

¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? (1991)*

Teaching as obstacle and difficulty to learning?

Klaus Holzkamp

I

Según la concepción usual, en la escuela son principalmente los docentes quienes hacen que se realice el «aprendizaje», «enseñan» lo que los alumnos «aprenden». Del mismo modo, la mayoría de las teorías sobre el proceso de aprendizaje escolar supone que, en lo esencial, el aprendizaje tiene lugar como enseñanza. Con frecuencia se reconoce el aprendizaje sin enseñanza como una forma únicamente embrionaria, irregular, que deviene algo razonable tan solo si es inmediatamente dirigida por la enseñanza. Así ocurre que, por lo pronto, en la escuela, los contenidos del aprendizaje se equiparen con los contenidos de la enseñanza. Lo que allí se ha de enseñar = aprender, se regula a distintos niveles según las líneas directrices de la venerable institución escolar. ¿Cómo ha de tener lugar esta enseñanza-aprendizaje? Sobre esta cuestión existe una inmensa cantidad de teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas, y de ellas se derivan la misma cantidad de instrucciones para la actividad docente. Tanto los contenidos, como los procedimientos de la enseñanza, son objeto de permanentes disputas en el plano político o pedagógico.

* Traducción del texto *Lehren als Lernbehinderung?*, conferencia pronunciada en el congreso político-escolar La educación y el aprendizaje puestos en contraste, realizado por el Sindicato Nacional de Educación y Ciencia (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, GEW) el 3 de noviembre de 1990 en Kassel. Publicado originalmente en 1991 en la revista *Forum Kritische Psychologie* N° 27, Berlín. Reeditado en 1997 en el primer tomo de los *Escritos de Klaus Holzkamp (Schriften – I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand)*. La actual versión castellana ha sido publicada previamente en el libro *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la psicología crítica*, editado por Santiago Vollmer y publicado por La Oveja Roja, en Madrid, en 2015 (pp. 457-481, <http://www.laovejaroja.es/holzkamp.htm>, ISBN: 978-84-16227-10-5).

¿Y, en este contexto, dónde quedan los alumnos? Por una parte, todo esto ha sido organizado expresamente para ellos. Por medio de la escuela, se han de transformar en adultos con iniciativa propia, conscientes de sus responsabilidades, creativos y felices. Visto así, el aprendizaje escolar es una cuestión de interés vital para los alumnos. Pero por otra parte, es obvio que estos en realidad no participan en las disposiciones organizativas previstas. Habría que obligarlos a aprender, pero de algún modo no permiten realmente que se les obligue, se resisten, se sustraen, «hacen trampas». Incluso con frecuencia parece indicado desconfiar de aquellos que se adaptan y participan.

Si se observa todo esto desde fuera (con una mirada, por así decirlo, etnológica), da la impresión de que, en la escuela, los alumnos más bien molestan; si no estuvieran, la escuela funcionaría mejor y el resultado sería mejor para todos. Pero puesto que su presencia es ineludible, hay que minimizar en lo posible este efecto de confusión. Para limitar este daño se estableció el extenso sistema de control que hoy encontramos en diferentes variantes, desde el control de la asistencia y la prohibición de abandonar su sitio o el aula, pasando por el sistema de promoción y la entrega de calificaciones, hasta las múltiples medidas de control integradas en la labor instructiva. Visto así, la escuela viene a ser un establecimiento para forzar a los alumnos a realizar aquello que, en realidad, ellos mismos deberían querer, esto es, aprender por su propio interés.

Se puede objetar que este es un cuadro exagerado. Al menos en algunas formas modernas de la escuela, las medidas de control mencionadas se atenúan de manera considerable y el alumno pasa a ser el centro de la labor instructiva, así por ejemplo en las diferentes formas de enseñanza denominadas «aprendizaje abierto» [*offener Unterricht*], etc. A esto se puede agregar que el fracaso de los anteriores intentos por reformar la escuela de manera radical –desde la reforma antiautoritaria hasta la antipedagógica– demostró que en la escuela es inevitable un determinado grado de control. En vista de sus niveles de desarrollo aún bajos, uno no puede esperar que los alumnos aprendan siempre movidos por su propia reflexión y consideración. Además, uno también debería tomar en cuenta sus «condiciones de socialización», en algunos casos complicados, lo cual hace que cierta selección sea inevitable. Por eso se dice que aquí tienen que entrar en juego programas especiales de refuerzo. Y por último, si aun así los problemas con estos alumnos siguen sin poder ser resueltos, existe la psicología con sus procedimientos terapéuticos especiales.

Naturalmente, no puedo negar de un modo rotundo la legitimidad de este tipo de objeciones. Aun así, creo que estas ideas, por lo demás bastante difundidas, no reconocen el punto central del problema. Esto es patente sobre todo allí donde –contradiendo aparentemente mi diagnóstico inicial– se dice haber tomado en cuenta de un modo especial la subjetividad del alumno ya sea en la labor instructiva regular, o a través de programas de refuerzo, o por medio de intervenciones psicológicas. Pues allí se muestra que no se abandona la idea fundamental de que el docente (generalizado) es el verdadero sujeto de los procesos escolares de aprendizaje. Antes bien, se trata de incluir al sujeto escolar, su singularidad, en las estrategias de enseñanza, pero de una manera y en un grado que permita realizar con menos dificultades y de manera más efectiva los objetivos concretos de la enseñanza. El punto de vista desde el cual se plantea esta inclusión, es el de la entidad de enseñanza. Y a continuación aparecen en este contexto las respectivas concepciones y medidas psicológico-educativas. En este sentido, Ute Osterkamp (1975) planteó que el objetivo de la psicología tradicional de la motivación consistía en inducir a los individuos a hacer de manera voluntaria «lo que deben hacer» (p. 24).

El sujeto se toma en consideración, pero de tal manera que, a fin de cuentas, es de nuevo transformado en objeto. Este hecho solo se puede mostrar con suficiente claridad si se elige el sujeto no como objeto de análisis, sino como punto de vista desde el cual se realizará el análisis. Este es el planteamiento de nuestro enfoque sujeto-científico, en el que por ejemplo se intenta desarrollar una teoría del aprendizaje desde el punto de vista (generalizado) del sujeto de aprendizaje (v. Holzkamp, 1987¹). A continuación y siguiendo esta línea, quiero discutir sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela desde el punto de vista del «alumno» como punto de vista del sujeto propiamente dicho, del sujeto principal del aprendizaje. Es decir, voy a dejar que esta vez el punto de vista del docente pase a segundo plano, o lo voy a incluir en la reflexión, pero únicamente desde la visión del alumno. En gran medida también quedará a un lado la función favorable o desfavorable de los compañeros de clase para el proceso escolar de enseñanza y aprendizaje. No considero que en general esto sea menos importante, pero en este contexto solo quiero mostrar que, centrándonos en el punto de vista del alumno, se torna más claro lo que en realidad ocurre entre el docente y el alumno en el proceso de enseñanza

¹ Ver Klaus Holzkamp (1987/2015), «Aprendizaje y resistencia al aprendizaje», *Ciencia marxista del sujeto: Una introducción a la psicología crítica*, pp. 409-456 — <http://www.laovejaroja.es/holzkamp.htm> ISBN: 978-84-16227-10-5

y aprendizaje. Tal vez, por esta vía, logremos salir de las hipótesis sobre problemas únicamente personales como forma de explicar la voluntad de aprendizaje sistemáticamente negativa de los alumnos.

II

Analizar la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje no significa ponerse simplemente en el lugar de la persona que aprende. Sabemos que esto es imposible, a fin de cuentas, «yo» nunca puedo abandonar «mi» punto de vista. Sin embargo, desde mi punto de vista, también tengo necesariamente en cuenta el punto de vista del otro en el momento en que pregunto por las razones de sus acciones, las cuales se fundamentan en sus intereses de vida. Pues las razones o fundamentaciones de acción son siempre primera persona, son siempre «mis» razones (e.g. Holzkamp, 1986). Una teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje es por tanto una teoría del aprendizaje en el discurso de las razones o fundamentaciones. El otro –en este caso, el alumno– entra en vigencia *como otro* a raíz de que todas sus relaciones –por tanto también la realidad escolar, tal como a él le es dada– devienen (o pueden devenir) premisas para *su* fundamentación del aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de esclarecer las premisas bajo las cuales el alumno tiene razones, fundadas en sus intereses, para abordar las exigencias escolares de aprendizaje con las acciones de aprendizaje adecuadas. Esto incluye, naturalmente, la pregunta por las premisas bajo las cuales, para el alumno, no existen tales razones.

Sin lugar a dudas pues, la escuela coloca al alumno ante una serie de problemas a partir de los cuales encuentra razones para entrar de alguna manera en acción en interés propio, esto es, recibir las calificaciones apropiadas, ser promocionado, evitar problemas con el docente y los padres, no quedar en ridículo ni ante el docente, ni ante sus padres, ni ante sus compañeros de clase, etc. Todo esto tiene que ver con las exigencias de aprendizaje escolares. Pero no significa que el alumno, confrontado con una problemática concreta a raíz de una exigencia de aprendizaje, también responda, en efecto, con las acciones de aprendizaje exigidas. Es decir, no significa que el alumno tenga que asumir la exigencia de aprendizaje como problemática de aprendizaje. El aprendizaje intencional siempre representa una complicación en el curso normal de las acciones, representa, por así decirlo, un rodeo o «bucle» con el que se intentan suplir, de algún modo, precondiciones de acción insuficientes. Lo mismo da si una problemática de acción se presenta o no en forma de una

exigencia de aprendizaje, hay que tener razones especiales para responder a esa problemática de acción precisamente con el aprendizaje. Por el contrario, bajo ciertas premisas, puede ser que para mí sea algo mejor fundamentado, algo por así decirlo «más razonable», reducir las exigencias de aprendizaje a la cuestión: ¿cómo lograr los resultados que exige la situación presente? Y puede ser que, bajo esas premisas y en contradicción con las exigencias de aprendizaje que me hayan impuesto, intente superar esa problemática por medios que conlleven menos trabajo que el del aprendizaje (por ejemplo, a través de las múltiples y conocidas formas de simulación de resultados). De esta manera se constituye lo que designamos como la «relación oculta» entre quienes enseñan y quienes aprenden (y sobre la cual volveré).

Pero en este contexto la alternativa entre «aprender» o solo «resolver la situación inmediata» no nos ofrece un cuadro suficientemente diferenciado de las razones o fundamentaciones para la acción. Si uno aprende en la escuela, esto no significa necesariamente que uno vea razones positivas para asumir las exigencias de aprendizaje por su propio interés, y que uno considere que lo que debe aprender contenga informaciones útiles, reveladoras o interesantes para uno mismo. Fuera de estas razones de aprendizaje que nosotros denominamos «expansivas», el aprendizaje se puede fundamentar en un hecho muy distinto: puede ser que yo considere que solo a través del aprendizaje puedo evitar ciertos daños y alejar ciertas amenazas a las que de lo contrario estaría expuesto. En este caso hablamos de «razones defensivas» para el aprendizaje. Este aprendizaje fundamentado de manera defensiva equivaldría, por así decirlo, a lograr los resultados que exige la situación, ahora con los medios del aprendizaje: para mí, bajo determinadas premisas, es lo más razonable evitar posibles daños o amenazas no solo mediante el intento momentáneo de entregar los resultados que me exijan, sino también a través de un cierto grado de aprendizaje. Evidentemente, es difícil subsistir a la escuela sin un mínimo de aprendizaje. La cantidad y el carácter de este aprendizaje defensivo no se orientan primeramente en el objeto de aprendizaje, sino, en último término, según el grado en que sirvan para evitar los daños y amenazas que yo prevea. De manera que aquí el aprendizaje se centra en resolver con éxito la situación, y uno intentará aproximarse a este objetivo, dentro de lo posible, sin aprendizaje. Aunque aquí uno aprende algo de alguna manera, al igual que antes, elude las exigencias de aprendizaje que le hayan impuesto. Por esta razón, la «relación oculta» entre quien aprende y quien enseña sigue, en principio, vigente –solo que en este caso no se simula el aprendizaje en general, sino un aprendizaje interesado y en conformidad con las exigencias–. Como veremos, esto no ocurre necesariamente de un modo consciente, sino debido a la dinámica de la situación. Este aprendizaje fundamentado de manera defensiva, en el que

tanto se asume como se rechaza la exigencia de aprendizaje, es por consiguiente un aprendizaje típicamente contradictorio. Es un aprendizaje en sí fragmentado, falta de entusiasmo, inefectivo, en el que se aprende a la vez que se resiste al aprendizaje, lo que también designamos como «resistencia al aprendizaje».

De esta manera intenté conceptualizar, hasta cierto punto, los problemas de la escuela con los alumnos, y viceversa. A partir de esta dilucidación podemos probar replantear estos problemas, pero ahora sin responsabilizar simplemente al docente o al alumno por su falta de voluntad e incapacidad con respecto al aprendizaje. En lugar de esto vamos a preguntar en qué medida la organización usual de la enseñanza y en general la organización de la «actividad instructiva» encarna (pese a todos los intentos de reforma) precisamente las limitaciones o dificultades de aprendizaje que se pretenden resolver por medio de la misma. Pues con esta organización existen, desde el punto de vista de los alumnos, premisas a partir de las cuales, subjetivamente, lo fundamentado no es aprender de un modo expansivo, interesado en el contenido, sino únicamente lograr los resultados que les exige la situación o aprender de un modo defensivo, centrado en el logro de esos resultados. O sea que, de cierta manera, la «relación oculta» es una relación institucionalizada.

III

A pesar de todo, objetivamente, en la escuela hay muchas cosas útiles e interesantes que experimentar y saber y el observador ingenuo podría pensar que, en general, se les presenta a los alumnos como un afable ofrecimiento. Pero como ya dijimos, por lo pronto, la escuela se le presenta al alumno como una extensa y diferenciada entidad de control (que ninguna reforma escolar pudo realmente cambiar). En esta ponencia no quiero preguntar por las condiciones histórico-sociales de este hecho, sino tan solo por la estructura de las premisas que implica para las fundamentaciones subjetivas del aprendizaje del alumno. Si tengo razones para llevar a cabo, en interés propio, determinadas acciones –incluidas por lo tanto también las acciones de aprendizaje– no es necesario que la realización de tales acciones sea controlada externamente, ni tampoco que en caso de no ser realizadas esto vaya unido a cualquier tipo de castigo. Desde el punto de vista de la lógica de las fundamentaciones o razones, este nexo es claro. Siguiendo estrictamente esta lógica, la argumentación inversa es la siguiente: si todo lo que hago en la escuela, pero especialmente lo que aprendo o aprendí, fue prescrito, fue impartido como tarea, se exigió, si con tal fin fui preguntado, calificado, etc. (poco importa

la manera «sensible» y «adecuada» a mi edad en que se haya realizado todo esto), es evidente que se parte del supuesto de que, para mí, lo que aprendo o aprendí no es comprensiblemente útil y de que, por lo tanto, tampoco puedo tener razones para asumirlo «por iniciativa propia», voluntariamente. El permanente control del cumplimiento de las exigencias que se me plantean, pone en cuestión la utilidad de las mismas. Esta es una contradicción que no solo se presenta en los casos en que se sancionan mis malos rendimientos, sino también y especialmente allí donde se recompensa mi buen rendimiento (por medio de elogios, calificaciones, etc.). Pues en este último caso, surge la pregunta: si para mí lo aprendido es algo útil y digno de saberse ¿por qué es necesario que sea recompensado adicionalmente? Consecuencia lógico-fundamentacional: ya que es necesario que sea sobornado de este modo, la utilidad que esto tiene para mí no puede ser muy grande. Esta situación se demostró reiteradas veces de manera empírica (para una sinopsis, v. McGraw, 1978) y se explicó mediante la hipótesis de un «*overjustification effect*». En un experimento de Lepper, Greene y Nisbett (1973), los niños que habían mostrado gran placer al dibujar con determinados lápices de color retomaron esta actividad con menor frecuencia y la desarrollaron durante un menor tiempo de duración si entre tanto habían sido premiados por la misma (es decir, contrariamente a la teoría behaviorista usual del refuerzo). Por lo visto, debido a la recompensa, los niños habían empezado a dudar si efectivamente les gustaba tanto dibujar. Para los alumnos, la escuela, como organización global de control, se debe traducir en una actitud igualmente global que se puede caracterizar con el viejo aforismo: aprendemos para la escuela y no para la vida². Para los alumnos parece ser lo más adecuado concentrarse, en primer lugar, en resolver las situaciones coercitivas a las que les confronta la escuela, es decir, sobrellevar el discurrir de la hora de clase, de la jornada escolar, del curso escolar y hacerlo en una relativa «calma», aprendiendo (o simulando aprender) de manera defensiva y solo en la cantidad y del modo fundamentadamente necesarios para sobrevivir en la escuela. La existencia de esta actitud básica por parte de los alumnos es, evidentemente, un consenso que se presupone, de manera callada e implícita, en todos los niveles organizativos de la escuela. En consecuencia, los problemas y las exigencias que se plantean en la instrucción escolar presentan una estructura y un orden que le sugieren al alumno que lo conveniente, lo funcional, no es tanto el aprendizaje

² «*Non vitae, sed scholae discimus*» (Séneca, *Epistulae* XVII, CVI, 12).

expansivo, interesado en el objeto, sino más bien el aprendizaje defensivo, orientado a la entrega de resultados.

Por su parte, el docente que se encuentra en esta situación debe cumplir con las exigencias que le pongan a él mismo, y también para él es lo más cómodo resolverlas «tomando parte en el juego», es decir, señalarle a los alumnos en qué medida pueden considerar cumplida una determinada exigencia. Estas señas no solo se dan una vez que se entregan las calificaciones, sino que vienen implícitas previamente en la manera de conducir las actividades de los alumnos durante el proceso instructivo. Y así, esta situación se sostiene y reproduce una y otra vez.

Cuando Gisela Ulmann se enteró del tema de mi ponencia en Cassel, me hizo llegar algunos apuntes basados en sus propias observaciones en clase. En ellos se muestra que en la instrucción escolar son muy frecuentes las situaciones en las que, para los alumnos, se trata primeramente de «satisfacer» al docente:

Si el docente está satisfecho mostrará la siguiente foto, dirá la siguiente oración o dará la siguiente tarea de aritmética. Y esto, independientemente de que lo satisfaga solo un alumno o muchos. Si (objetivamente, KH) hay una respuesta correcta y esta se dio de inmediato, el docente pedirá respuestas adicionales, ya que, de lo contrario, llegaría demasiado rápido al final de la hora lectiva. Si hay una respuesta correcta seguida de muchas otras que no lo son del todo, no dejará de preguntar a los alumnos hasta que por fin reciba la respuesta correcta. Si la respuesta correcta no aparece dentro del lapso temporal que ha previsto, dará la respuesta él mismo. Si (objetivamente, KH) no hay una respuesta correcta, preguntará a varios, hasta que el número le parezca “suficiente”.» De manera que (como alumno) «uno adivina y adivina, hasta que el docente esté satisfecho ... El hecho de que, finalmente, el docente esté satisfecho con la respuesta de un alumno, de ningún modo significa que los demás (o este alumno) sepan, en general, de qué trataba la pregunta.

Generalizando estas observaciones de manera crítica, Gisela Ulmann escribe: «No se “enseña”, sino que “se da la clase”. “Impartir una clase” no es lo mismo que “impartir los conocimientos que a uno le pidan”. No se trata de enseñar y de aprender, sino de atenerse a la forma. Cuarenta y cinco minutos dedicados a la división por números de dos cifras. Cuarenta y cinco minutos dedicados al tema del Antiguo Imperio Romano. Cuarenta y cinco minutos dedicados al linograbado (motivo: seres imaginarios).»

Este tipo de situaciones implica un docente que, a decir verdad, no quiere saber realmente qué es lo que pasa por la cabeza de los alumnos. Más exactamente: en el marco establecido para su labor instructiva, aun si lo supiera, difícilmente podría hacer algo que tomara eso mismo en consideración. De tal manera, tiene que darse por satisfecho si los alumnos se comportan como era de esperar, en conformidad con los criterios «realizables» en la «clase». Lo que ellos efectivamente aprendieron en esa clase queda fuera de su alcance, y tal vez incluso se encuentre fuera de su competencia.

La antropóloga social californiana Jean Lave y su colaborador Michael Hass (1988b, pp. 14 ss.) informan sobre observaciones en clase que permiten demostrar cuán diversas pueden ser las formas de manifestación de la contradicción arriba descrita. Aquí se documentó minuciosamente la práctica matemática de 11 niñas (tercer año bilingüe, castellano /inglés) durante un curso de multiplicación y división de 3 semanas de duración. En concreto, el planteamiento del problema se derivó a partir del hecho de que, pasadas las tres semanas, las niñas satisfacían plenamente las expectativas de la docente pero –como se demostró en un examen independiente– podían multiplicar y dividir tan bien o tan mal como antes del curso. Una observación suministró la explicación para esta discrepancia: durante esas tres semanas, las niñas (que podían trabajar en equipo), habían desarrollado estrategias con las que contaban y reagrupaban elementos (añadiendo, quitando y repartiéndolos) sobre la base de su repertorio anterior. Aunque estas estrategias se situaban por debajo del nivel de multiplicación y división introducido por la docente, a pesar de ello, permitían resolver las tareas. Como lo comprobaron Lave y Hass, las alumnas no adoptaron las técnicas de multiplicación y división que les había ofrecido la docente, sino que –para evitar el riesgo de respuestas equivocadas– emprendieron procesos de solución conocidos, improvisados y cooperativos para los problemas. Al mismo tiempo, era tan perfecta la apariencia de haber usado el procedimiento propuesto por la docente, que esta consideró las respuestas correctas como prueba de ello. Como se constató en entrevistas adicionales, la docente no se había dado cuenta de cómo se habían originado efectivamente estas respuestas. Lave y Hass (1997) resumen sus observaciones de la siguiente manera: la praxis de estas niñas «tenía por objeto el éxito o al menos la supervivencia en el aula –es decir, estaba más enfocada a una serie de actividades especializadas que a una comprensión en profundidad de las matemáticas–». Las niñas «elaboraban sus respuestas usando sus propias técnicas y luego las transferían a una aceptable *classroom form*» (p. 30 s.)... «Los dilemas que parecían motivar esta práctica hacían referencia al rendimiento y a los modos de evitar el descrédito» (*Ibidem*). En otras

palabras, se trataba de resolver una problemática eludiendo el aprendizaje que ella requería.

Seguramente, este ejemplo (igual que ocurre con todos los ejemplos) no puede ser simplemente extrapolado a otras situaciones. Pero la organización escolar e instructiva sugiere a los alumnos que, para evitar situaciones de desventaja y amenazas, lo más adecuado es «presentar» los «logros» del aprendizaje de manera defensiva; y en la medida en que esto se mantenga así, este ejemplo servirá para ilustrar precisamente la intención sugerida, que se manifestará de manera diferente según cuáles sean las condiciones escolares concretas.

Recurriendo a las observaciones de Gisela Ulmann, hace unos momentos ilustrábamos el modo en que interactúan la situación de la actividad instructiva, la conducta del docente y un aprendizaje defensivo, centrado en la entrega de resultados y desligado del objeto en cuestión por parte de los alumnos. Este funcionamiento combinado también se puede reconocer a partir de los análisis sistemáticos de las formas típicas de interacción en la escuela que realizó Hugh Mehan (1985) en el marco de sus investigaciones sobre la estructura del «*classroom discourse*». En sus análisis del discurso, Mehan compara los discursos cotidianos y del aula en diferentes planos. Aquí me parece especialmente interesante para el desarrollo de nuestras consideraciones la confrontación de dos secuencias de pregunta-respuesta:

1) Interlocutor	<i>¿Qué hora es, Denise?</i>	2) Interlocutor	<i>¿Qué hora es, Denise?</i>
A:	<i>es, Denise?</i>	A:	<i>es, Denise?</i>
Interlocutor	<i>Las dos y media.</i>	Interlocutor	<i>Las dos y media.</i>
B:	<i>media.</i>	B:	<i>media.</i>
Interlocutor	<i>Muchas</i>	Interlocutor	<i>¡Muy bien,</i>
A:	<i>Gracias.</i>	A:	<i>Denise!</i>

Este ejemplo expone de manera plástica la «forma educativa» que caracteriza la segunda secuencia de preguntas y respuestas que, sin otra información de contexto, salta a la vista en la formulación misma.

Con ello nos encontramos ante un problema de significación central para nuestra exposición, esto es, la función de las preguntas y respuestas en el proceso instructivo escolar. Naturalmente, existe una infinidad de observaciones y teorías sobre este tema. Aquí solo recurriré a algunos aspectos que son relevantes para mi argumentación, comenzando con la

pregunta del docente. Con respecto al expuesto ejemplo de «Denise», Mehan diferenció dos tipos de pregunta: *answer-seeking questions* y *known-information questions* (es decir, aproximadamente: «preguntas que buscan una respuesta» y «preguntas en las que la información o respuesta se conoce de antemano»). «La ubicuidad de las *known-information questions* en el *educational discourse* es una función de la distribución social del conocimiento entre docentes y alumnos; los docentes saben cosas que los alumnos no saben. Es asimismo una función del rol del docente; los docentes son responsables de juzgar la calidad de las respuestas de los alumnos» (Mehan, 1985, p. 127). Matizado críticamente y desde el punto de vista del alumno, esto significa: por principio, el docente me pregunta solo cosas que él mismo ya sabe. Pero entonces, ¿por qué he de responder? Tengo que hacerlo porque el docente quiere saber si sé la respuesta. O –en el caso más favorable– porque quiere inducir, por medio de una secuencia de preguntas, que yo dé finalmente la respuesta que él considera adecuada o correcta, la respuesta que él quiere «escuchar» (este es, en la versión de los alumnos, el modo de preguntar supuestamente «mayéutico», «socrático», etc. del docente).

Atendiendo a la organización escolar e instructiva de hoy en día, puede ser que se considere natural este tipo de preguntas por parte del docente. Pero este modo de preguntar tiene implicaciones, y así, desde el punto de vista del alumno, cada intento de aprendizaje expansivo, interesado en su objeto, se presenta como algo que, en la escuela, está fuera de lugar. Porque esta organización supone que en la escuela se tratan únicamente «problemas cerrados», «ya resueltos» ([*abgeschlossene Probleme*] según la definición de Reiner Seidel, 1976, pp. 125 ss.), es decir, problemas para los cuales existe una solución clara, definitiva, que le es conocida al docente. Pero esto incluye que, por principio, el docente que plantea las preguntas no pueda interesarse por lo que yo, como alumno, sepa, opine, piense sobre el problema en cuestión. Esto es algo que él sabe de todos modos, o es algo que no concuerda con la solución «correcta», algo que por lo tanto será juzgado como falso o que, dado el caso, será conducido por medio de una hábil consecución de preguntas hacia la solución correcta. De manera que, en general, con mi respuesta, no puedo decir algo que para el docente pueda ser novedoso o importante por contribuir al esclarecimiento de un problema que también sea el suyo. Por tanto tampoco me es posible poner en duda, por medio de mi respuesta, la legitimidad de la pregunta del docente dando por ejemplo una «respuesta contradictoria» ([*widersprechende Antwort*] sensu Michael Jäger, 1985, pp. 56 ss.) a partir de la cual se pudiera manifestar como poco precisa o mal planteada la pregunta del docente. Así, no tengo ninguna buena razón para emprender de modo independiente el problema o para orientarme hacia el objeto que tematizó el docente. Para mí, es más bien funcional

poner atención al docente para averiguar cuál es la respuesta concreta que él quiere «escuchar». Una vez que haya conseguido esto, también el problema pasa a ser «asunto concluido». No produce ninguna otra pregunta abierta. Todo esto constituye un juego que en determinadas circunstancias puede ser arriesgado para los alumnos pero que, a fin de cuentas, es aburrido para todos los participantes. Se trata de un juego al cual no solo yo, como alumno, quiero escapar con tan pocas complicaciones como sea posible, pues para mí es evidente que al docente que plantea las preguntas y al que solo puedo aburrir o enojar con mis respuestas le debe ocurrir algo similar. De este tipo de orden instructivo de preguntas del docente y respuestas de los alumnos resulta inevitablemente la correspondiente función restrictiva para las preguntas de los alumnos. Sobre esto me escribió Gisela Ulmann: «Por cierto que nunca vi que un alumno realmente quisiese saber algo. Si... los “alumnos”... plantearon una pregunta, fue siempre para pedir información aclarativa (¿qué dijo que era una “raíz”? o: ¿cuándo dijo que va a ser la fiesta de despedida?). Los docentes delegan este tipo de preguntas a otros alumnos o resaltan el hecho de que el alumno debería haber sabido lo que está preguntando. Solo una vez vi que un docente, cuando le hacían una pregunta de este tipo, la contestara...»

Esto ilustra, en primer lugar, la división instructiva de las funciones de la que hablé hace un momento. El deber del docente no es responder, sino plantear preguntas. Puede que esto parezca paradójico en tanto se piense ingenuamente que los alumnos, si es que quieren aprender algo, han de tener muchas preguntas cuyas respuestas o esclarecimiento son asunto del docente. Pero si se considera lo que dijimos sobre la función de las preguntas del docente se vuelve claro que aquí, en efecto, las preguntas de los alumnos solo pueden ser relativamente toleradas si se encuentran dentro del marco definido por las preguntas del docente, es decir, si se trata de preguntas que piden una «información aclarativa» o algo similar. Pero incluso en este caso existe, en cada pregunta, un riesgo para el alumno que la plantee. Porque, como dijimos, para los alumnos, en clase, lo primordial no es aprender algo, sino más bien aparentar que se aprendió o que se sabe. Si en este contexto planteo una pregunta, estoy documentando que hay algo que no sé, y dependerá de los criterios de cada docente en qué medida se considere perdonable el hecho de que no lo sepa. Con cada pregunta corro el riesgo de que el docente me desacredite ante los demás. Y no solo debido a las observaciones de Gisela Ulmann me parece manifiesto que, circunscritos a la organización de la labor instructiva, muchos de los docentes presentan públicamente la debilidad de quien pregunta: ¡véanlo, no sabe! De este modo se les quita a los

alumnos, mediante la instrucción, y de manera sistemática, la costumbre de preguntar. Tal vez esto explique con especial nitidez cuál era mi intención al tematizar, en el título de esta ponencia, la enseñanza (o más exactamente: la instrucción escolar) como posible impedimento y dificultad del aprendizaje.

IV

Naturalmente, no se pretendió afirmar que todos los docentes y todos los alumnos se comportan siempre del modo descrito. Antes bien, se trató de demostrar que, tanto para los alumnos como para los docentes, la estructura de la organización escolar e instructiva sugiere este comportamiento como el modo de actuar que es funcional, es decir fundamentado, en interés de resolver la situación sin complicaciones. De manera que, en la escuela, los alumnos y los docentes que adopten otra relación entre sí y con respecto a la materia de enseñanza, prácticamente tendrán que imponer ese otro modo de relacionarse en contra de la dinámica de la situación institucional.

Esto me permite pasar a la parte final de mi ponencia, en la que quiero discutir sobre la cuestión y las características de una organización escolar e instructiva con la que no sea más dominante el aprendizaje orientado únicamente a la entrega de resultados, el aprendizaje defensivo, tormentoso, inefectivo y antieconómico en el que se aprende a la vez que se resiste al aprendizaje; una reforma escolar que, de esta manera, permita superar la «relación oculta» entre un conocimiento u opinión fingidos por parte de los alumnos y la silenciosa aceptación de este fingimiento por parte del docente. Aquí quiero señalar que, de hecho, estas estructuras que impiden el aprendizaje y sobre las cuales llamé la atención, no logran imponerse en todas partes y sin excepción. En la escuela, entre los docentes y los alumnos, por así decirlo en los pliegues de la institución, pasan muchas cosas, de las maneras más variadas, en una cantidad mayor y de un modo distinto al oficialmente previsto y reconocido. Y es justamente por esta vía que los alumnos y los docentes pueden llegar a procesos de aprendizaje en los cuales, más allá de todos los mecanismos de influencia y control que nombré, les sea posible desarrollar experiencias y lograr comprensiones enriquecedoras para sus vidas.

Esto lo quiero demostrar con vivencias que –como pude corroborar en muchas conversaciones– casi todos han experimentado en la escuela (y las cuales me he propuesto investigar sistemáticamente). Me refiero a aquellos procesos de aprendizaje y comprensión repentinos y espontáneos que podríamos llamar «momentos clave» [*Sternstunden*] y que, en ocasiones, se tornaron más determinantes para la vida futura del alumno que toda la demás actividad escolar. Como característica común, quiero empezar

subrayando que en estos «momentos clave» tanto el docente como el alumno, bajo el impacto y en la urgencia de importantes posibilidades para el desarrollo de su propia experiencia, «se salen de su papel». El docente se entrega (de un modo pasajero) primeramente a la cosa o al objeto en la medida y del modo en que le resultan importantes, en lugar de dedicarse a influir y controlar al alumno desde la perspectiva y en el marco de las restricciones que impone su profesión. Repentinamente habla de lo que piensa sobre el asunto, sobre los problemas que allí se le presentan, etc., o –aún más directamente– de pronto hace él mismo aquello de lo que, normalmente, solamente hablaba. Así sucede que, al alumno, ya no se le transmiten las señales según las cuales acostumbraba orientar sus actividades defensivas. Ahora el alumno reconoce en el docente a alguien que se compromete con lo que de ordinario solo ofrecía desde la atalaya de lo inexpugnable. Y de este modo, para mí, como alumno que vive un «momento clave», surgen excepcionalmente verdaderas preguntas en cuanto al contenido, quiero saber por qué dice eso el docente, por qué para él es tan importante una cuestión, por qué lo conmueve, cómo es que hace lo que está haciendo, qué es lo que está haciendo, etc. Es decir que reconozco la ocasión de acercarme yo mismo a este asunto, la ocasión de acercarme a una cuestión común, ya sea de manera crítica o compartiendo el punto de vista, a través de la dilucidación del compromiso del docente. Por su parte, el docente se ve confrontado con preguntas de los alumnos, en las que reconoce el interés por algo que también para él es importante, preguntas que por ende le es menester aclarar. De manera que, de pronto (y de modo pasajero), se ve liberado de la atribución del rol de «instructor» y aceptado como individuo. Así surge, fuera de lo programado, una verdadera conversación entre los alumnos y el docente. Antes de intentar el desarrollo de algunas generalizaciones a partir de esta relación, quiero ilustrarlo con un «momento clave» que yo mismo viví durante mi escolaridad.

Durante los últimos años de la escuela secundaria, en nuestro internado de la región del Harz, recibimos, hasta cierto día, las usuales clases de música, con la usual mezcla de aburrimiento y renuencia. Nuestra actitud hacia nuestro profesor de música se caracterizaba por una burla compasiva más o menos variable. Ese día, habíamos abandonado ya el aula en que tenían lugar las clases, cuando desde el pasillo escuchamos que alguien –evidentemente nuestro profesor– tocaba el piano. Volvimos al aula en el que (en ese primer invierno de después de la guerra, en 1946) hacía un frío glacial y, en silencio, nos sentamos a escuchar desde la última fila. Metido en su abrigo de invierno, el profesor de música ejecutaba de modo convincente las cuatro baladas de Chopin. Cuando

terminó y aplaudimos –esta vez no de un modo burlesco, sino más bien con titubeante perplejidad– levantó sorprendido la mirada: ah, estaban aquí... En la siguiente clase de música le dijimos que no sabíamos que tocaba el piano tan bien y que nos había gustado escucharlo. Le pedimos que volviera a tocar algo. El tocó, y así entramos en conversación. A partir de entonces no volvimos a recibir lecciones de música pero, en cambio, nos enteramos y maravillamos de muchas e importantes cuestiones en torno a la música. Por mi parte, puedo decir que este hecho determinó en esencia, hasta el día de hoy, mi relación con la música.

A partir de estas consideraciones y experiencias parece natural sacar una consecuencia: para superar el aprendizaje defensivo, que se centra en resolver la situación, y posibilitar el aprendizaje expansivo, interesado en su objeto, habría que organizar la escuela y la instrucción de tal manera que los aquí llamados «momentos clave» se transformaran en algo normal. Creo que esta consecuencia es, en principio, correcta. Sin embargo será necesario un esfuerzo analítico considerable para definir lo que esto significa en los hechos. Uno de los intentos en esta dirección proviene de nuestra ya citada colega californiana Jean Lave y sus colaboradores, cuya marca distintiva ha sido el aprendizaje por medio del *apprenticeship* o «aprendizaje participativo».

Lave desarrolló las ideas de su concepto de aprendizaje a partir de múltiples observaciones etnográficas. Estas giran en torno al modo en que, en determinadas etnias, se transmiten ciertas capacidades o habilidades – por ejemplo para la artesanía– del *master* a los *novices*. La transmisión ocurre por medio del *apprenticeship* (o sea, aproximadamente, lo que se conoce como «periodo de aprendizaje», «periodo de meritorio», «práctica»). Se trata de secuencias organizadas de «asistencia», en las que el «aprendiz» comienza por contemplar la actividad del «maestro» y, paulatinamente, participa cada vez más expresamente, aporta su contribución, hace preguntas, se vuelve cada vez más competente, hasta llegar al final en el que el ex-aprendiz domina la habilidad igual de bien o mejor que el «maestro». Llegado este punto, la asimetría de la relación entre maestro y aprendiz es superada en una relación de igualdad de derechos entre un «maestro» veterano y un «maestro» más joven. Por principio, el «maestro» más joven puede ahora tomar el lugar del «maestro» de mayor edad y, conforme al cambio generacional, llegado el momento, también lo hará. A partir de estas observaciones, Lave identifica limitaciones determinantes en la relación escolar de enseñanza-aprendizaje de hoy en día. En un trabajo de Lave, Smith y Butler (1987, p. 29; cfr. 1988, pp. 75-76) encontramos, en referencia a este tema, la siguiente comparación:

Escuela:

| *Apprenticeship:*

-Detalladas prescripciones para la práctica;	-Oportunidades para la actividad;
-tareas impartidas;	-dilemas que surgen del verdadero proceso de acción;
-los niños son el objetivo hacia el que se dirige la instrucción, el objeto de las lecciones.	-los niños son (en un comienzo) participantes periféricos en las actividades del «maestro».

En un siguiente paso, Lave et al. intentaron aplicar esta concepción del *Apprenticeship* o, como lo expresa Lave más adelante (1990), del aprendizaje participativo (aprendizaje como *legitimate peripheral participation*) en el terreno de la enseñanza temprana de las matemáticas en la escuela. De modo que ahora esta concepción no solo se puede aplicar a la enseñanza basada en el «trabajo por proyectos» o cosas por el estilo, sino que también se pone en discusión una redefinición de la «instrucción escolar» *sensu stricto*. Como lo muestra Lave, es necesario despedirse sobre todo de la idea corriente de que la matemática escolar es primeramente un preparativo para la práctica cotidiana de la vida extraescolar, mientras que la instrucción misma representa una situación por así decirlo libre de contexto –la escuela como «*privileged noncontext*» (Lave, 1987, p. 18; cfr. 1988, p. 70)– en la que recae este tipo de función. En una detallada investigación, Lave (1988a) mostró que la escuela casi no cumple esa función. Antes bien, se debe entender la escuela misma –y con ello también la matemática escolar– como un elemento concreto atado al contexto de la práctica de vida de los alumnos. Por lo tanto, el tema en cuestión no tiene lugar «fuera», en cualquier lugar, sino que, de hecho, debe ocurrir en la instrucción escolar misma: en la clase de matemáticas, la matemática (y, como yo agregaría para hacer referencia a mi ejemplo del «momento clave», en la clase de música, la música).

A partir de esto, Lave desarrolla un pensamiento que me parece particularmente interesante: las clases de matemática se deben organizar de tal manera que en ellas no se vuelvan dominantes los «*problems of performance*» (o sea, dicho con nuestras palabras, los problemas referidos a la superación de una situación mediante la presentación de los resultados pertinentes), sino los problemas matemáticos mismos. Se trata, por tanto, de «reducir o abandonar en el aula los dilemas que no sean, en sí, de tipo matemático» (1987, p. 26; cfr. 1988, p. 75). Es decir, se trata de reconocer, en los hechos, que todos los procedimientos por medio de los cuales se exhorta, se interroga, se controla y se evalúa establecen dificultades extra-matemáticas y, de esta manera, distraen y alejan a los alumnos de lo que en

realidad debería ser el tema, esto es, del objeto de aprendizaje y sus posibilidades. «Los docentes no pueden lograr que [las matemáticas] se transformen en la actividad central de los alumnos si no son capaces de involucrarse en argumentaciones matemáticas sobre dilemas matemáticos con los alumnos» (*Ibidem*, p. 29; cfr. 1988, p. 75).

Según Lave, esto significa que los docentes ya no deben hacer las veces de «docentes» que le quieren enseñar algo a los niños con respecto a un objeto de aprendizaje. A partir de ahora, deben actuar como «*masters*» que hacen aquello de lo que trata su clase –es decir, pensar y argumentar matemáticamente (o en el caso de mi ejemplo, hacer música)– y facilitan una participación cada vez mayor en esa actividad por parte de los niños. Se trata de realizar un «microcosmos de cultura matemática» en el aula, es decir, no de descomponer, con el fin de la instrucción, el objeto de aprendizaje sino, por el contrario, de desplegarlo, desarrollarlo como una oportunidad de práctica participativa para los alumnos. De esta manera, los niños, participando en aquello que hacen los matemáticos, podrían experimentar qué es lo que entusiasma a los mismos y, por esta vía, qué es lo que en realidad significa la matemática como aspecto de la cultura humana. Aquí entra en juego un enriquecimiento de las posibilidades de experimentar mundos de vida y disponer de ellos que va mucho más allá de la suma correcta en el supermercado. Este enfoque se aplicó por ejemplo en una *Farm School* de la Universidad de California, cuyo director, Michael Butler, es uno de los colaboradores de Jean Lave. Orientándose según el concepto del aprendizaje participativo, se confrontó a niños de entre cinco y doce años de edad con múltiples dilemas matemáticos para que, de este modo, alcanzaran una comprensión más profunda de los principios y de la práctica de las matemáticas. De manera creciente, estos niños también dieron por sí mismos con problemas matemático-estructurales (por ejemplo: «es divertido que $4+6$ sea lo mismo que $5+5$ pero 4×6 no sea lo mismo que 5×5 » (Lave et. al, 1987, p. 35). Los niños podían ocuparse de este tipo de cuestiones en diálogo con el docente a lo largo de las horas o de los días, más allá del ritmo lectivo habitual.

Puesto que carecemos de informaciones más exactas, se puede cuestionar en qué medida es posible generalizar un principio participativo de enseñanza y aprendizaje (más allá de algo así como las clases de música). Por ejemplo, se puede preguntar irónicamente si el docente también debería desarrollar como «*master*» su experiencia con respecto a las especificidades adverbiales y dejar que los alumnos participaran en esa vivencia. Retengamos esta cuestión e intentemos imaginarnos qué pasaría si el docente contribuyera con su versión al inevitable tema de la composición «mi experiencia más bonita durante las vacaciones», la pusiera a disposición de los alumnos y la sometiera a discusión junto a las diferentes versiones del alumnado. El docente podría fundamentar, por

ejemplo, los criterios según los cuales eligió su sujeto, el plano lingüístico que consideró apropiado durante la elaboración de su versión, las perspectivas que a partir de allí resultaron con respecto a la estructura de la composición, etc. Por su parte, los alumnos podrían comparar sus versiones con esta, defender sus modos de proceder, intentar criticar el procedimiento del docente. En este proceso podrían aprender, llegado el caso, a reconocer las ventajas de la versión del docente y tal vez querrían corregir el propio texto. Por su parte, el docente, dadas las circunstancias, no podría menos que reconocer los buenos pasajes e ideas de los alumnos e incluso reelaborar, tras la discusión, su propia composición. Así se llegaría a un esfuerzo común de gran precisión y plasticidad, con controversias sobre la elección de las palabras adecuadas y debates sobre la función de las formulaciones gramaticalmente correctas. Dado el caso, el docente haría valer su autoridad en la materia debido a que, en general, todos reconocerían que sus proposiciones son las más inteligentes y que llegó a las mejores soluciones. Posiblemente también se podría incluir de alguna manera, en este tipo de conversaciones, el tema de las especificidades adverbiales, pero si así no fuera, habría que aclarar la dimensión de la pérdida originada por este motivo.

Sin lugar a dudas, los conceptos de este tipo de aprendizaje participativo no son fáciles de integrar en la instrucción escolar normal, pues, a fin de cuentas, suponen otra organización de la escuela en su conjunto. Pero así y todo, pueden brindarnos estímulos a la hora de orientar el pensamiento en torno a estas transformaciones.

V

Al comienzo de esta ponencia expuse cómo, según nuestra concepción, el aprendizaje defensivo, orientado a la entrega de resultados, se superaba mediante el aprendizaje expansivo, orientado en su objeto. Y tal vez muchos ya hayan notado que, en cierto modo, el enfoque del aprendizaje participativo representa una concreción de esa concepción nuestra. Esto también hace patente que, en cierto sentido, nuestras ideas apuntan justamente en dirección contraria a los conceptos usuales de la «autonomía» y del «dejar crecer». Pues allí el docente abandona a los alumnos a sí mismos y puede mantenerse encubierto, eludiendo riesgos y compromisos en un grado tal vez mayor al que es posible en el contexto de la instrucción convencional. En cambio, en la función del «*master*», él mismo se envuelve por completo, con sus opiniones, formas de pensar, su propia capacidad, en el proceso de aprendizaje escolar. Con ello deviene susceptible de ataques, puede ser criticado, tiene que permitir que

también se cuestione su propia actividad a partir de las preguntas de los alumnos. Pero los alumnos, al dejar de ser presionados con tareas, reciben la oportunidad de participar productivamente y pueden pasar, de ser adversarios potenciales o manifiestos del docente, a compartir con él los mismos intereses y a ser compañeros en el marco de la cooperación. El docente ya no puede canalizar de manera preventiva las contribuciones de los alumnos y se incluye en el proceso de aprendizaje común. Ahora tiene que estar dispuesto a revisar sus propias comprensiones y a admitir tanto la necesidad de una continuación de su propio aprendizaje como la existencia de límites insuperables para sus propias posibilidades y capacidades. De este modo, no aparecen más de un lado los alumnos como perfectos ignorantes y del otro el docente como profesional sábelo-todo, sino que la experiencia de la limitación de cada conocimiento individual, pero también la limitación del conocimiento humano en general, pasa a ser un elemento integral del aprendizaje escolar.

Admitir que los alumnos planteen preguntas de verdad y participen orientándose según sus propios intereses en el objeto, no es compatible con los planes de enseñanza convencionales. Esto ilustra la dimensión y la profundidad de las transformaciones organizativas y didáctico-escolares que serían necesarias para realizar un concepto como el del aprendizaje participativo, fundamentado de manera expansiva. También la ciencia se encontraría ante un nuevo reto. En un comienzo serán más los problemas suscitados que los resueltos, pero tal vez con el solo planteamiento del problema se abran nuevas perspectivas orientadas más allá de la actual escuela del hastío generalizado. Naturalmente, en el intento por realizar este tipo de perspectivas, hay que contar con múltiples resistencias y dificultades. Pero a mi parecer, el principal obstáculo radica en un sobrentendido fundamental y la consciencia que lo acompaña, esto es, el planteamiento de que el control político-administrativo sobre quienes aprenden y sobre el proceso de aprendizaje constituye una precondición irrenunciable. Y de esta manera, vuelvo a mi punto de partida y al tema central de mis consideraciones.

En tanto uno abogue por una psicología del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto que aprende, se verá confrontado casi ininterrumpidamente con la imputación (a veces acompañada de un guiño de entendimiento) de que este tipo de planteamientos solo pueden ser de intención táctica. Pues en realidad, lo que nosotros queremos –se dice– no es otra cosa que considerar al sujeto de aprendizaje en un grado mayor, planificar tomando en cuenta sus condiciones cognitivas y motivacionales, transmitirle la vivencia de su propia participación para, por así decirlo, llevarlo de una correa más larga. Pero el control sobre aquello que se ha de aprender y el modo en que esto ha de ocurrir, «naturalmente», debe permanecer en manos de la entidad político-administrativa responsable y

en el docente que la representa. Si queremos hacernos entender, tenemos que mostrar de manera convincente y fehaciente que, a nuestro parecer, precisamente aquello que podríamos designar como el postulado del control último es, en cierto modo, la enfermedad que se pretende curar por medio de ese mismo control. Allí se admite el obrar activo de los sujetos, su aprendizaje autoorganizado etc. solo con la reserva (tal vez tácita) del control externo como última instancia. Y de este modo se reproduce, del lado administrativo, precisamente aquella «relación oculta» entre quienes enseñan y quienes aprenden, cuyo resultado no es un verdadero orden, sino la resistencia, la desgana, el bloqueo, las tendencias a la simulación y a la evasión por parte de quienes aprenden, o sea exactamente el caos organizado que se creía poder eliminar por medio de ese control.

A aquellos que piensan que no se puede renunciar al control sobre el proceso de aprendizaje, que hay que ponerle objetivos a quienes aprenden y revisar su realización, etc., habría que contestarles, en primer lugar, que eso no funciona. Todos los conceptos de la «inculcación-de» –ya sea de la disciplina, pero también de la cooperación o de la independencia– dicen algo sobre los propósitos de las entidades de enseñanza, pero en los hechos producen como resultado algún tipo de resistencia por parte de los afectados. Puede ser que esta resistencia permanezca implícita y solo aparezca como una pequeña guerra, hastío, múltiples padecimientos, dificultad, mutuo impedimento, limitación y auto-limitación. Pero, dadas las circunstancias, también puede repercutir de manera manifiesta en quienes ejercen el control.

Con esto hecho se vio confrontada la República Democrática Alemana en tanto que sociedad «educativa» por excelencia: allí se había instaurado un sistema, supuestamente completo, de «inculcación» del socialismo, de la lealtad frente al Estado, del anticapitalismo etc. Por lo pronto, esto solo condujo hacia una «relación oculta» a escala de la sociedad en su conjunto, con múltiples resistencias privadas y tendencias al retraimiento³. Pero

³ En este pasaje Holzkamp subsume una complicada situación política (el proceso que en Alemania condujo hacia la llamada «reunificación») bajo el tema de la educación o de la enseñanza, sin realizar un análisis concreto de las relaciones sociales de la República Democrática Alemana. De esta manera, desiste precisamente de los análisis que, en general, él mismo considera fundamentales para comprender las estructuras de los significados que pueden transformarse en «premisas» de las fundamentaciones subjetivas de las acciones de los individuos. Tal vez esto sea un indicio del desconcierto que provocaba el proceso de la «reunificación» alemana. Presionada a explicar las «causas del debacle del socialismo de Estado», la izquierda teórica y política desarrolló frecuentemente argumentaciones especulativas y defensivas.

como es sabido, cuando se dio una ocasión favorable, la gente salió a la calle gritando *wir sind das Volk* [nosotros somos el pueblo⁴]. A quien no quiera «soltar» el control, puede ser que un día se lo arrebaten.

Aparte de su estructural ineficacia, el «postulado del control» genera resistencia de manera sistemática y, de esta manera, también posee, él mismo, un carácter genuinamente defensivo. Lo acompaña una profunda desconfianza en la solidez, legitimidad y fuerza de convicción de los propios argumentos. Frente al permanente rechazo de los alumnos a lo que yo, como docente, les ofrezco, parece indicado e inevitable el control – pero: ¿por qué habrían de rechazar algo que es efectivamente importante y digno de saberse?– Parece más lógico concluir que, en el fondo, los docentes comparten la difusa impresión de los alumnos de que en la escuela, sin que se tome en cuenta lo que ellos puedan pensar al respecto, se les está entregando algo que no necesariamente se relaciona con sus intereses de vida. Esto, por su parte, nos indica que en la escuela el control no es una necesidad que se pueda fundamentar a partir de la pedagogía o psicología, sino que se desprende de la determinación de su función a nivel social: la escuela ha de producir resultados de un modo previsible y en función del interés dominante. De este modo, se vuelven visibles los límites de nuestro intento de discutir sobre las diferentes instancias de control escolar ateniéndonos a poner en evidencia las razones defensivas de aprendizaje que ellas proponen, etc. La reflexión consecuente muestra que aquello que pudiera parecer un problema meramente psicológico es, en último término, un problema del desarrollo de las relaciones democráticas. Pero eso es otro capítulo.

Referencias

- Holzkamp, Klaus (1986). Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 17, 216-238.
- Holzkamp, Klaus (1987). Lernen und Lernwiderstand: Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* 20, 5-36.

⁴ *Wir sind das Volk*. Lema en las manifestaciones del movimiento político reivindicativo al interior de la RDA.

- Jäger, Michael (1985). *Die Methode der wissenschaftlichen Revolution*. Berlín: Argument.
- Lave, Jean, Hass, Michael (1988b). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean, Hass, Michael (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En David Kirshner, James A, Whitson (eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, Jean, Smith, Steve, Butler, Michael (1987). Problem solving as everyday practice. En Randy, Ch. (ed.), *National Research Agenda in Math learning*. Berkeley: University of California.
- Lave, Jean, Smith, Steve, Butler, Michael (1988). Problem solving as everyday practice (versión resumida del texto de 1987 que lleva el mismo título). En Charles, Randall I., Silver, Edward A. (eds), *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*, Proceedings National Council of Teachers of Mathematics (pp. 61-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lepper, Mark R., Greene, David, Nisbett, Richard E. (1973). Undermining children's intrinsic interests with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Mehan, Hugh (1985). The structure of classroom discourse. En Van Dijk, Teun A. (ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3, Discourse and Dialogue* (pp. 119-131). Londres: Academic Press.
- McGraw, Kenneth O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. En Lepper, Mark R., Greene, David (eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale: N.J Erlbaum.
- Osterkamp, Ute (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Seidel, Rainer (1976). *Denken: Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen*. Fráncfort del Meno: Campus.