensiva de esta cuestión, y hay dos libros que, en mi opinión, son muy importantes a este respecto: *Das fremde Kind*², de Dieter

² El niño extraño

RICHTER (1987), y *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*³, que editaron Marie José VAN DE LOO y Margarete REINHART (1993).

Pero en el contexto de estos problemas hay que tomar en cuenta que, en mi libro, me ocupé principalmente del aprendizaje «intencional», es decir, consciente y planificado. Solo traté el «aprendizaje incidental» o (usando mis propias palabras) el «co-aprendizaje» de manera secundaria allí donde puse de relieve formas transicionales (por ejemplo, donde discutí el «aprendizaje afinitivo»). Pero hay muchos indicios de que, precisamente en el caso de los niños pequeños, el co-aprendizaje, que yo desatendí en mis análisis, adquiere una significación particular. Más allá de estas cuestiones, evité de manera programática conceptualizar el «aprendizaje» como se hace usualmente, «desde abajo», es decir, partiendo del niño pequeño, porque, como nos lo enseña la experiencia, por esta vía, no se llega nunca al adulto y a sus modos e intereses de aprendizaje. Esto también determinó los ejemplos que escogí en mi libro, en particular el ejemplo «clásico» de mi acceso, por medio del aprendizaje, a las variaciones para orquesta de Arnold Schönberg. Por eso me parece comprensible que a mi libro se le otorgue una particular relevancia en el marco de los problemas de la formación de personas adultas. Pero en principio y de acuerdo con mi concepción, mi teoría del aprendizaje debería también brindar una base conceptual adecuada para el tema específico del aprendizaje infantil (y muchas de nuestras experiencias en nuestro proyecto de investigación sujeto-científica del aprendizaje nos indican que esta pretensión no es infundada). En todo caso, más allá de lo pequeño que sean los niños cuyo aprendizaje queramos analizar, sobre la base de nuestro enfoque y de nuestras categorías, jamás podremos pasar del «discurso de las razones o fundamentaciones» a un «discurso del condicionamiento» que solo tome en cuenta las relaciones de tipo causal.

ARNOLD: *Usted critica el «cortocircuito aprendizaje = enseñanza» y, con ello, cuestiona también el sentido común de muchos pedagogos que se consideran «difusores» y «enseñantes» y plantean que si ellos no estuvieran presentes, no ocurriría absolutamente nada. ¿Cómo tendrían que actuar las personas que enseñan y las que aprenden, para que se geste un proceso de aprendizaje que tenga las razones subjetivas de aprendizaje por punto de partida?*

HOLZKAMP: Mi crítica al «cortocircuito enseñanza = aprendizaje», es decir, a la suposición de que la «enseñanza» implica automáticamente el «aprendizaje» de quienes la «reciben» y de que, en consecuencia, el verdadero sujeto del proceso de aprendizaje de los «alumnos» es el «enseñante» o «docente», no está motivada por una visión fundamentalmente «antiautoritaria». Lo que yo intento mostrar en los contextos más diversos, es que la idea de que los procesos de aprendizaje puedan ser claramente planifica-

³ Niños. Investigaciones etnológicas en cinco continentes

dos mediante programas y estrategias de enseñanza, disposiciones didácticas, etc., no es realista. La idea de que es posible producir condiciones bajo las cuales los individuos no tengan más remedio que aprender de la manera deseada, representa una ficción. Pues en los hechos, este tipo de disposiciones organizativas que hacen caso omiso de los individuos sobre los cuales son aplicadas, genera sobre todo resistencia, negación, evasión. Bajo estas condiciones, si es que tiene lugar un aprendizaje, este, en cuanto «aprendizaje defensivo», no apunta hacia una dilucidación del objeto de aprendizaje, hacia una comprensión más profunda de los contenidos del aprendizaje, etc., sino que solamente persigue el objetivo de «satisfacer» a quienes enseñan para evitar sanciones, es decir, exhibir o incluso fingir los logros que resultarían de un aprendizaje. Por lo común, se encubre el escaso éxito del procedimiento «enseñanza-aprendizaje» mediante una evaluación normalizadora que permite echarle la «culpa» del aprendizaje insuficiente a las personas afectadas, a su falta de motivación, al escaso «talento», a la ausencia de interés, etc. Tal producción de atributos personales [*Personalisierung*] permite inmunizar desde un principio y contra la crítica y las intenciones de cambio, el efecto contraproducente que las instituciones y las estrategias de enseñanza tienen para el aprendizaje. Para escapar a este dilema es preciso crear, en primer lugar, las condiciones de trabajo y las formas de comunicación dentro de las que se puedan expresar y tomar en consideración, de manera sistemática, los intereses de aprendizaje reales de las personas. Se trata de relaciones en las que la «materia de aprendizaje» no se determina y prescribe de manera terminante, sino que tiene un carácter de «propuesta». Aquí hay que plantear abiertamente las razones por las que se considera que una propuesta es o no es por el interés de quienes aprenden y discutirlo con quienes aprenden. Por su parte, quienes aprenden tienen la alternativa de aceptar la propuesta o (precisamente porque solo se trata de una «propuesta») de rechazarla, sin que este rechazo signifique un perjuicio. Solo bajo esta condición es posible evitar que se produzca la resistencia y la negación secretas de quienes aprenden, es decir, la orientación hacia un «aprendizaje defensivo». En qué medida las propuestas de aprendizaje pueden ser asumidas de manera fundamentada, eso es una cuestión que depende, en primer lugar, de las características de los contenidos de las propuestas. Pero ahora ya no se impide administrativamente (sobre la base de decisiones previas de tipo político, científico, pedagógico o relacionadas con una determinada «doctrina») que las personas accedan a la constitución de esos contenidos, sino que, por el contrario, siempre debe ser posible problematizarlos. En segundo lugar, esta cuestión también depende de la capacidad de los docentes para proporcionar, de manera fundada y convincente (sin presión ni demagogia), todas las buenas razones que existan para aceptar una propuesta de enseñanza. Y, por cierto, esto representa una calificación que difícilmente será posible sin una reestructuración integral del sistema de formación de docentes.

De lo dicho se deriva que se deben evitar todas aquellas actividades de los enseñantes que en la interacción pudieran obligar a quienes aprenden a retomar una actitud defensiva o a actuar nuevamente de manera «encubierta». Como lo expuse en mis trabajos, esto incluye, entre otras cosas, una amplia reestructuración del juego de preguntas y respuestas⁴. Por una parte, el enseñante ya no plantea preguntas conociendo la información de antemano y a efectos del control o de la evaluación (las *know-information questions*⁵). Este tipo de preguntas no se hacen más, pues no le ayudan a quien aprende, en todo caso lo acorralan. En consonancia con las reglas de cortesía, los enseñantes solo dirigen preguntas a quienes aprenden si no saben la respuesta de antemano y realmente quieren saber algo. Por otra parte, el auténtico *modus* de la pregunta de aprendizaje lo constituyen las preguntas planteadas por quienes aprenden y buscan saber (las *information-seeking questions*⁶) y son estas preguntas las que, por lo tanto, pasan a formar el eje de la comunicación y, por principio, son respondidas y discutidas cabalmente. Es decir que estas preguntas ya no son descalificadas como expresión del no-saber, ni son utilizadas para poner en ridículo ante los demás a quien las plantee. En general, ya no son rechazadas por estorbar el orden de enseñanza preestablecido.

La dirección en la que se dirige la palabra se invierte de un modo fundamental. Hasta hoy, los que dirigían la palabra eran preferentemente quienes enseñaban. En cambio ahora, la importancia se concede, por una parte, a quienes aprenden, en cuanto instancia activa o «solicitante», y, por la otra, a quienes enseñan, en cuanto instancia de ayuda o de «servicio». Si se da el caso de que los enseñantes dirijan preguntas a quienes aprenden, estas preguntas no se plantean a efectos de la evaluación, sino para brindarles la oportunidad de acotar sus dificultades lo más diferenciadamente posible a quienes aprenden y para que así puedan recibir la ayuda pertinente por parte del enseñante. Ahora esta ayuda o apoyo es el modo de acción preferente de quien enseña. En términos generales, se caracteriza por no ser un procedimiento que se aplique sin considerar si es o no es deseado, como ocurría en el caso de la evaluación, sino que, por el contrario, solo se ofrece la ayuda en la medida y del modo que la persona la solicite para poder superar su problemática de aprendizaje. Para que el apoyo pueda ser eficaz, es necesario que el enseñante localice de manera precisa –más allá de los esquematismos de la psicología cognitiva o de los de tipo didáctico– el punto crítico en el que radican los verdaderos problemas de

⁴ Cf. e. g. HOLZKAMP (1993), especialmente el apartado dedicado a *La monopolización del preguntar en manos del docente...* (cap. 4.3), así como el texto *¿La enseñanza como impedimento del aprendizaje?* (1991).

⁵ [N. d. T.] Con este concepto HOLZKAMP hace referencia a MEHAN (1985, p. 127); cfr. Holzkamp (1991).

⁶ *Ibidem*

receptividad y de comprensión de quien aprende. Esto no solo debe formar parte de las nuevas cualidades de la capacitación profesional de los enseñantes, sino que tendrá por requisito el desarrollo científico de acabadas técnicas, adecuadas a las diferentes materias de aprendizaje, para el planteamiento de las preguntas en la búsqueda de la información pertinente por parte de quienes enseñan (técnicas que además permitan evitar por ejemplo la impaciencia, las actitudes sabihondas de quien plantea la pregunta, etc.). A este respecto me parece interesante el concepto del «aprendizaje participativo», que fuera desarrollado y probado por Jean LAVE, antropóloga social que imparte clases en Berkeley (cf. HOLZKAMP 1993 b⁷). En el aprendizaje participativo, lo principal no es «darle lecciones» a quienes aprenden, sino que los enseñantes comienzan por hacer, en presencia de quienes aprenden, aquello que podrían hacer y que les gusta hacer en tanto personas que poseen la formación correspondiente, esto es, practicar matemáticas, componer música, escribir y analizar textos, etc. Por su parte, quienes aprenden tienen la posibilidad de participar en estas actividades sin que existan presiones o amenazas y, por lo pronto, sin ser responsables del producto final. Al comienzo, lo pueden hacer como meros espectadores, y luego como participantes que adquieren cada vez mayor autonomía (*legitimate peripheral participation*). De este modo se produce, en lugar de una «relación docente-alumno», una especie de «relación maestro-aprendiz» (*apprenticeship learning*) en la que son los «aprendices» quienes solicitan y los «maestros» quienes responden y entregan. Así, para quienes aprenden, las preguntas que se plantean en busca de saber adquieren una función central y, por lo pronto, serán más bien los «docentes» y no tanto los «alumnos» quienes estarán sujetos a «evaluación». Este modo de proceder no solo ha dado buenos resultados entre los adultos, sino también en la educación primaria. Así lo comprobaron colegas de nuestro proyecto de investigación sujeto-científica del aprendizaje que asistieron a un curso de dos semanas de duración en la *Farm School* californiana de Mike BUTLER, escuela que orienta su labor según los principios de LAVE. Como nos cuentan nuestros colegas –que en parte también son docentes en escuelas alemanas–, en esta escuela, era posible observar, incluso en el aprendizaje de materias como las matemáticas, un grado tal de pericia, interés, dedicación y creatividad por parte de los niños que, en comparación con lo que conocemos de nuestras condiciones de «escolarización» normal, parecían un sueño.

ARNOLD: *¿En qué relación se encuentran la biografía, las razones subjetivas para el aprendizaje, los contenidos de aprendizaje que se ofrecen y la apropiación de los mismos? En pedagogía es frecuente distinguir entre el tema de aprendizaje, el «yo» de quien aprende y su situación sistemática de-*

⁷ [N. d. T.] Cf. el apartado dedicado a las «Relaciones interpersonales de aprendizaje más allá del cortocircuito enseñanza-aprendizaje, en *Aprender: fundamentación sujeto-científica*, cap. 4.4.

ntro del grupo de aprendizaje. ¿Cómo se plantean estos aspectos en el contexto de una «fundamentación sujeto-científica»?

HOLZKAMP: En el transcurso de nuestro trabajo, llegamos a la conclusión de que la distinción entre, por una parte, la experiencia del individuo con respecto a su mundo de vida y, por la otra, su «yo» o (usando una expresión preferida tanto en psicología como en psicología pedagógica) su «personalidad» conlleva grandes problemas. Esta distinción sugiere que para explicar las dificultades de aprendizaje de las personas no es necesario entender el contexto de la organización institucional de la enseñanza, sino que hay que atribuir las a ciertas carencias individuales, por ejemplo, a la falta de talento o (usando términos más modernos) a los «déficit» familiares de «socialización». De este modo se eluden las responsabilidades políticas, científicas y administrativas en la producción de las dificultades del aprendizaje.

En nuestra labor procuramos desarrollar un concepto de las determinaciones individuales de las actividades (de aprendizaje) que no excluya la subjetividad de los actores. En mi libro sobre el aprendizaje desarrollé esta cuestión con el concepto de la situacionalidad –corporal, mental-verbal y personal– del individuo. Por ejemplo, traté de explicar las «cualidades» de quienes aprenden en el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, como determinaciones «cosificantes» de los límites de la situación de vida que ellos experimentan. Vista así, la falta de «talento» no es simplemente un hecho que se encuentre fuera del nexo experiencial y que, por ejemplo, pudiera ser detectado mediante un test diagnóstico, sino que es un aspecto de la auto-experiencia del sujeto, la que por su parte es socialmente mediada en diversos planos y de diversas maneras. Como lo mostraron nuestros análisis, allí donde se excluye al sujeto aduciendo una presunta falta de talento, este puede asumir e «interiorizar» esos movimientos excluyentes transformándolos en autoexclusiones y, de esta manera, en auto-limitaciones. Naturalmente, también tenemos en cuenta que, más allá de toda atribución por parte de los demás y más allá de toda auto-atribución, en sus esfuerzos por aprender, el individuo puede chocar con verdaderos límites de sus posibilidades. Pero según entendemos, las experiencias referidas a este tipo de límites siempre tienen algo de «puesta en escena», algo ambivalente. Por ejemplo, es casi imposible responder de manera definitiva la disyuntiva de si uno «no puede» o si tan solo «cree no poder».

También conceptos de uso corriente, como el de la «socialización» (familiar, etc.) del individuo, se manifiestan no como un simple reflejo de las influencias reales de la familia, etc., sino que tienen que ser reanalizados desde el punto de vista del sujeto y sus experiencias. Por ejemplo, en las propias experiencias de infancia siempre se encuentran acontecimientos reales de la primera infancia, pero el carácter de estas retrospectivas es inevitablemente «fluido», ambiguo y dependiente de los cambios en mi situación presente. Es casi imposible fijar definitivamente la naturaleza de

esas experiencias (a no ser que se reciba la ayuda de las construcciones ficticias de la infancia que nos aportan los expertos en psicología y psicoanálisis). Por lo tanto, tampoco nos sirve recurrir a la citada «socialización» a la hora de explicar los «déficits de aprendizaje» y cosas por el estilo. Tomemos, por ejemplo, el caso de los enseñantes que atribuyen los malos resultados del aprendizaje de un individuo a una «falta de estímulos y de apoyo por parte de los padres». Al igual que en el caso de la atribución de una falta de «talento», se puede interpretar esa atribución como una forma excluyente mediante la cual la institución o el «docente» se eximen de su responsabilidad con respecto a las dificultades de aprendizaje a costa de los sujetos del aprendizaje.

En cuanto al «grupo de aprendizaje», tampoco es algo simplemente dado, sino que varía sus determinaciones y sus funciones dependiendo del punto de vista y de la perspectiva de aquellos para los cuales deviene experiencia. En mis análisis del concepto de «aprendizaje social» en el sentido que le otorga la «nueva educación» alemana, quise mostrar, por ejemplo, que el «grupo de aprendizaje» representa sobre todo un esquematismo que a los enseñantes les permite enfrentar mejor las exigencias cotidianas de su profesión (que la mayoría de las veces son impuestas por la administración). Si se los trata como a un «grupo», parece justificado suponer que quienes aprenden son un conjunto homogéneo y que en consecuencia es adecuado someterlos a una misma actividad de enseñanza o proponer para todos, la misma ocupación. A continuación, se puede determinar la posición de la persona, sus rendimientos y sus conductas respecto al grupo, asignarle la correspondiente calificación positiva o negativa y, dado el caso, fundamentar sanciones en contra de esta o aquella persona debido a que «difieren demasiado» del grupo. El uso de este esquematismo a la hora de afrontar la cotidianidad pedagógica es bastante extendido. Como se mostró en nuestras investigaciones, encuentra aplicación incluso en casos en los que los «objetivos de aprendizaje» formulados plantean abiertamente el impulso del espíritu cooperativo: las personas son mejor o peor calificadas según sean «más cooperativas» o «menos cooperativas» con respecto al grupo, con lo cual el concepto de «espíritu cooperativo» se lleva al absurdo.

Desde la perspectiva de quienes aprenden, la percepción de los compañeros de aprendizaje como un «grupo» de ningún modo es tan clara. Para empezar, los demás siempre se distinguen y se destacan fundamentalmente de «uno mismo» precisamente por ser «otros». Pueden ser experimentados de distintas maneras; por ejemplo, como una amenaza, como competidores, como «amigos» o «enemigos», como miembros de determinadas pandillas. En determinadas situaciones también pueden ser experimentados como una especie de comunidad solidaria pero «fragmentada», a la que me puedo unir para que juntos nos defendamos de las exigencias y presiones que impone la institución. Frente a esto, las relaciones de aprendizaje «cooperativas» no se producen simplemente por el hecho de que los enseñantes organicen, por ejemplo, «subgrupos» o «grupos de tra-

bajo» usando las mesas del aula, me junten en un «grupo» con otros (o me fuercen a juntarme con ellos) y nos den una tarea común. Como ya lo expongo de manera detallada en mi libro sobre el aprendizaje, la «cooperación» es un proyecto sumamente precario y siempre amenazado por las relaciones de competencia y dominación. Bajo las condiciones de una escuela en la que la evaluación es universal, sus probabilidades de éxito son escasas. Y en caso de que la cooperación sea posible en situaciones extraescolares, presupone, como mínimo, una consciencia de las dificultades que ella implica tanto por parte de sus iniciadores, como por parte de todos los participantes (v. HOLZKAMP, 1993 b, *Ibidem*).

ARNOLD: *¿Cómo tendría que transformarse la cultura del aprendizaje en nuestra sociedad para que pudiera ser superada la usual contaminación del «aprendizaje» con el «aprendizaje bajo control»? ¿Reconoce usted oportunidades y fuerzas impulsoras (por ejemplo, nuevas formas de organización del trabajo, nuevas necesidades de calificación, etc.), para este tipo de transformación de la cultura del aprendizaje?*

HOLZKAMP: A pesar de que han sido desarrolladas críticamente a partir de un determinado contexto teórico, las reflexiones planteadas en mi libro se encuentran en la tradición de dos siglos de historia emancipadora e ilustrada de las ciencias de la educación. En diversos lugares y con diferentes expresiones se pueden encontrar impulsos de orientación similar. Algunos de esos enfoques han sido realizados y probados con éxito, por ejemplo, en instituciones de la escuela nueva, en escuelas experimentales, etc. En la actualidad nosotros mismos estamos planificando la organización de una escuela experimental comprometida con nuestro enfoque fundamental. Así mismo existe toda una discusión en torno al desarrollo de las nuevas tecnologías, las nuevas formas de organización del trabajo y las nuevas exigencias que de allí resultan para la calificación de los individuos, y en ese contexto se han desarrollado diversas ideas para una transformación adecuada de las instituciones de aprendizaje y de los centros educativos. Algunas de esas ideas se aproximan en muchos puntos a nuestra concepción. Todo esto se analizó teórica y empíricamente en diferentes trabajos e investigaciones de nuestro *Projekt Automation und Qualifikation*⁸, que dirige Frigga HAUG. Pero hasta ahora, en cuanto a su resonancia pública, se trata de desarrollos más o menos marginales. Su influencia ha sido casi nula, y las corrientes hegemónicas de la organización institucional y extra-institucional del aprendizaje en nuestra sociedad permanecen inmutadas.

A mi parecer, la razón central de esta situación reside en el hecho de que el «aprendizaje» está entrelazado, en los más diferentes niveles, con el ejercicio del poder en la sociedad. Se considera que para poder llevar a cabo ideas políticas, religiosas, ideológicas, para hacer que prevalezca una

⁸ Proyecto «Automatización y Calificación»

determinada visión del mundo, es necesario controlar el aprendizaje de aquellos individuos de los que depende la realización de esas ideas. Por ejemplo, se considera que es necesario controlar el aprendizaje de la generación más joven o, en democracias como las nuestras, el aprendizaje del «electorado» en general. Así se explican los debates agrios y en parte irreconciliables que tienen lugar en torno a los objetivos educativos y de aprendizaje. Y así también se explica la equiparación implícita en estos debates, del aprendizaje con el aprendizaje controlado por entidades externas. Esto se vincula con la idea de que, por principio, se puede (es decir: tiene que ser posible) planificar y reglamentar el aprendizaje sin la participación de quienes deben aprender. El resultado es la incapacidad pública para reconocer que este tipo de organización del aprendizaje equivale a dificultar, a gran escala, un aprendizaje productivo y autónomo.

Hoy en día vivimos problemas globales en el ámbito tecnológico, médico, ecológico y político, y pienso que solo en la medida en que estos problemas cada vez más apremiantes hagan ineludible para su solución, una ampliación radical del saber, de la capacidad de discernimiento y de la independencia intelectual de la población mundial, solo en esa medida se podrá producir, poco a poco, un cambio más extenso y profundo en esta situación. Hay que entender que, en lo sucesivo, ya no nos podremos permitir reglamentar el aprendizaje con el objetivo de imponer o conservar estructuras locales de poder, ni obligar a quienes aprenden a ponerse a la defensiva, ni desperdiciar así los recursos intelectuales que son urgentemente necesarios para la solución de nuestros problemas. Visto de este modo, el desarrollo de la cultura del aprendizaje es un aspecto del desarrollo de condiciones bajo las cuales los individuos quieran y puedan tomar las riendas de sus asuntos, esto es, el desarrollo de relaciones realmente democráticas. A mi juicio, en el futuro, esta será cada vez menos una cuestión de direcciones políticas, y cada vez más una cuestión de supervivencia que nos concernirá a todos.

ARNOLD: *Muchas gracias por esta interesante conversación.*

Referencias

- Arnold, R. (1996). *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Holzcamp, K. (1991 a). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? En K. Holzcamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 457-481). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzcamp, K. (1991 b). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? Trad. de S. Vollmer. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2016, 8, pp. 330-351.
- Holzcamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzcamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. VOLLMER. Madrid: La Oveja Roja.
- Richter, D. (1987). *Das fremde Kind: Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Fráncfort del Meno: Fischer.
- Van de Loo, M.-J. y Reinhart, M. 1993 (eds.). *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. Múnich: Trickster.
-

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022

