

**ESTE TEXTO PROCEDE DEL LIBRO “TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN” DE FRANCESC J. HERNÁNDEZ, JOSÉ BELTRÁN Y ADRIANA MARRERO, PUBLICADO POR LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH. SOLO SE USA A EFECTOS DIDÁCTICOS.**

## **SOCIEDAD Y EDUCACIÓN PARA LA ESCUELA DE KAISERSLAUTERN: MÜNCH, ARNOLD Y OTROS.**

### **§ 1.-**

Este capítulo<sup>1</sup> pretende únicamente efectuar una primera presentación de los escritos de Joachim Münch, 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 Siebert, pero que en conjunto forman una red de investigación y elaboración teórica de vanguardia. Se trata, pues, de un texto introductorio o cartográfico, que sólo pretende animar ulteriores aproximaciones a la abundantísima producción de ese grupo, que sólo en una proporción mínima ha sido traducida. Este texto no es exhaustivo. Sólo una primera aproximación, que abra la puerta a ulteriores incursiones en este campo.

Aunque las aportaciones de la Escuela de Kaiserslautern se ubican en el ámbito de las ciencias de la educación, y no propiamente de las ciencias sociales, sus trabajos sobre formación de personas adultas y formación para el empleo (y muchos ámbitos relacionados con éstos, como las transformaciones del profesorado, los factores emocionales, las formas de enseñanza no presenciales o de *e-learning*, la cooperación, etc.) representan, indudablemente aportaciones a la comprensión sociológica de la educación y la formación. Antes de realizar una exposición más precisa de sus posiciones, se esbozará la comprensión que este grupo tiene de los ámbitos generales donde se ubican sus aportaciones, a saber, las ciencias de la educación, la formación para el empleo y la formación de personas adultas.

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este capítulo, mucho más reducida, fue presentada en la XIII Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Badajoz en septiembre de 2008.

## A) CORRIENTES TEÓRICAS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias de la educación en el ámbito germanófono presentan un pluralismo teórico<sup>2</sup>. En los años 60 y 70, repitieron una división clásica entre ciencias de la educación de orientación empírica (Roth, Brezinka, Heid, Find) y ciencias de orientación crítica (Klafki, Blankertz, Mollenhauer). Sin embargo, a partir de 1975 se diversifican las teorías. Además de las doctrinas pedagógicas clásicas (pedagogías Montessori, Waldorf, Freinet, antiautoritaria y antipedagógica), se constatan las teorías siguientes:

- Pedagogía praxiológica: Dervolav, Benner.
- Pedagogía inspirada en la filosofía trascendental –Kant–: Petzelt, Heitger, Fischer, Ruhloff.
- Pedagogía relacionada con el materialismo histórico: Gamm, Heydorn, Schmied-Kowarzik, Krichöfer, Sünker.
- Pedagogía psicoanalítica: Bittner, Fatke, Trescher.
- Pedagogía fenomenológica –inspirada en Husserl–: Loch, Lippitz, Meyer-Drawe.
- Pedagogía comunicativa: Schaller, Schäfer.
- Pedagogía relacionada con el interaccionismo: Brumlik, Thiersch, Terhart.
- Pedagogía del desarrollo: Aufenanger, Garz, Oser.
- Pedagogía relacionada con teorías evolutivas: Lenhart, Treml.
- Ciencias de la educación relacionadas con la teoría de la acción: Krüger, Lersch, König.
- Ciencias de la educación basadas en la teoría de sistemas: Luhmann, Schorr.
- Pedagogía estructuralista: Lenzen, Pongratz.
- Pedagogía ecológica: Schulze, Baacke, Kleber.
- Pedagogía feminista: Pengel, Faulstich-Wieland, Nyssen, Metz-Göckel.
- Planteamientos postmodernos en ciencias de la educación: Lenzen, Marotzki, Meder.

---

<sup>2</sup> Rolf Arnold / Henning Pätzold: *Schulpädagogik kompakt*, Berlin: Cornelsen, 2002, p. 17.

## B) EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

El concepto de formación profesional surge en el debate pedagógico alemán durante el siglo XIX, cuando se desarrolla una orientación de pensamiento que ya se apuntaba en la crítica a la formación polifacética que se encuentra en la novela *Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Las teorías clásicas sobre formación profesional se deben a Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger y Aloys Fischer<sup>3</sup>.

Georg Kerschensteiner (1845-1932) defendió una formación profesional, posterior a la enseñanza obligatoria, como punto de partida de una educación que despierte el interés en el crecimiento personal y permita la integración social: «La formación profesional está en la puerta de la formación humana». Esta vinculación entre la formación profesional y la educación social o cívica se concretó en sus Escuelas de Trabajo.

Eduard Spranger (1882-1963) propuso una «ley de los tres estadios»: la formación fundamental (el mundo, la cultura y la religión donde uno ha nacido), la formación profesional y la formación general. La formación profesional tiene así el carácter de medio indispensable: «El camino a la formación general superior pasa por la profesión, y sólo por ella.» Spranger defendía una psicología al modo de las ciencias del espíritu («formas de vida») y una pedagogía cultural («formación como juego mutuo entre el alma viviente y el espíritu objetivo»). Es decir, la formación profesional, que ocupa ese lugar central, tiene 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.

Aloys Fischer (1880-1937) proponía una orientación empírico-experimental. Reclamaba una «nueva fusión entre lo humano y los sentimientos del trabajo» mediante una «humanización de los centros de formación profesional.» Si se consideran los objetivos de la formación general, resulta claro que la formación profesional es algo más y algo distinto de la formación profesional si se tienen presentes los objetivos de la formación general. Sin embargo, la formación profesional es también algo más y algo

---

<sup>3</sup> Cf. Joachim Münch: «Theorien der beruflichen Bildung», en Rolf Arnold (ed.): *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider 2003, y R. Arnold / A. Lipsmeier / Bernd Ott: *Berufspädagogik kompakt*, Berlin, Cornelsen, 1998, § 6.

distinto de la enseñanza con una función abstracta de enseñanza y habituación a la vida; lo que tienen la formación profesional de más y de distinto, resulta claro si se tiene a la vista precisamente la línea de la pura formación especializada.»

Tras el período dramático del ascenso del nazismo y la 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 y una serie de reformas en la formación profesional<sup>4</sup>, marcan un giro hacia un modelo de competencias relacionado con la acción.

El giro propuesto por el Dictamen se ha desarrollado en múltiples teorías. En el ámbito germanófono, las teorías recientes sobre formación profesional más relevantes son:

–*Formación profesional anticipatoria*.– Jürgen Zabeck (profesor emérito de la Universidad de Mannheim) y Gerhard P. Bunk han elaborado la que Münch califica de didáctica anticipatoria<sup>5</sup>. Esta teoría focaliza la relación entre el cambio socioeconómico

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, § 4, se distinguen las siguientes fases: comienzos de una política de formación sistemática (1960-1968); fase programática o de ruptura (1968-1973); política de formación profesional pragmática (a partir de 1975); fase de establecimiento de una nueva ordenación (a partir de 1980); fase de cambio estructural de la formación profesional (desde 1990).

<sup>5</sup> Arnold / Lipsmeier / Ott: *Berufspädagogik kompakt*, y Münch, cap., que se refiere a: 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.

y la cuestión de la adaptación del sistema de formación profesional. Se precisa una formación profesional que pueda anticiparse y sobrevivir a los cambios sociales. Por ello, resulta importante el pronóstico de las repercusiones que tendrán las transformaciones que se esperan en las demandas de cualificaciones. De aquí se deducirían las cualificaciones básicas y las cualificaciones anticipatorias.

*–Formación profesional como factor de configuración técnica.–* Felix Rauner (Universidad de Bremen)<sup>6</sup> y Bernd Ott (Karlsruhe, Dortmund), entre otros, han defendido una concepción de la formación profesional que incide en su capacidad de configuración técnica. Se parte del hecho empírico de que la técnica no puede ser aplicada sólo a un tipo de puestos de trabajo de una sociedad. Las personas cualificadas profesionalmente representan más bien un factor que influye y configura el modo concreto de aplicación de la técnica. Por ello, se tienen que poner en relación la introducción de la técnica y la formación profesional. La capacidad para la configuración de la técnica presupone en general la cuestión por su utilidad y sus consecuencias sociales<sup>7</sup>.

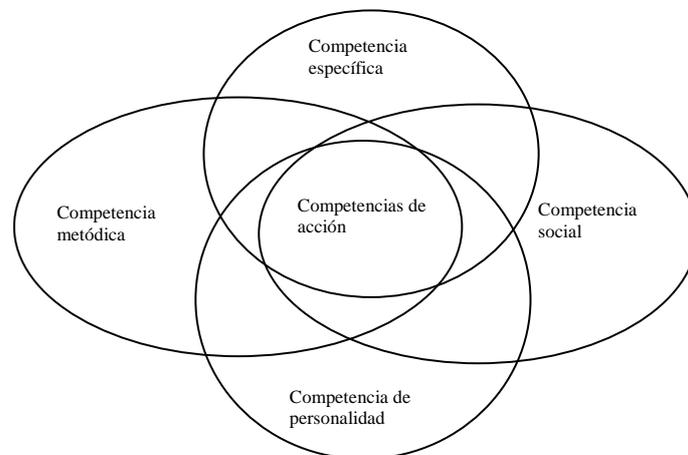
*–Formación profesional basada en la teoría de sistemas.–* D. Greinert, A. Lipsmeier (de Karlsruhe) y el citado Joachim Münch, han defendido una formación profesional fundamentada en la teoría de sistemas. Se trata, según este planteamiento sistémico, de la descripción diferenciada de los elementos que componen el sistema y de los principios de construcción de los sistemas de formación profesional, del análisis de las interdependencias (por ejemplo, sobre los sistemas escolares o sobre los sistemas de los mercados de trabajo y empleo) y de las paradojas, y del análisis y desarrollo de conceptos sistémicos alternativos. En el caso de Joachim Münch, su análisis de los sistemas de formación profesional, después de revisar algunos sistemas europeos, le lleva a plantear que éstos cumplen una serie de funciones, que son la adaptación de las «tareas» mencionadas anteriormente a propósito de Blättner, a saber, funciones de adaptación, innovación, promoción, recuperación, una función curativa y una función

---

<sup>6</sup> Rauner es autor de más de 350 artículos y más de 30 libros con investigaciones sobre formación profesional y su didáctica.

<sup>7</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.

preventiva<sup>8</sup>; 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>9</sup>:



–*Teoría de la formación profesional orientada al sujeto.*– Michael Bräter, creador del GAB<sup>10</sup> de Múnich y sus colaboradores (como Ute Büchele, Erhard Fucke y Gerhard Herz)<sup>11</sup>, que entienden la formación profesional en el marco del desarrollo de la personalidad del individuo; Kurt R. Mülle, de la Universidad del Ejército Federal también de la capital bávara, que ha formulado una teoría de la formación profesional como un trabajo de interpretación<sup>12</sup>, y, por otra parte, Ingrid Lisop, profesora emérita de la Universidad de Frankfurt, y Richard Huisinga, de la Universidad de Siegen, que han propuesto un modelo de formación profesional que denominan de «ejemplaridad orientada al trabajo»<sup>13</sup>, podrían ser considerados en conjunto como seguidores de una teoría de la formación profesional orientada al sujeto. Estos planteamientos critican la orientación de la formación profesional a la profesión, en la que ven un «patrón –o

<sup>8</sup> Joachim Münch: «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, 1996.

<sup>9</sup> Joachim Münch: *Bildungspolitik. Grundlagen. Entwicklungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 2002, cit. R. Arnold (ed.): *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider, 2003.

<sup>10</sup> La Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB), Sociedad para la Investigación Educativa y el Desarrollo Profesional, es una organización radicada en Múnich que investiga en el campo de la formación profesional, y desarrolla proyectos con los agentes sociales y las empresas europeas más importantes (cf. [www.gab.de](http://www.gab.de)).

<sup>11</sup> Coautores del importante libro *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* (Formación profesional y desarrollo de la personalidad), München, Verlag Freies Geistesleben, 1988.

<sup>12</sup> Münch cita: Kurt R. Müller: «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>13</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.

plantilla– para el desarrollo subjetivo», como es el caso de los planteamientos que deducen los contenidos de la formación profesional desde las necesidades supuestamente «objetivas» del mercado de trabajo y de la sociedad. La formación profesional debe de ser planteada con independencia de las necesidades, y referirse de manera más potente a las pretensiones subjetivas en la actividad laboral y a los modelos de interpretación y a las adscripciones de sentido individuales.

–*Teoría de la formación profesional basada en una pedagogía moral.*– 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>14</sup>. Según esta teoría, la formación profesional se comprende como una contribución a la democratización social. La formación profesional debe capacitar a los individuos también para cooperar en la humanización del trabajo y en la democratización de la economía y los negocios. Con ello, se presta particular atención al «currículum oculto» de las empresas, p. ej., la cuestión de como el trabajo es socializado en la empresa.

–*Teorías evolucionistas de la formación profesional.*– R. Arnold, que será comentado más adelante con detalle, Walter Dürr, de la Universidad Libre de Berlín, que propone una aproximación económica a la formación profesional como percepción de una totalidad<sup>15</sup>, y el ya mencionado Bern Ott, entre otros, presentan concepciones sobre la formación profesional de tipo, digamos, evolucionista, que se caracterizarían por una orientación a los conceptos de «totalidad<sup>ē</sup>» (o integridad) y «autoorganización». La formación profesional debe estimular el potencial de autoorganización de los individuos y de las empresas y preparar competencias de acción amplias para la cooperación en la evolución empresarial y social. Con ello, el concepto didáctico de la orientación a la acción cobra una importancia fundamental.

---

<sup>14</sup> Münch se refiere a: Wolfgang Lempert / Reinhard Franzke, *Die Berufserziehung*, München, 1976. Más recientemente se puede referir: W. Lempert, *Berufliche Sozialisation*, Hohengehren: Schneider Verlag, 2006.

<sup>15</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

### C) LAS TEORÍAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En el ámbito de la formación de personas adultas se han enunciado también diversas teorías en el ámbito germanófono<sup>16</sup>.

–*La concepción crítico-pragmática de formación de personas adulta.*– Peter Faulstich, profesor de la Universidad de Hamburgo y un teórico próximo a posiciones sindicales y políticas, ha desarrollado en múltiples obras<sup>17</sup> una «crítica», influida por la Teoría Crítica y orientaciones críticas de las ciencias sociales y de la educación. Para él, las relaciones sociales, en las que el individuo vive y trabaja, tienen una importancia fundamental. Desde esta posición, se muestra crítico con imágenes como la gestión de uno mismo de su aprendizaje, el desarrollo de competencias o el aprendizaje a lo largo de la vida, así como también respecto a las posiciones epistemológicas del constructivismo.

–*La concepción estratégica de la conformación.*– Ekkehard Nuißl, director del Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE, Instituto Alemán de Formación de Personas Adultas) de Bonn y profesor en la Universidad de Duisburg-Essen<sup>18</sup>, quien investigando en el ámbito de la sociología de la comunicación ha ofrecido una tipología de las estrategias del aprendizaje, que se sintetizan en la tabla siguiente<sup>19</sup>.

Estrategias de aprendizaje	Tipo 1: Aprendizaje mediante la ampliación del saber del entorno social y comunitario	Tipo 2: Aprendizaje gracias a la adquisición de saber sobre las posibilidades de acción	Tipo 3: Aprendizaje mediante el análisis, orientado por intereses, de experiencias sociales	Tipo 4: Aprendizaje gracias a la adquisición de criterios de valor nuevos o transformados
Contenido	La estructura real del objeto de aprendizaje actúa marcando la disposición. Aspectos valorables permanecen entre paréntesis.	Saber inmediatamente relacionado con los intereses, que se puede relacionar con las situaciones de acción; planteamiento de problemas y situaciones de acción formulados	Narración de experiencias, análisis de experiencias, es decir, análisis de los elementos objetivos de una narración de experiencias con categorías sociales y	Orientación global a un sistema de interpretación, en el sentido de una formulación de problemas que se ofrece; ilustración de la problemática de la orientación; articulación de experiencias concretas;

<sup>16</sup> Cf. R. Arnold / Henning Pätzold: *Bausteine zur Erwachsenenbildung*, Hohengehren: Schneider Verlag, 2008, pp. 128-178, cap. 12.

<sup>17</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>18</sup> Nuißl dirigió también el «Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung» (AfEB) de Heidelberg y coordinó el trabajo central del llamado «Bildungsurlaubs-Versuchs-und-Entwicklungsplanung» (BUVEP), cuyos trabajos se publicaron en 1983.

<sup>19</sup> Tipos de aprendizaje de BUVEP, según Arnold / Pätzold: *Bausteine zur Erwachsenenbildung*, op. cit., p. 140.

		previamente (aprobación colectiva)  No se discute su modificación	políticas.  Fases: (1) Entre la formulación de problemas, narración de una experiencia (2) Oferta de criterios de análisis (lo que interesa en el fondo) (3) Proyección de esos criterios sobre la situación vital.	oferta de contenidos de aprendizaje «que van más allá» de complejidad incrementada
Información (o comprensión)	«Centrada en el profesor»	Estructura de información orientada a objetivos y controlada; apenas hay posibilidades de una formulación de problemas discrepante	Oscilaciones entre la narración totalizadora de experiencias y la sujeción a vías de análisis previstas	A los participantes no se les exige un trabajo de información (o comprensión); se estructura la comprensión tomando como base la comprensión de los docentes
Papeles	Docente: exposición del saber lo más íntegra posible  Participantes: se informan (o preguntan)	Clara división de roles y asignación de competencias	Los docentes dan ayudas de estructuración con la reducción de experiencias de los participantes como expertos de su situación vital.  Los docentes tienen desarrollado con antelación un filtro de para examinar las experiencias.	Los docentes elaboran y establecen conceptos (fijos), los participantes los ilustran con experiencias, normalmente de manera receptiva.
Modelo interpretativo	Renuncia considerable a la inclusión de modelos de interpretación	Ninguna confrontación directa con los modelos de interpretación (objetividad)	Desaparecen paulatinamente, porque sólo difícilmente resulta accesible la generalización	Concentración en las ofertas de interpretación, confrontación de modelos de interpretación, no hay discrepancia
Objetivos	Disponer de informaciones accesibles	Transformar directamente la acción	Mediación de las categorías de análisis; acceso, orientado por los intereses, a las propias experiencias	Mediación de criterios de valor y orientaciones en el marco de un sistema de interpretación que se extiende más allá.

Estos esquemas y otros trabajos de Nuissl, algunos en colaboración con P. Schenk, Cristiane Schiersmann, de la Universidad de Heidelberg, y Horst Siebert, de Hannover<sup>20</sup>, pretenden la construcción de una teoría específica del aprendizaje de las personas adultas.

–*La concepción de la apropiación.*– A diferencia de Nuissl, Jochen Kade, de la Universidad de Frankfurt, ha desarrollado una concepción de la educación de personas adultas orientada por un interés teórico, sin apenas referencias empíricas. En su esfuerzo de teorización, adopta una perspectiva realista, alejada de tendencias utópicas. Se trata de comprender la formación de personas adultas en tanto produce posibilidades de despliegue para la «subjetividad individual». Para ello, recurre, junto con Karlheinz

<sup>20</sup> Entre las obras de Nuissl hay que mencionar: E. Nuissl / P. Schenk, *Problemefeld Bildungsurlaub. Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs*, Braunschweig, 1980; E. Nuissl / C. Schiersmann / H. Siebert (ed.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn / OBB, 1997; E. Nuissl, *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfehler*, Neuwied, 2000; E. Nuissl (ed.), *Vom Lernen zum Lehren*, Bielefeld, 2006.

Geißler, al concepto «apropiación productiva», formulado originalmente por la psicología soviética. Desde esta orientación constructivista, Kade distingue entre «apropiación» y «mediación», separándose así de la corriente principal de reflexión sobre la formación de personas adultas. Hay una intervención (mediación), pero esta hay que distinguirla de la apropiación que pueden hacer los sujetos, porque «no todo lo que se enseña, se aprende»<sup>21</sup>.

–*Los estímulos teóricos del medio.*– Rudolf Tippelt<sup>22</sup>, de la Universidad de Múnich, junto con Heiner Barz, antiguo colaborador del grupo de Friburgo, ha realizado estudios sobre el medio o entorno (Milieu) de la formación de personas adultas, así como también sobre la formación de la juventud y otros asuntos relacionados, como los sistemas de formación profesional, etc. Para Tippelt, el panorama de la formación de personas adultas se ha diferenciado en los últimos años respecto de sus destinatarios habituales, en lo que respecta a sus vínculos sociales, a sus estilos de vida y a sus hábitos, que hay que entender con una investigación del medio. Para Barz, la formación de personas adultas en el futuro, respecto de los estímulos del medio, se resolverá en seis planos: a) orientación al mercado versus dirección política; b) diferenciación de los específicos estilos de vida versus integración de las ofertas con pretensiones de emancipación social; c) diversidad fructífera versus dispersión imprevisible del mercado de la formación continua; d) rentabilidad económica versus responsabilidad social y humanidad; e) desabastecimiento cultural versus disidencia orientada culturalmente; f) impresiones o marcas típicas del medio versus individuos atípicos.

–*Propuestas de la formación profesional.*– Algunas de las concepciones comentadas anteriormente sobre la formación profesional, resultan relevantes también para la educación de personas adultas, ya que ésta se puede entender a la luz de aquélla. Es el caso, por ejemplo, de la concepción de Felix Rauner, a propósito de la formación como factor de configuración técnica.

---

<sup>21</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>22</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.

–*Teoría crítica de la formación de personas adultas.*– Ludwig A. Pongratz, de la Universidad de Darmstad, junto con otros autores, como W. Nieke, J. Maschelein o M. Wimmer, ha propuesto una «teoría crítica» de la formación de personas adultas<sup>23</sup>. Pongratz da por bueno el análisis de Adorno y Horkheimer en la *Dialéctica de la Ilustración*: la razón, que prometía un mundo emancipado, se ha desvelado como su contrario; la astucia de Ulises, no es más que el sometimiento del otro al interés propio, su objetivación, que prepara la barbarie general. Si ese es el diagnóstico del tiempo actual, entonces –sostiene Pongratz–, la modernidad ha quedado desencantada y se erosionan los fundamentos ilustrados, tales como el ideal de autonomía, el uso de la razón y la autorrealización. Recurre, entre otros, a la obra de Foucault para justificar esta afirmación. Se exige, por tanto, una «crítica de la crítica», es decir, una «potenciación crítica» de la Ilustración. Esta «teoría crítica» ha polemizado con las orientaciones sistémico-constructivistas, que han sostenido que incurre en una cierta restricción de la perspectiva.

–*La concepción de la formación de personas adultas entre la adaptación y la emancipación.*– Elke Gruber, de la Universidad de Klagenfurt, en Austria, ha publicado diversos libros<sup>24</sup> sobre la relación entre la formación general y la formación profesional. Lo relevante para la formación de personas adultas es que Gruber focaliza los procesos de aprendizaje que se realizan más allá de los sistemas que adoptan la forma escolar, que están generalmente muy formalizados. En el ámbito de la formación de personas adultas se daría una «forma originaria» (Urform) de aprendizaje, a caballo entre la adaptación y la emancipación. Su posición se podría considerar relacionada con la teoría crítica, pero no tanto porque pretenda vincularse con las tradiciones teóricas, cuanto por su interés en los campos de investigación y acción concretos de la formación de personas adultas. Se trata de comprender cómo se dan los procesos de formación, tanto formales como, sobre todo, informales, en tiempos de cambios sociales importantes.

---

<sup>23</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>24</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 sola palabra ¡de 39 letras y 12 sílabas!: «Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen» (op. cit., p. 172).

–*Orientaciones reflexivas y metateóricas.*– Bernd Dewe, profesor de la Universidad de Halle-Wittenberg, ha focalizado la índole reflexiva de la formación continua y ha propuesto una metatoría que se corresponde con ella.

La noción de reflexividad viene exigida por el hecho de que el aprendizaje se mueve siempre entre el «cercioramiento» y la incertidumbre<sup>25</sup> y por las exigencias de reprofesionalización de los docentes de formación de personas adultas, educación o trabajo social<sup>26</sup>.

La metateoría propuesta pretende superar la división entre perspectivas teóricas focalizadas en la tecnología, tanto los modelos económicos o relacionados con la gestión (como son las perspectivas económicas, las neomarxistas y las funcionalistas) como los modelos conductistas, y perspectivas teóricas centradas en la cultura, tanto perspectivas que parten de ciencias humanas, de ciencias sociales (teoría de roles, interaccionismo simbólico, concepción estructuralista y pragmática) o culturales, en sentido estricto (perspectivas fenomenológicas, de interpretación, postmodernas, constructivistas y relativas al «habitus»)<sup>27</sup>.

Hecho este repaso general a las teorías generales pedagógicas y a las concepciones relacionadas con la formación para el empleo y con la formación de personas adultas, nos centraremos en las aportaciones de la Escuela de Kaiserslautern.

## § 2.-

Kaiserslautern es una pequeña ciudad alemana, ubicada en el estado federal de Renania-Palatinado, que cuenta actualmente con unos cien mil habitantes. Recuérdese que el corredor del Rin es, desde hace siglos, una región económicamente pujante, con un gran desarrollo comercial, ya que en ella confluyen redes de intercambio importantes

---

<sup>25</sup> Bernd Dewe: *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit*, Opladen: Leske + Budrich, 1999.

<sup>26</sup> Bernd Dewe: *Reflexive Professionalität - Re-Professionalisierung im Zeitalter des Neoliberalismus*, obra redactada junto con Hans-Uwe Otto, relativa a la educación o trabajo social. Propone una reprofesionalización de estas disciplinas mediante la reflexividad como ciencia de la acción que reflexiona sobre las estructuras o los procesos.

<sup>27</sup> Bernd Dewe: *Handbuch. Theorien der Weiterbildung*, Schotten, Hs.: STG Verlag, 2009, con contribuciones de Wolfgang Hüge y Günter Frank.

–el eje norte sur, que relaciona la Italia septentrional con los Países Bajos, y el eje este-oeste, que vincula el centro de Francia y el sur de la región del Benelux con la meseta central alemana–, e industrial. Adviértase también que el Palatinado, en la ribera occidental del Rin, se encuentra en una región batida por todos los conflictos entre Francia y Alemania, que han marcado la historia reciente de Europa.

Una consecuencia del desarrollo industrial del Palatinado y, en concreto, Kaiserslautern durante el siglo XIX fue el establecimiento de un centro pionero de formación profesional, la Escuela de Agronomía e Industria, la *Königliche Kreis-Landwirtschafts- und Gewerbe-Schule zu Kaiserslautern im Rheinkreise*<sup>28</sup>, creada en 1833. 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. En el epígrafe anterior ya se ha comentado las concepciones de Blättner sobre la formación profesional y la teorización de Münch. En los años 70 se crea la Universidad de Kaiserslautern<sup>29</sup>. A ella se incorporan Münch y, años después, Rolf Arnold (n. 1952), que aporta un amplio conocimiento de la formación de personas adultas. Por ello, la teorización de la Escuela de Kaiserslautern ha relacionado potentemente ambos ámbitos: la formación profesional y la de personas adultas, que considera, en definitiva, «dos caras de la misma moneda». Por ello, lo que se explique a continuación se puede considerar referido a cualquiera de los dos ámbitos formativos.

Es lógico seguir la amplísima producción bibliográfica del profesor Rolf Arnold para dar cuenta de la evolución teórica de la Escuela de Kaiserslautern y de buena parte del debate sobre formación profesional y de personas adultas en el ámbito germanófono durante los últimos años. Arnold es autor de una amplísima bibliografía (el catálogo de la Biblioteca Nacional alemana recoge actualmente 130 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. Actualmente es catedrático de pedagogía, en particular de pedagogía de la formación

---

<sup>28</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 Gewerbe-Schule»: <http://www.bbs1-kl.de>.

<sup>29</sup> En principio, Universidad de Kaiserslautern-Trier. Después se dividió en dos universidades. Siguiendo la división tradicional alemana entre ciencias del «espíritu» y ciencias de la naturaleza, la de Trier (Tréveris, en castellano) se orientó más a las primeras y la de Kaiserslautern a las segundas, aunque mantiene un departamento de *Geisteswissenschaften*.

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. Esta preocupación por las nuevas tecnologías añade una dimensión más a aquellas «dos caras de la moneda», ya que obliga a pensarlas en sus formas tradicionales y en sus formas innovadoras, tales como la formación a distancia y el *e-learning*, y, en general, en lo que podríamos considerar «formas mixtas» o «mezcladas»<sup>30</sup>.

Arnold califica su concepción actual como una *didáctica sistémico-constructivista*. Es a la que llega tras una larga trayectoria que va desde un primer «modelo de interpretación» hasta un «entrecruzamiento de perspectivas». A continuación se expondrán las etapas de este proceso, explicando los hitos teóricos fundamentales y algunos de los libros que los sustentan<sup>31</sup>.

#### **A) MODELO DE INTERPRETACIÓN Y ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

En una primera etapa, Rolf Arnold aboga por un «modelo de interpretación» o de «explicación» (Deutungsmuster)<sup>32</sup>. Por interpretación o explicación se entienden los modos de ver o las interpretaciones estereotípicas de los miembros de un grupo social, que han desarrollado para los ámbitos de acción y de interacción cotidianos. Estos modelos de interpretación se caracterizan por una serie de elementos<sup>33</sup> y pueden ser analizadas desde diversas orientaciones metateóricas<sup>34</sup>, y estarían en la base de los procesos de socialización.

---

<sup>30</sup> Véase R. Arnold: «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, 2004, R. Arnold (ed.): «Pedagogía y didáctica de la formación profesional», núm. 23 de *Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern*, T. U. Kaiserslautern, 2004 y R. Arnold / Antje Krämer-Stürzl / Horts Siebert: «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, 2005.

<sup>31</sup> Seguiremos: R. Arnold: *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*, manuscrito, 2008.

<sup>32</sup> Rolf Arnold: «Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, vol. 6, pp. 893-912, artículo compilado en: Hans Tietgens (ed.): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*, Frankfurt: Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1991, pp. 54-77. Id.: *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1985.

<sup>33</sup> Que aquí sólo enunciaremos: perspectividad; plausibilidad; latencia; reducción de la complejidad; continuidad; persistencia de las experiencias previas; consistencia; índole de mediación social; flexibilidad y ordenación sistemático-jerárquica. Cf. art. cit., § 2.

<sup>34</sup> Concretamente: a) concepciones fenomenológico-existencialistas de una hermenéutica según las ciencias sociales, en la tradición de la sociología comprensiva (sociología del conocimiento, interaccionismo simbólico); b) concepciones relacionadas con la explicación en torno a los problemas teóricos de una determinación de la conciencia

Para Arnold, el «modelo de interpretación» (o de explicación) aporta un objeto al aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, dota de contenido a *qué* tiene que ser aprendido<sup>35</sup>. Se trata de desarrollar la «competencia interpretativa» (*Deutungskompetenz*) o «aprendizaje interpretativo» (*Deutungslernen*), como materia de las exigencias cambiantes del aprendizaje vital. Ya sea porque los individuos se encuentran en determinadas situaciones críticas precisados de «ayudas de interpretación» (como apunta Tietgens) o porque la índole de su vida sea precisamente desempeñarse mediante «competencias de acción complejas» (lo que Peter Alheit denominó *biograficidad*), que exigen nuevas asociaciones con el saber, se precisa un «aprendizaje interpretativo».

## B) FORMACIÓN CONSTRUCTIVISTA DE PERSONAS ADULTAS Y PARA EL EMPLEO

El «aprendizaje interpretativo» se concibe en el marco 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<sup>36</sup>. 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<sup>37</sup>:

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

---

de clase; c) concepción, según la teoría de la estructura, de una hermenéutica objetiva al estilo genuinamente sociológico.

<sup>35</sup> Rolf Arnold / Ingeborg Schüßler: «Deutungslernen - ein konstruktivistischer Ansatz lebendiges Lernens», en Arnold (ed.): *Lebendiges Lernen*, Hohengehren: Schneider Verlag, 1996, 184-206. Cf. también: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (Baltmannsweiler: Schneider, 1995. Cf. también: R. Arnold (ed.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung*, Baltmannsweiler: Schneider, 1998.

<sup>36</sup> R. Arnold: *Ich lerne, also bin ich*, Heidelberg: Carl-Auer, 2007.

<sup>37</sup> *Ibid.*, y *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*, manuscrito.

	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 con los constructivistas y lógicamente con las elaboraciones sociológico-educativas de la Escuela de Bielefeld, encabezada por Niklas Luhmann<sup>38</sup>, se pueden formular en algunas máximas.

¡La verdad es el descubrimiento de una mentira! (Heinz von Foerster).
¡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»<sup>39</sup>, 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)	1. ¡No se puede educar <i>nada</i> ! 2. ¡Es necesaria la concentración en la creación de contextos que proporcionen ayuda y soporte! 3. ¡La educación necesita tiempo de entrega! 4. ¡La educación tiene que poner límites, pero también respetar los límites! 5. ¡La educación comete «fallos»!
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	6. ¡Los educadores y las educadoras disponen también y ante todo sobre su «destino educativo»! 7. ¡La educación precisa multiplicidad («también podría ser de un modo completamente diferente» en lugar de «más de lo mismo»!) 8. ¡La ejecución duradera de las metas educativas no se puede «forzar»! 9. ¡Frecuentemente, menos es más! 10. La educación no tiene nada que ver con «máquinas»!

<sup>38</sup> Sobre las teorías sociológico-educativas de Niklas Luhmann, véase el capítulo de este libro.

<sup>39</sup> R. Arnold: *Ich lerne, also bin ich*, pp. 13-32, y Id.: *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*, man. cit.

De una forma más discursiva, el contenido de los esquemas anteriores se resume en una crítica a lo que K. Holzkamp<sup>40</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, 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 superflua 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 de 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)<sup>41</sup>.

Pero no sólo el constructivismo aporta una crítica a la relación inmediata entre enseñanza y aprendizaje. También se derivan algunas propuestas para *a)* la formación de personas adultas, y *b)* la formación para el empleo.

*a)* Respecto a la formación de personas adultas, podemos recoger la síntesis que efectúa Arnold de los principios didácticos que se deducirían de un «aprendizaje interpretativo» en la formación de personas adultas, mediante el esquema siguiente<sup>42</sup>:

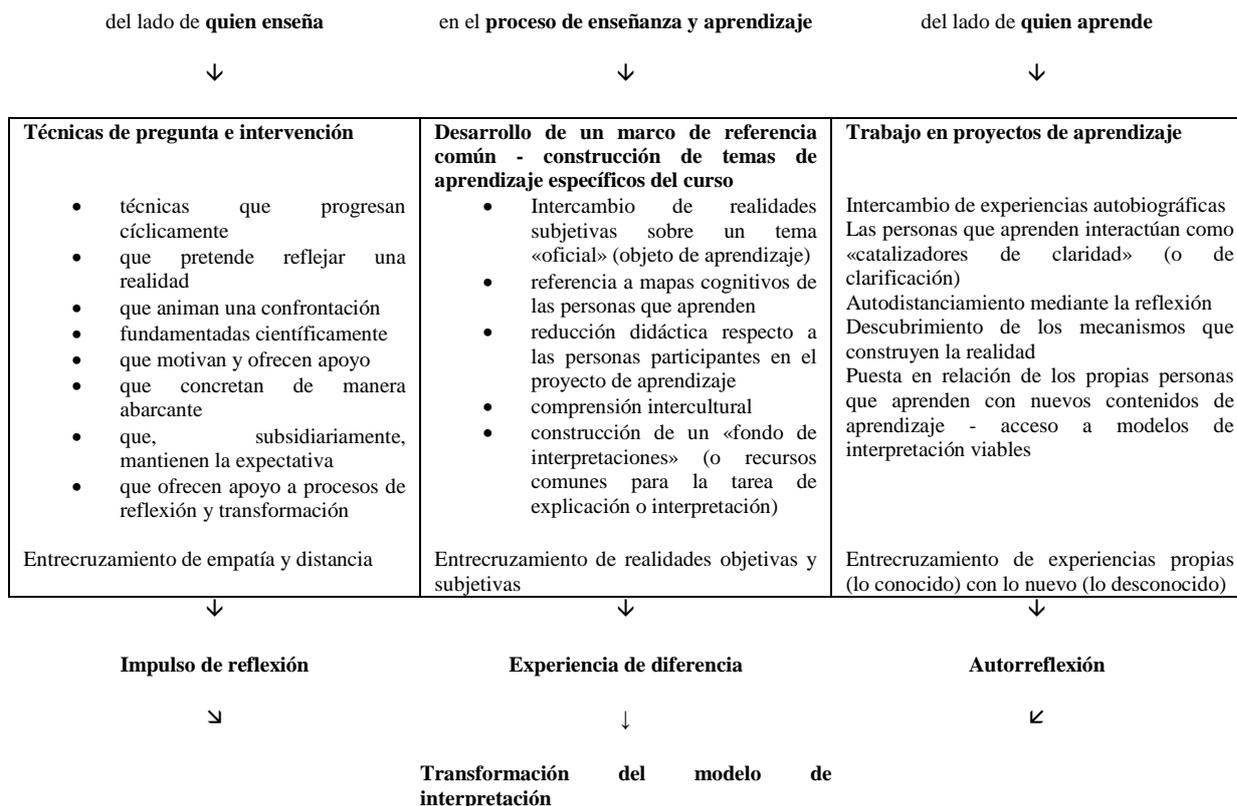
---

<sup>40</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. Véase, RASE, vol. 2, núm. 1, pp. 86-94.

<sup>41</sup> Arnold, Krämer-Stürzl, Siebert, *op. cit.*, p. 34.

<sup>42</sup> Arnold, Schübler, art. cit., p. 203.

**Principios didácticos del aprendizaje interpretativo en la formación de personas adultas**



b) Respecto a la formación para el empleo, Arnold repasa la situación general, en el marco de la modernización reflexiva (Giddens, Beck): «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 traspa 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.»<sup>43</sup>

### C) LA CONSTRUCCIÓN EMOCIONAL DE LA REALIDAD Y EL ENTRECRUZAMIENTO DE PERSPECTIVAS

En libros recientes, como *La construcción emocional de la realidad y Emociones y aprendizaje*, Arnold y sus colaboradores han propuesto transitar a una formación profesional y una formación de personas adultas basada en una pedagogía emocional, que tenga en cuenta la construcción emocional de la realidad que realizamos<sup>44</sup>. Se trata del tránsito de un constructivismo cognitivo a un constructivismo emocional, que permita no sólo entender lo que favorece los procesos de aprendizaje, sino también lo que los dificulta<sup>45</sup>.

Este tránsito viene exigida por el análisis sociológico. La tesis sobre la modernidad reflexiva (Giddens, Beck, Lash), reclama de los individuos una «habilidad (o destreza) emocional» para desempeñarse en las condiciones de individualización de la modernidad destradicionalizada. A partir de ésta necesidad de habilidades nuevas se puede reformular la noción de «aprendizaje expansivo» de Holzkamp. Este aprendizaje, que podríamos denominar también «transformativo», es aprendizaje emocional –afirma Arnold–, ya que sólo en el plano de un aprendizaje emocional es posible el cambio de paradigma que aquel aprendizaje reclama, y transitar hacia un «paradigma de la despedidalidad»<sup>46</sup>. Esto es, el proceso de formación tiene que vincularse con una

---

<sup>43</sup> R. Arnold, *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*, Montevideo, CINTERFOR, 2001 (edic. digit. en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy), pp. 31-32).

<sup>44</sup> Cf. Rolf Arnold (ed.): *Emotionale Kompetenz. Theorien und Anwendungen*, T. U. Kaiserslautern, 2003; Rolf Arnold: *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler: Schneider, 2008; Rolf Arnold / Günther Holzapfel: *Emotionen und Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider, 2008; Rolf Arnold: *Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden ABC*, Wiesbaden: Gabler, 2008.

<sup>45</sup> Claudia Gómez-Tutor; Markus Lermen: «Emotionale Lernhindernisse in der dritten Phase der Lehrerbildung», en: Rolf Arnold; Günther Holzapfel: *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, 2008, pp. 305-324 (trad. cast. en la revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 3, 2008).

<sup>46</sup> R. Arnold: «Abschiedlichkeit als Leitparadigma emotionalen Lernens», en Arnold (ed.): *Emotionale Kompetenz*, op. cit., pp. 27-32. Arnold utiliza la palabra intraducible «Abschiedlichkeit» que está formada con el sustantivo «Abschied», que significa exactamente «despedida». Se añade el prefijo «lich» para formar el adjetivo correspondiente, que equivale normalmente a la terminación castellana «-al», algo así como «despedidal», y después el prefijo «keit» para formar el sustantivo que indica la índole o naturaleza de algo, que equivale generalmente a la terminación castellana «-idad», de donde: «despedidalidad», esto es, la índole de aquello que permite calificar o adjetivar distintas situaciones de «despedida». Piense el lector que, por ejemplo, podríamos hablar de paradigmas de enseñanza de «normalidad». Aquí se trata de paradigmas relacionados con el hecho de tener que despedirnos, esto es, de ser, en definitiva, seres para la muerte, que diría Heidegger.

dimensión profunda, aquella que se relaciona con las experiencias personales más radicales, con mayor urgencia, si cabe, en el período del «mundo desbocado», que diría Giddens.

En definitiva, se ha ampliado así el ámbito de las competencias objeto de la formación, como se sintetiza en el esquema siguiente<sup>47</sup>:

	Competencias específicas	Competencia metódica	Competencia social	Competencia emocional
Aprendizaje formal				
Aprendizaje informal				

	Forma tradicional
	Ampliación 1987 ss.
	Ampliación 1995 ss.

Esta ampliación apunta a lo que Arnold ha denominado recientemente un «entrecruzamiento de perspectivas»<sup>48</sup>.

En este punto, la reflexión de Arnold y otros colaboradores y colaboradoras relacionados con la Universidad de Kaiserslautern, ya no queda reducida a una didáctica de la formación de personas adultas o una formación para el empleo, sino que supone una teorización de la relación entre reflexión y transformación, entre la socialización y los tipos de formación, y el impacto de las transformaciones sociales en las dimensiones superficiales y profundas de la existencia humana, y conectan plenamente con una sociología de la educación y la formación que ha ampliado su foco no sólo más allá de los límites de la escuela, sino también para intentar comprender los insumos de la educación y la formación a la sociedad, y no sólo los de ésta a la institución educativa.

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<sup>49</sup>. Se trata del tránsito de un

<sup>47</sup> Rolf Arnold: «Die Systemik der Berufsbildung», en Reinhard Voß (ed.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch konstruktivistische Lernwelten*, Heidelberg: Carl Auer, 2005, pp. 201-212, cit. p. 205.

<sup>48</sup> Arnold: *Die Verschränkung der Blicke*, Baltmannsweiler: Schneider, 2006.

<sup>49</sup> Rolf Arnold: *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachenerbildung*, Baltmannsweiler: Schneider, 2008, Rolf Arnold / Günther Holzapfel: *Emotionen und Lernen*, Baltmannsweiler: Schneider, 2008.

constructivismo cognitivo a un constructivismo emocional, que permite no sólo entender lo que favorece los procesos de aprendizaje, sino también lo que los dificulta<sup>50</sup>.

El libro *Seit wann haben Sie das?* (lo que se puede traducir como: «¿Desde cuándo lo tiene?» y menos literalmente como «¿Desde cuándo le pasa a Usted que tiene esto o aquello?»), que tiene como subtítulo «Líneas fundamentales de un constructivismo emocional», es una buena síntesis de esta perspectiva.

El libro comienza explicando la importancia de los sentimientos (*Gefühle*), el «origen de nuestro mundo», y la relación entre pensar, sentir y actuar, cuya interacción mutua es considerada por el constructivismo sistémico. Por ejemplo, a veces los modelos de interpretación (los pensamientos) «catastrofizan» el mundo, y ello provoca sentimientos. Estos proporcionan modelos de emoción que nos «anteojizan»<sup>51</sup>, que nos ponen anteojeras para percibir el mundo, lo que influye en nuestros modelos de interpretación. Ese ciclo sucede, afirma Arnold, en una gran proporción teniendo como fundamento la *emoción* y en una escasa proporción mediante la racionalización que permite la *cognición*. Por ello, hay que prestar atención a lo emocional. Los diez principios de un constructivismo emocional serían:

1. Las emociones se articulan en sentimientos.
2. Las emociones son antiguas.
3. Los sentimientos existen temporalmente.
4. Las emociones son disposiciones que iluminan de una manera duradera.
5. Las emociones surgen de programaciones psíquicas.
6. Las emociones son productivas, no reactivas.
7. Las emociones son involuntarias.
8. Las emociones determinan nuestro pensamiento.
9. Las emociones orientan nuestra conducta.
10. Las emociones no pueden cambiar apenas, pero tenemos que manejarlas con ellas.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Claudia Gómez-Tutor; Markus Lermen: «Emotionale Lernhindernisse in der dritten Phase der Lehrerbildung», en: Rolf Arnold; Günther Holzapfel: *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, 2008, pp. 305-324 (trad. cast. en la revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 3, 2008).

<sup>51</sup> En los textos de Arnold, como ya hemos visto, se usan a veces estos neologismos difíciles de traducir pero de gran efectividad explicativa.

<sup>52</sup> Rolf Arnold: *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionale Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer, 2009.