

## Sociedad y educación para la Escuela de Kaiserslautern

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Universitat de València

(francesc.j.hernandez@uv.es)

### Resumen

La comunicación continúa la serie de otras presentadas en Conferencias anteriores, dedicadas a Peter Alheit, Bettina Dausien o Axel Honneth, que pretende cartografiar las teorías más actuales sobre la sociedad y la educación. En este caso se centra en las aportaciones sobre educación de personas adultas y formación profesional, realizadas por Joachim Münch, Rolf Arnold y otros autores miembros de la Universidad de Kaiserslautern (como Henning Pätzold o Claudia Gómez-Tutor) o que mantienen relación con el grupo (como Horts Siebert). Por la relación a esa universidad y habida cuenta de la larga tradición sobre formación profesional de la ciudad, que se remonta a 1833, se designa el grupo como Escuela de Kaiserslautern. La comunicación ubica las reflexiones sobre educación de personas adultas y formación profesional en el marco de las teorías que se están formulando (respectivamente, las aportaciones de Faulstich, Nuisll, Kade, Tippelt, Rauner, Pongratz y Gruber sobre educación de personas adultas, y Lempert y Franzke, Bunk y Zabek, Rauner, Dürr y Mülle, en el caso de la formación profesional. La comunicación analiza los fundamentos teóricos de sus posiciones, que se han enunciado como didáctica sistémico-constructivista o didáctica de la posibilitación, fundamentalmente la teoría de sistemas y el constructivismo emocional, lo que remite a las teorías sociológicas sobre la educación de Luhmann y otros autores de Bielefeld.

### 1.\*

Esta comunicación pretende únicamente efectuar una presentación de los escritos de Rolf Arnold y una larga nómina de autores que se designan aquí como Escuela de Kaiserslautern, que en algunos casos imparten docencia en la Universidad Técnica de esta ciudad, como Claudia Gómez Tutor, y en otros no, como Horts

---

\* Esta comunicación ha sido posible por la amable colaboración de la profesora Claudia Gómez-Tutor y el profesor Rolf Arnold. En esta comunicación se distingue la bibliografía empleada, que es citada con el método abreviado y listada al final del texto, de otras indicaciones bibliográficas que son mencionadas en nota a pie de página de la manera tradicional y representan ampliaciones informativas.

Siebert. Se trata, pues, de un texto introductorio o cartográfico, que sólo pretende animar ulteriores aproximaciones a la abundantísima producción de ese grupo de vanguardia. He de advertir que este breve texto no puede ser exhaustivo; sólo una primera aproximación que anime posteriores estudios. En este contexto dedicado a la sociología de la educación, las aportaciones de la Escuela de Kaiserslautern resultan muy pertinentes, porque sus textos se refieren a las modificaciones más destacadas del campo educativo (la extensión y modificación de la formación de personas adultas, de la formación para el empleo, las modificaciones del profesorado, la aparición de formas de enseñanza no presenciales o de *e-learning*), que conocen no sólo como investigadores, sino también desde una tradición docente de décadas, y además, enmarcando la reflexión con las teorías vanguardistas.

Kaiserslautern es una pequeña ciudad alemana, ubicada en el estado federal de Renania-Palatinado, que cuenta actualmente con unos cien mil habitantes. Durante el siglo XIX, Kaiserslautern conoció el desarrollo industrial y albergó desde 1833 un centro pionero de formación profesional, la Escuela de Agronomía e Industria, la *Königliche Kreis-Landwirtschafts- und Gewerb-Schule zu Kaiserslautern im Rheinkreise*<sup>1</sup>. Después de la II Guerra Mundial, la Escuela fue dirigida por Eugen Weidmann y, a partir de 1959, por Hans Joachim Münch, anteriormente colaborador del profesor Fritz Blättner de la Universidad de Kiel. Converge entonces la larga experiencia del centro con una línea de reflexión que concedía prioridad a la formación profesional y cuyos hitos ha puesto de relieve el propio Münch (cf. Münch, 2003), haciendo referencia a Spranger, Kerschensteiner y el mencionado Blättner. Eduard Spranger (1882-1963) había desarrollado la crítica de la formación polifacética, que ya se encontraba en la novela *Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), proponiendo tres etapas formativas: la educación básica, la formación profesional y la formación general. A esta sólo se podría acceder a partir de la formación profesional y mediante ella, ya que la profesión tenía un sentido interno, como respuesta a una vocación (recuérdese el clásico análisis de Weber de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*), y un sentido externo, con múltiples vinculaciones con la cultura y la sociedad. Georg Kerschensteiner (1845-1932) confirió valor pedagógico a las relaciones planteadas por Spranger, desarrollándolas

---

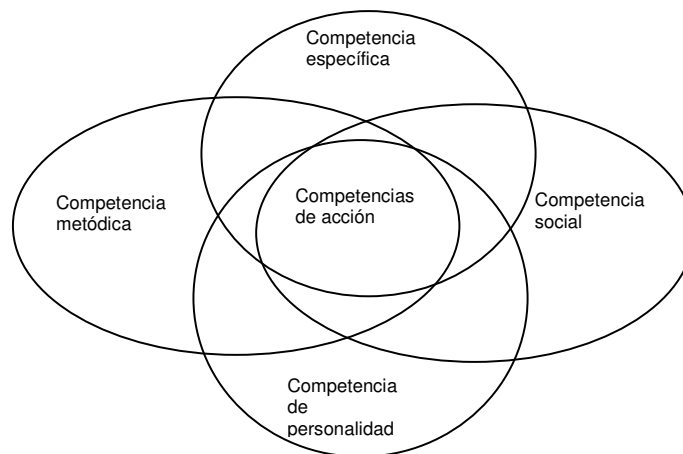
<sup>1</sup> Cf. la historia del centro, redactada por el director Bernhard Henn, en la página web de la actual Berufsbildende Schule I Technik Kaiserslautern (BBSI), heredera de la antigua «Landwirtschafts- und Gewerb-Schule»: <http://www.bbs1-kl.de>.

en sus escuelas de trabajo, donde se ponía en conexión la tarea de la formación profesional con la educación cívica. Después de la II Guerra Mundial, la reflexión sobre la formación profesional fue replanteada por Fritz Blättner en la Universidad de Kiel. Según él, todas las escuelas debían cumplir una serie de «tareas»: la «realista», que persigue la capacitación profesional; la «política», que busca la formación de ciudadanos; la tarea «humanística» y «artística»; y la «religiosa», orientada a comprender la vida con una responsabilidad suprema. En el cumplimiento de estas tareas, paulatinamente pierde sentido la contraposición entre formación general y formación profesional por varios factores: se difuminan las fronteras entre el mundo del trabajo y el del tiempo libre, aumenta la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y se incrementa la importancia de las cualificaciones clave en el aprendizaje, que tienen importancia para ámbitos vitales profesionales y extraprofesionales.

Al desarrollo de la teoría y la práctica de formación profesional se añadiría en los años sesenta una reflexión importante sobre la educación de adultos. En el contexto alemán resulta un hito notable el «Dictamen sobre la situación y la tarea de la formación de adultos alemana», publicado en 1966 por la Comisión para la Educación y la Formación. Este texto marcó un giro hacia un modelo de competencias relacionado con la acción. Así encontramos la adaptación de Joachim Münch de las «tareas» de Blättner en su modelo de competencias. Después de revisar algunos sistemas europeos de formación profesional, concluye que ésta cumple funciones de adaptación, innovación, promoción, recuperación, una función curativa y una función preventiva (Münch 1996); se define como competencia para la acción la intersección de competencias específicas, sociales, de personalidad y metodológicas, lo que se expresa en el gráfico siguiente<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Joachim Münch: *Bildungspolitik. Grundlagen. Entwicklungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 2002 (cit. Arnold (ed.), 2003).



El giro propuesto por el Dictamen se ha desarrollado en múltiples teorías. Además de las elaboradas en Kaiserslautern, el propio Münch cita como ejemplo, las de Lisop y Huisinga, Lempert y Franzke, Bunk y Zabeck, Rauner, Dürr y Mülle, que referiré sucintamente para animar estudios ulteriores.

–Ingrid Lisop (emérita de la Universidad de Frankfurt) y Richard Huisinga (Universidad de Siegen) han propuesto un modelo de formación profesional que denominan de «ejemplaridad orientada al trabajo»<sup>3</sup>.

–Wolfgang Lempert (Universidad Libre de Berlín) y Reinhard Franzke (Universidad de Hannover, se habilitó con Lempert) han destacado los aspectos morales de la formación profesional, y han propuesto un concepto de formación profesional según la crítica ideológica<sup>4</sup>.

–Gerhard P. Bunk y Jürgen Zabeck (emérito de Mannheim) han elaborado la que Münch califica de «didáctica anticipatoria»<sup>5</sup>.

–Felix Rauner (Universidad de Bremen) y su concepción de la configuración del trabajo profesional mediante la cualificación<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Münch cita: Ingrid Lisop / Richard Huisinga, *Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft*, Wetzlar, 1984; Id., *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität*, Frankfurt a. M.

<sup>4</sup> Münch se refiere a: Wolfgang Lempert / Reinhard Franzke, *Die Berufserziehung*, München, 1976. Más recientemente se puede referir: W. Lempert, *Berufliche Sozialisation*, Hohengrehren: Schneider Verlag, 2006.

<sup>5</sup> Cf. G. P. Bunk, *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg, 1982; J. Zabeck, *Didaktik der Berufserziehung*, Heidelberg, 1984. De Bunk puede leerse en castellano el artículo «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA», en el núm. 1 de la revista del CEDEFOP, 1994.

–Walter Dürr (Universidad Libre de Berlín) y su aproximación económica a la formación profesional como percepción de una totalidad<sup>7</sup>.

–Kurt R. Mülle (Universidad del Ejército Federal de Múnich) y su teoría de la formación profesional como trabajo de interpretación<sup>8</sup>.

Después de esta enunciación, volvamos a la Escuela de Kaiserslautern.

## 2.

También Rolf Arnold (n. 1952), una figura central en la que he denominado Escuela de Kaiserslautern, ha ubicado sus teorías en la pluralidad de orientaciones que presenta la reflexión alemana sobre educación de personas adultas. Sin ánimo exhaustivo, indica diversas argumentaciones (Cf. Arnold / Pätzold, 2008: 128-178 – cap. 12–):

–La concepción crítico-pragmática de Peter Faulstich (Universidad de Hamburgo), una teoría engarzada con los ámbitos sindicales y políticos, que destaca el carácter de elemento constitutivo del trabajo<sup>9</sup>.

–La concepción estratégica de la conformación de Ekkehard Nuissll (director del Instituto Alemán de Educación de Personas Adultas, de Bonn, y profesor en la Universidad de Duisburg-Essen), quien investigando en el ámbito de la sociología de la comunicación ha ofrecido una tipología del aprendizaje<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Münch cita: F. Rauner, «Gestaltung von Arbeit und Technik», en R. Arnold / A. Lipsmeier (eds.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen, 1987, pp. 50-66. El mismo Rauner es editor de otro *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld, 2005. También hay que mencionar: Rauner (ed.), *Qualifikationsforschung und Curriculum*, Bielefeld, 2004.

<sup>7</sup> Münch se refiere a: Walter Dürr: «Unternehmenskultur - Restvariable oder Wahrnehmung eines Ganzen», en Id. (ed.): *Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung. Einübung in die Wahrnehmung eines Ganzen*, Baltmannsweiler, 1989

<sup>8</sup> Münch cita: Kurt R. Mülle: «Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung - Ein Konzept für betriebliche Ausbilder/innen?» (ponencia impartida en el marco del v Congreso Bávaro sobre Formación Profesional, Núremberg, 27.11.1992)

<sup>9</sup> Arnold / Pätzold refieren: P. Faulstich et al., *Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen*, München, 1998; P. Faulstich (ed.), *Expansives Lernen*, Baltmannsweiler, 2003; P. Faulstich, *Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung*, München, 2003.

<sup>10</sup> Son citados: E. Nuissll / P. Schenk, *Problemefeld Bildungsurlaub. Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs*, Braunschweig, 1980; E. Nuissll / C. Schiersmann / H. Siebert (ed.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn / OBB, 1997; E. Nuissll, *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfehler*, Neuwied, 2000; E. Nuissll (ed.), *Vom Lernen zum Lehren*, Bielefeld, 2006.

–La concepción de la apropiación de Jochen Kade (Universidad de Frankfurt), que utiliza categorías sistémicas y focaliza el lado subjetivo de la educación de adultos, con nociones como apropiación y mediación<sup>11</sup>.

–Los estudios sobre el medio social de la educación de personas adultas de Rudolf Tippelt (Universidad de Múnich)<sup>12</sup>.

–La pedagogía profesional de Felix Rauner, ya comentada anteriormente.

–La teoría crítica de la formación de personas adultas de Ludwig A. Pongratz (Universidad de Darmstadt), que se inspira en la tradición de la Escuela de Frankfurt y se opondría a las orientaciones sistémico-constructivistas<sup>13</sup>.

–La consideración de la formación de personas adultas entre la adaptación y la emancipación, que es la posición de Elke Gruber (Universidad de Klagenfurt) en su estudio de la relación entre formación general y formación profesional<sup>14</sup>.

Tras estas indicaciones, que no pretenden ser exhaustivas sino sólo dar cuenta de la pluralidad de la reflexión sobre el tema, presentaré brevemente la teorización de Rolf Arnold, actualmente profesor de pedagogía, en particular de pedagogía de la formación profesional y de personas adultas, en la Universidad de Kaiserslautern, donde dirige también el Centro para el Estudio a Distancia y la Formación Continua, y es portavoz, desde el año 2003, del Campus Virtual de Renania-Palatinado. Arnold es autor de una amplísima bibliografía (el catálogo de la Biblioteca Nacional alemana recoge actualmente 129 libros) y dirige la colección «*Basiswissen Pädagogik*» de la editorial Schneider, donde se han publicado más de cincuenta volúmenes especializados frecuentemente de colaboradores o colaboradoras. Para Arnold,

---

<sup>11</sup> Arnold / Pätzold citan: J. Kade / D. Nittel / W. Seitter: *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Stuttgart, 1999; J. Kade: *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*, Weinheim, 1989.

<sup>12</sup> Se refieren: H. Barz / R. Tippelt (ed.), *Weiterbildung und Soziale Milieus in Deutschland*, vol. 1 y 2, Bielefeld, 2004; R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2ª ed., Opladen, 2005; Id. (ed.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*, 3ª ed., Opladen, 2005; R. Tippelt et al., *Weiterbildung. Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole*, Bielefeld, 2006.

<sup>13</sup> Arnold y Pätzold citan: L. A. Pongratz, *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*, Weinheim, 2003; W. Nieke, J. Maschelein, L. A. Pongratz, M. Wimmer (ed.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, Wiesbaden, 2004; L. A. Pongratz, *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Wetzlar, 2005.

<sup>14</sup> E. Gruber, *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. 2. durchges. und ergänz. Aufl.* München / Wien, 1997; Id., *Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen*, Innsbruck / Wien / München, 2001. Una curiosidad: Arnold y Pätzold subrayan que Elke Gruber es una de las pocas «científicas de la formación de personas adultas», lo que en alemán se dice con *una palabra de 39 letras!*: «Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen» (op. cit., p. 172).

educación de personas adultas y formación profesional son «dos caras de la misma moneda», y así se reflejará en lo dicho a continuación, que versará sobre una u otra indistintamente, aunque el lector podrá encontrar precisiones más detalladas sobre sus elaboraciones didácticas en ambos campos y también en la formación a distancia y el *e-learning* (véase Arnold, 2004, Arnold (ed.), 2004 y Arnold / Krämer-Stürzl / Siebert, 2005a).

Su posición actual se podría definir como una *didáctica sistémico-constructivista*. Es a la que llega Arnold por una larga trayectoria que va desde un «modelo de interpretación» hasta un «entrecruzamiento de perspectivas», proceso que tendría sus hitos fundamentales en algunos de los libros de Arnold (cf. Arnold, 2008a):

1985: *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung* (Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt) [Modelo de interpretación y acción pedagógica en la formación de personas adultas]

1995: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (Baltmannsweiler: Schneider) [Formación constructivista de personas adultas]

1998: *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung* [Enseñar y aprender en el modo de la exposición] (Baltmannsweiler: Schneider)

2005: *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit* (Baltmannsweiler: Schneider) [La construcción emocional de la realidad]

2006: *Die Verschränkung der Blicke* (Baltmannsweiler: Schneider) [El entrecruzamiento de las perspectivas]

### 3.

Intentaré esbozar la línea argumental que subyace a esa progresión. En un primer paso, podemos comentar el tránsito entre la modernidad reflexiva y la exigencia de redefinir la educación/formación, pasando por la noción de cualificación educativa. Veamos este tránsito mediante una larga cita, que comentaré desglosadamente. Podemos partir de la situación sociohistórica que autores como Giddens o Beck han descrito como «modernidad reflexiva». Así lo indica Arnold:

«En la actualidad, en la política educativa –y más concretamente en la política de formación profesional– se pone de manifiesto [...] el fenómeno que la sociología recientemente ha descrito como «modernización reflexiva»: el modelo hacia el cual se orienta el consenso en materia de formación no es un estándar educativo prescrito materialmente, sino el fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos cognitivos». Una caracterización más precisa de ese objeto a fortalecer se expresa en su noción de «cualificación educativa». Así, siguiendo con la cita, afirma: « Esto significa que, para reformular el consenso en materia de formación, habría que partir de un concepto reflexivo de educación y de cualificación. Es decir: se puede hablar de educación y cualificación, o mejor aún, de «cualificación educativa», entendiendo por ello los procesos de aprendizaje en los cuales un individuo adquiere las condiciones previas que le permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las exigencias de actuación y aprendizaje cuando se vea enfrentado a ellas. Los procesos de aprendizaje tienen que poner al alumno «previsoramente» en condiciones de lograrlo.» Para alcanzar esa «cualificación educativa» (que sería un concepto análogo a la «formación profesionalizante» de la que habla Michael Brater) se requieren «procesos vivos de aprendizaje», cuyas premisas se explican así: «Si se pretende fomentar la capacidad reflexiva o las cualificaciones educativas de esta naturaleza, el proceso de aprendizaje mismo tendría que "arreglarse" de tal modo que no impida la búsqueda autónoma, sino que la posibilite. Estos procesos vivos de aprendizaje solo pueden darse bajo la condición de que se apliquen métodos activos, en los cuales se traspasa al alumno la iniciativa en el proceso de aprendizaje, en un comienzo de a poco y luego cada vez más. En este sentido, la gama de los métodos en el trabajo de formación en las empresas se ha modificado claramente en los últimos años. Hoy se posibilitan procesos de aprendizaje en los que se aprende algo que para el individuo tiene un significado especial [...] y en los que el aprendizaje ocurre de tal forma que toda persona aprende o puede aprender. La globalidad de los procesos vivos de aprendizaje puede lograrse sobre la base de un concepto integrativo de educación y cualificación, que parte de tres premisas: i) ya no se puede definir el contenido del concepto de educación por los fines que persigue o no persigue; ii) la cualificación tiene que desarrollar, ciertamente, la competencia técnica pero, paradójicamente, requiere cada vez más de una competencia en el empleo de métodos y una competencia social; para

desarrollarlas, hay que implementar sistemáticamente las previsiones y los arreglos; y iii) finalmente, educación y cualificación en igual medida tienen que preparar al alumno para el trato consigo mismo (individuo), el trato con los otros (grupo de aprendizaje) y el trato con las cosas (objetos, técnica).» Adviértase la traducción de las tesis de Blättner y Münch que efectúa Arnold. En definitiva: «Las nuevas tendencias de la formación profesional en Alemania están llevando a profundos cambios en el ámbito de la reforma interna y externa del sistema educativo. Mientras la reforma externa del sistema educativo está orientada hacia una redefinición del valor relativo de los títulos de formación profesional, otorgándoles un mayor significado para el ascenso a estudios superiores, en el ámbito de la reforma interna del sistema educativo se están realizando esfuerzos por cambiar la concepción de la enseñanza mediante la aplicación de métodos orientados hacia la acción. Esta transformación refleja, por un lado, los cambios ocurridos en la organización del trabajo en las empresas (montaje en grupo: *lean production*) y, por el otro, el descenso de la importancia de los conocimientos especializados en la formación profesional. Ambos aspectos destacan la necesidad de desarrollar un nuevo consenso social acerca del papel de la educación en una sociedad moderna.» (Arnold, 2001: 31-32)

#### 4.

El nuevo papel de la educación se desarrollará sobre la pauta del «constructivismo». Para explicar la comprensión de Arnold el lector debe tener en cuenta tanto dos distinciones conceptuales: en primer lugar, la diferencia en la «generación del mundo» entre «construcción», «reconstrucción», «deconstrucción», «autoconstrucción» y «coconstrucción»; en segundo lugar, la distinción entre un «constructivismo individual», relacionado con la neurobiología, la cognición y la emoción, y un «constructivismo social», relacionado con el lenguaje, el medio social y la cultura. Por ello, las disciplinas vinculadas con el constructivismo son, al menos, la psicología del conocimiento, la investigación neuronal, la teoría de sistemas, la epistemología, la psicología de las emociones, la investigación lingüística, la biología, la teoría de la cultura y la psicología social (Arnold, 2007). Las nociones básicas del

constructivismo toman un significado determinado cuando están referidas a la educación y la formación, como se aprecia en la tabla siguiente (Arnold, 2007 y 2008a).

Dependencia contextual	Lo que somos, pensamos y sentimos, está marcado y es independiente de los contextos en los que hemos sido algún día o somos hoy.
Autorreferencia	Viendo y concibiendo el mundo, vemos lo que vemos(lo que podemos ver), no «lo que hay».
Determinación estructural	Nuestras sensaciones, pensamientos y acciones resultan de nuestras experiencias que corresponden a modelos (de interpretación y de emoción) que ya están previamente trazados.
Autoorganización ( <i>autopoiesis</i> )	Los sistemas se organizan a si mismos, es decir, generan los elementos en los que consisten mediante los elementos en los que consisten. Esto resulta sorprendente para la sistemática de nuestra cognición y emoción.
Emergencia	Pensamientos, sentimientos e impulsos de acción «emergen», esto es, resultan de un impulso espontáneo y no representan (o no en primera línea) ninguna reacción a una cosa que procede del exterior.
Capacidad de conexión	Los nuevos modos de ver, los pensamientos y las explicaciones tienen que poder ser conectados a los modelos precedentes, si no quieren provocar contradicción o rechazo.
Experiencia de diferencia	Las cosas no se pueden «aprehender» si no podemos «delimitarlas» (de sus opuestos, esto es, de otras cosas). Las diferencias definen los objetos.
Interdependencia	Todo depende de todo. El vuelo de una mariposa en Asia puede desencadenar un huracán en el continente americano (teoría de la mariposa)
Contingencia	Lo que efectivamente ocurre, no se puede predecir, planificar o dirigir, o incluso atribuir de manera muy precisa a causas aisladas.
Viabilidad	No hay «verdadero» o «falso», sino «viable» o «no viable». El conocimiento son caminos, no imágenes.
Dependencia de la observación	El observador construye, entre otras cosas mediante su modo de formar diferencias, el objeto.
Acoplamiento estructural	Aunque los sistemas operan autorreferencialmente, es posible que se acoplen.
Perturbación	Los sistemas se desarrollan no por medio de información o instrucción, sino mediante la perturbación de su equilibrio.

Los principios sistémicos, que en parte vienen a coincidir<sup>15</sup> con los constructivistas y lógicamente con las elaboraciones sociológico-educativas de la Escuela de Bielefeld, encabezada por Niklas Luhmann<sup>16</sup>, se pueden formular en algunas máximas.

¡La verdad es el descubrimiento de una mentira! (Heinz von Foerster).
---

<sup>15</sup> Lógicamente, se podrían apuntar diferencias entre las tesis de la Escuela de Bielefeld y las de la Escuela de Kaiserslautern. El reciente libro de Thomas Brüsemeister, con contribuciones de Sebastian Göppert y Tim Unger, *Bildungssoziologie: Einführung in Perspektiven und Probleme*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, dentro del epígrafe «Perspectivas teóricas de la diferenciación/inclusión», dedica un apartado a Marschall, Parsons y Luhmann, con el título «Inclusión escolar desde la perspectiva del sistema y del input», y otro a Münch, cuyo título, con una ligera modificación, es: «Inclusión desde la perspectiva del sistema y del output».

<sup>16</sup> Sobre las teorías sociológico-educativas de Niklas Luhmann, véase el capítulo correspondiente de F. J. Hernandez / J. Beltrán / A. Marrero, *Teorías sobre sociedad y educación*, 2ª ed, Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

¡No convivimos solos!
¡Veo, lo que veo!
¡Los problemas son soluciones! (Mücke).
¡No podemos comunicar nada! (Watzlawick).
¡El mundo no es como lo sentimos!

Estos principios implican la «doble inseguridad efectiva –o inseguridad en sus efectos– de la educación» (Arnold, 2008a; cf. Arnold, 2007: 13-32), que también se puede esquematizar así:

Doble inseguridad efectiva de la educación	Ejemplos	Máximas fundamentales de la educación
Inseguridad a largo plazo Las medidas educativas pueden (pero no deben) conducir a establecimientos de identidad a largo plazo	Fijación de la autoridad originalmente negativa (atrofia de la autoconciencia y de la autoeficacia)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¡No se puede educar <i>nada!</i></li> <li>2. ¡Es necesaria la concentración en la creación de contextos que proporcionen ayuda y soporte!</li> <li>3. ¡La educación necesita tiempo de entrega!</li> <li>4. ¡La educación tiene que poner límites, pero también respetar los límites!</li> <li>5. ¡La educación comete «fallos»!</li> </ol>
Inseguridad de factores ¿Quién o qué educa? («Si todo educa, ya no se puede distinguir nada»)	El problema de la atribución y la inseguridad de la educación orientada a metas	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¡Los educadores y las educadoras disponen también y ante todo sobre su «destino educativo»!</li> <li>7. ¡La educación precisa multiplicidad («también podría ser de un modo completamente diferente» en lugar de «más de lo mismo»)!</li> <li>8. ¡La ejecución duradera de las metas educativas no se puede «forzar»!</li> <li>9. ¡Frecuentemente, menos es más!</li> <li>10. La educación no tiene nada que ver con «máquinas»!</li> </ol>

De una forma más discursiva, el contenido de los esquemas anteriores se resume en una crítica a lo que K. Holzkamp<sup>17</sup> denominaba el «cortocircuito enseñanza-aprendizaje»: «Tenemos que despedirnos de la ilusión de que los y las participantes en la formación aprenden lo que enseñamos, y que el aprendizaje es, por tanto, la reproducción o el contrarreflejo de lo enseñado. [...] Es recomendable más bien desacoplar enseñanza y aprendizaje. Nuestra enseñanza está autorreferencialmente anclada en nuestras experiencias y redes de saber; el aprendizaje de los y las participantes está enraizado en sus modelos de interpretación,

<sup>17</sup> La psicología del aprendizaje de Holzkamp parece haber influido profundamente en las teorías sociológico-educativas de Arnold y la Escuela de Kaiserslautern y también en los escritos de Alheit y Dausien, tema que merecería una consideración más detallada. La importancia en el contexto alemán contrasta con la ausencia de traducciones en castellano.

mundos de vida y mapas cognitivos, que no son intercambiables. [...] Las personas adultas son capaces de aprender, pero no son instruibles –esta es la quintaesencia en forma de aforismo provocativo del constructivismo. Y de ello no se deduce de ninguna manera la conclusión de que la enseñanza sea supérflua o ineficaz. La enseñanza anima el autoaprendizaje, también la contradicción, el pensamiento transversal, el pensamiento por ensayo y error... La enseñanza no es la instrucción, sino la incitación, la ayuda al aprendizaje. [...] Los criterios de relevancia de las personas que están aprendiendo son la mayoría de las veces distintos a los de los «especialistas». Con todo, esta construcción del las redes de saber no resulta arbitraria. El nuevo saber no sólo tiene que ser utilizable, sino también lógicamente armónico y capaz de consenso, pues a la larga son viables sólo aquellos constructos de realidad que son compartidos por una comunidad de comprensión. [...] La enseñanza es, vista de manera constructivista, un equilibrio de instrucción (es decir, de ofertas de saber, de ofertas de interpretación, de demostraciones) y observación de las construcciones (es decir, supervisión y reflexión de las formas de apropiación de los participantes). (Arnold, Krämer-Stürzl, Siebert, 2005b: 34; el mismo texto en Arnold / Krämer-Stürzl / Siebert, 2005a: 38)

Ahora bien, se podría pensar en proseguir el argumento de Holzkamp, Arnold, Krämer-Stürzl y Siebert un paso más allá. «Educación» se entiende aquí como la relación «desacoplada» de enseñanza y aprendizaje, pero desde una perspectiva sociológica se puede concebir como institución, como campo o como ámbito, y ciertamente en esa forma institucional, en ese campo de dominio simbólico o en ese ámbito de interacción es donde unos individuos enseñan y otros aprenden, pero ni una ni otra actividad agotan la triplicidad señalada.

La relación entre teoría constructivista y sistémica también merece un comentario. La aplicación del principio de autorreferencia al aprendizaje, a saber, la tesis de que siempre aprendemos desde nosotros mismos (en la línea de Luhmann, Maturana o Varela), ha de ser matizada por el constructivismo, en el sentido de que aprendemos con los demás porque gracias a los demás somos nosotros mismos (siguiendo la interpretación de la teoría de la «biograficidad» de Alheit y Dausien – adviértase que se dice «nosotros mismos»: somos los mismos, aunque no idénticos). En cierto sentido, el constructivismo de la psicología del aprendizaje parecería una traslación del esquema del trabajo a los procesos cognitivos, lo que, como es

conocido, estuvo animado por la escuela marxista de L. S. Vygotski, A. R. Luria, A. Leontiev, etc. Con este recuerdo quiero salir al paso de las injustificadas lecturas individualistas o pedagogicistas que han proliferado del constructivismo, que reducen *los demás a los docentes*. Por analogía a la escuela soviética de ajedrez, encabezada por A. Alekhine, en el constructivismo cobran importancia los «peones» y la pierden las «figuras», como corresponde a la exaltación del proletariado. Pero entonces la representación de la enseñanza como un «equilibrio» o el hecho de que las «construcciones» sean «observables», como dice el texto de Arnold y otros citado anteriormente, no se podrían entender como descripciones.

En sus escritos más recientes Arnold ha propuesto transitar a una formación profesional o de adultos basada en una pedagogía emocional, que tenga en cuenta la construcción emocional de la realidad que realizamos (Arnold, 2008b y Arnold / Holzapfel, 2008). Se trata del tránsito de un constructivismo cognitivo a un constructivismo emocional, que permite no sólo entender lo que favorece los procesos de aprendizaje, sino también lo que los dificulta (Gómez-Tutor / Lermen, 2008).

## Bibliografía

Arnold, Rolf (2001), *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo, CINTERFOR (edic. digit. en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)).

Arnold, Rolf (2004), «Blended Learning in International Human Resource Development. On the characteristic features and the comparative didactic advantages of face-to-face learning, distance learning and e-learning», núm. 22 de *Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern*, T. U. Kaiserslautern.

Arnold, Rolf (2007), *Arnold: Ich lerne, also bin ich*, Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, Rolf (2008a), *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*, manuscrito.

Arnold, Rolf (2008b), *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, Rolf (ed.) (2003), *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, Rolf (ed.) (2004), «Pedagogía y didáctica de la formación profesional», núm. 23 de *Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern*, T. U. Kaiserslautern.

Arnold, Rolf / Krämer-Stürzl, Antje / Siebert, Horts (2005), «Guía para docentes. Planificación y preparación de la enseñanza en el perfeccionamiento y formación de adultos», núm. 25 de *Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern*, T. U. Kaiserslautern.

Arnold, Rolf / Holzapfel, Günther (2008), *Emotionen und Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, Rolf / Pätzold, Henning (2008), *Bausteine zur Erwachsenenbildung*, Hohengehren: Schneider Verlag.

Gómez Tutor, Claudia / Lermen, Markus, «Emotionale Lernhindernisse in der dritten Phase der Lehrerbildung», en: Arnold, Rolf / Holzapfel, Günther (ed.). *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, 2008, pp. 305-324.

Münch, Joachim (1996), «La formación profesional continua en los países de la Unión Europea - Diversidad de funciones y problemas especiales», *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 7, enero/abril.

Münch, Joachim (2003), «Theorien der beruflichen Bildung», en Arnold (ed.),  
2003.