



# ¿Aprender durante toda la vida?

## Observaciones psicológicas y pedagógicas sobre la «sociedad cognitiva»

A veces, los términos se acuñan antes de que se comprendan, y los proyectos programáticos se lanzan antes de que nadie los pida. Además, los intentos de introducir estas «monedas» conceptuales en el espacio educativo europeo chocan con los estrechos límites impuestos a menudo a su convertibilidad semántica. Puede que una reglamentación lingüística realizada con fines de universalización resulte útil para la diplomacia del entendimiento entre los Estados, pero para destacar el perfil de la sustancia resulta más bien contraproducente. Aún más grave me parece que tales mensajes abstractos no representan ningún desafío personal, y que precisamente cuando en todas partes se habla de ellos, caigan presos de una notable indiferencia.

¿Es la fórmula de la «formación permanente» una «moneda» pedagógica que responde a esta caracterización? Como argumento en contra de esta sospecha se puede aducir el sin duda notable esfuerzo que viene realizándose desde el Informe Faure «Learning to be» (1972) por mantener el «lifelong learning», con distintos diseños conceptuales y utilizando modelos organizativos alternativos, concretado y en alerta latente (éducation permanente; recurrent education). Como argumento a favor se puede aducir el largo período de incubación que por lo visto precisan las visiones de política educativa de la UNESCO, del Consejo de Europa y de la OCDE para hacerse realidad. ¿Tiene que ver esto con defectos sustanciales de su planteamiento conceptual, o sólo con el hecho de que posiblemente aún no haya llegado su momento? ¿O quizá el Libro Blanco de la Comisión de la UE, «Enseñar y aprender.

Hacia la sociedad cognitiva» (1996), consiga colmar la laguna estratégica de aplicación que dejaron las ofensivas reformistas del decenio de 1970?

### Dilema fundamental de los programas de educación supranacionales

Una de las tesis de este artículo consiste en que las ofensivas en el plano de las ideas, como las del «Libro Blanco» o del «Año europeo de la formación permanente», pasan por alto un dilema fundamental de la programación supranacional. Afectan menos a un núcleo mental y político que a la infraestructura psicológica y pedagógica de su presentación argumentativa. Las campañas que pretenden incorporar la idea de una «learning society» o una «sociedad cognitiva» a la conciencia civil europea son, por su origen y por su esencia, alegatos de élites administrativas y provienen del derecho de iniciativa del ejecutivo de la UE, perfectamente razonable y reforzado por Maastricht. Teniendo en cuenta la sensible cuestión de la subsidiariedad en la Unión, los proyectos de este tipo no hacen sino marcar los contornos de la demanda de actuación comunitaria, inclusive sus referencias problemáticas concebidas universalmente. Sin embargo, el destinatario, en última instancia responsable de la aplicación de tales catálogos de futuro, no es la inteligencia planificadora de los políticos de la enseñanza, sino el propio ciudadano de Europa. Pero en realidad, el discurso de la sociedad autoformativa, en el que entre otras cosas están en juego el acceso al conoci-



**Klaus Künzel**  
ocupa desde 1991 la cátedra de Ciencias de la educación y formación continua de la Universidad de Colonia (Alemania).

**A menudo, los programas de formación supranacionales se enfrentan con el dilema de que no apelan personalmente al ser humano como destinatario de estos catálogos de futuro. Precisamente la figura de la «formación permanente» trata sobre todo de las condiciones y posibilidades de su aceptación subjetiva. Por esta razón, el artículo intenta arrojar luz sobre las implicaciones y consecuencias pedagógicas de la orientación hacia la «sociedad cognitiva», mirándolo en microperspectiva. El desarrollo de la capacidad de «aprendizaje expansivo» (Holzkamp) desempeña en este punto un papel central. En esta concepción ofensiva del aprendizaje, el manejo del conocimiento y también de la incertidumbre revisten una gran importancia biográfica. Al desarrollar un programa de aprendizaje permanente hay que hacer frente al problema de la marginación de un número creciente de personas mediante estrategias selectivas. Cerrar esta laguna de humanización es tarea de todas las instituciones educativas y contextos de aprendizaje.**



***Las campañas que pretenden incorporar la idea de una «learning society» o una «sociedad cognitiva» a la conciencia civil europea son, por su origen y por su esencia, alegatos de élites administrativas y provienen del derecho de iniciativa del ejecutivo de la UE, perfectamente razonable y reforzado por Maastricht.***

***Sucede que el aprendizaje con propósitos de formación y abiertos a toda la vida representa un acto de creación subjetivo que no puede exigirse ni cederse a los demandantes y usufructuarios sociales de la «formación cualificadora».***

miento y su aprovechamiento personal (Libro Blanco 1996, p. 5 ss.), obvia el propósito comunicativo dirigido a convencer al ser humano de que el aprendizaje es una forma de vida que vale la pena. Como miembro abstracto de una entidad colectiva cognitiva, el discente interesa ante todo en el estado de transparencia sociológica. Como sugiere el término artificial, aunque ya un tanto desgastado, de «organización autoformativa», la tendencia a personificar estructuras sociales como sujetos de estudio puede ser seductora para el publicista y alardear de modernidad, al menos pasajeramente. Pero desde el punto de vista del contenido no da en el clavo, porque pasa por alto al portador de la idea reguladora de la acción de un aprendizaje con anclaje biográfico, o no es capaz de abordarlo. Sucede que el aprendizaje con propósitos de formación y abiertos a toda la vida representa un acto de creación subjetivo que no puede exigirse ni cederse a los demandantes y usufructuarios sociales de la «formación cualificadora». Esto hay que tenerlo en cuenta precisamente cuando se trata de establecer la normalidad del aprendizaje en el curso de la vida y de no presentar la disposición para la formación como antojo o insolencia, sino como hábito y oportunidad biográfica (Meier y Rabe-Kleberg 1993).

Sin embargo, no es propósito del «Libro Blanco» marcar de forma detallada o preceptiva el camino hacia la «sociedad». Antes bien, las recomendaciones que contiene tienen por objeto «impulsar una discusión pormenorizada para los próximos años» (Comisión Europea 1996, p. 81). Sobre este trasfondo resulta ocioso criticar a los autores por unas ambiciones conceptuales que no persiguen en modo alguno. Ahora bien, dado que el «Libro Blanco» representa también una tradición que entre tanto se ha establecido, la de preparar al ser humano para una vida de aprendizaje, parece útil reconstruir en la microperspectiva la macroperspectiva en que se sitúan siempre las ideas de la sociedad autoformativa y la formación permanente (Cropley 1986). Por tanto, cabría preguntarse cómo puede percibirse subjetivamente el imperativo abstracto de un espacio económico y social europeo comprometido con el desarrollo de sus recursos humanos, y recogerlo como mi-

sión vitalicia personalmente significativa. Para ello se adopta, por analogía con la postura teórica de Holzkamp (1995), un punto de vista de la ciencia del sujeto.

## **El aprendizaje en microperspectiva**

Este punto de vista se caracteriza por dar la espalda a una concepción del aprendizaje en la que éste aparece como reacción organizada a las expectativas de un entorno que fija tareas (Holzkamp 1995, p. 12 ss.).

A este modelo de aprendizaje, realizado típicamente en forma de lección institucional, la postura del sujeto científico opone el acceso activo al mundo del aprendizaje «expansivo». Esto significa que el ser humano se concibe como «centro de intencionalidad». Él mismo se ocupa de la ampliación de las posibilidades de disponer de su vida e incrementar su calidad. Por tanto, aprender es un acto ofensivo, imbuido de la voluntad de cambiar el entorno y las condiciones de vida. Desde el punto de vista de la psicología de la motivación, se parte del hecho de que una asunción ofensiva de la idea del aprendizaje abre la perspectiva de lograr que «el nexa interno entre la indagación discente, la ampliación de la disposición y el aumento de la calidad de vida sea experimentable o anticipable directamente» (ibid. p. 190).

Las características de una concepción expansiva del aprendizaje son, entre otras, que la competencia sobre el registro de las exigencias del aprendizaje se traslada al sujeto. De este modo salta a la vista la importancia central de la capacidad vivencial en relación con el conocimiento de una problemática del aprendizaje. En contraposición (ideal-típica) a los actos de aprendizaje defensivos, que rechazan las desventajas, la insuficiencia de las propias condiciones para la acción (conocimiento, actitudes, capacidades) se valora como agotamiento aún insuficiente de las posibilidades personales de disposición y de vida. No es difícil observar que en este contexto no es preciso recoger toda «exigencia docente externa» (...) necesariamente como problemática discente (ibid. p. 212). Pero también que-



da claro que una actitud discente marcada por la referencia al sujeto, la actividad y la autoorganización exige una disposición cognitiva y emocional que, a la vista de los múltiples límites individuales y sociales al desarrollo, ha de «aprenderse», es decir, construirse o, como ocurre bajo la impresión del desempleo de larga duración, recuperarse (Wacker 1981).

## Dimensión subjetiva de la formación permanente

En principio, una explicación o traducción orientada al sujeto de la fórmula de la «formación permanente» sólo tiene sentido si se reconoce la estrecha relación biográfica existente entre una existencia en desarrollo y las técnicas que pueden adquirirse para realizarla (Oerter 1987). Elaborar planteamientos personales que permiten vivir a lo largo de toda la vida identifica el aprendizaje como «actividad característica, personal, única y auto guiada» (Wedemeyer 1989, p. 183). En esta idea, el aprendizaje se «enciende», por así decirlo, en los proyectos y experiencias, tareas y crisis biográficas de la existencia humana. Por ello, la imagen de la «permanencia» corresponde mejor a la naturaleza psicológica del aprendizaje biográficamente significativo, antes que a un modelo conceptual que se guía exclusivamente por la extensión temporal de la vida (Lengrand 1986).

El hecho de destacar la dimensión subjetiva de la formación permanente no significa en modo alguno que se absolutice el lado interior de las relaciones humanas con el mundo. De ser así, la utilidad vital del aprendizaje apuntaría al apoyo de prácticas existenciales privatistas socialmente inconexas, diametralmente opuestas a los supuestos y motivos de un aprendizaje ofensivo, interesado en el intercambio activo con el mundo. Con respecto a este intercambio con el mundo, uno de los supuestos centrales de una teoría del aprendizaje ofensivo dice que: la realidad de sus nexos vitales no «aparece» simplemente ante el ser humano, sino que más bien se «construye» en procesos de análisis activo con ayuda de esquemas cognitivos, y se adquiere a través de las experiencias. A esto corresponde, en términos de vida práctica, el ca-

rácter intervencionista de los actos discentes: no sólo es posible comprender el mundo, sino también transformarlo. Y precisamente en este potencial de cambio descansa la confianza del discente en mejorar su posición, reconocer nexos, desarrollar nuevos intereses y capacidades.

El encuentro entre el mundo y la persona se produce, de acuerdo con el modo de ver convencional, en la fase del conocimiento. No por casualidad el «Libro Blanco» insiste tanto en tasar la capacidad de rendimiento y la calidad social de una sociedad de acuerdo con el grado de apertura a los nuevos conocimientos y su accesibilidad general. De creer en la «sociedad», en ella se ha impuesto el régimen de conocimientos (principalmente) científico-técnicos; las posibilidades vitales del individuo son una función de su «apertura operativa» y temática hacia los materiales de la visión del mundo y su realización activa.

## Implicaciones pedagógicas de una «sociedad cognitiva»

Sin embargo, para una contemplación pedagógica, una sociedad que declara el conocimiento como su distintivo determinante central ha de convertirse desde varios puntos de vista en un problema:

- La proliferación masiva de los conocimientos mediante la investigación y la comunicación sitúa toda selección aceptable, la ponderación y la organización didáctica del conocimiento relevante para la vida ante problemas cada vez mayores.
- Visto que la concepción de un modernismo comprometido con la tradición de la ilustración se ha resquebrajado (Uhle 1993), la idea del descubrimiento como un medio de conocimiento y formación autorizado de forma casi natural-orgánica se ve sometida a presión.
- Precisamente en la «sociedad» luchan los planteamientos competitivos y formas de aparición del conocimiento por ser reconocidos. El manejo del pluralismo y la variedad de perspectivas, opiniones contrapuestas y ofertas de valores con-

***En principio, una explicación o traducción orientada al sujeto de la fórmula de la «formación permanente» sólo tiene sentido si se reconoce la estrecha relación biográfica existente entre una existencia en desarrollo y las técnicas que pueden adquirirse para realizarla.***

***La proliferación masiva de los conocimientos mediante la investigación y la comunicación sitúa toda selección aceptable, la ponderación y la organización didáctica del conocimiento relevante para la vida ante problemas cada vez mayores.***



***Para poder ampliar las competencias u ocupar nuevos espacios de desarrollo se precisan una serie de logros biográficos previos que a menudo no se consigue recuperar.***

***«La tarea no consiste en hacer de la escuela un apéndice de la industria y el comercio, sino en utilizar los factores de la industria para hacer la vida escolar más activa y más rica, en un sentido inmediato, y en relacionarla más estrechamente con la vida extraescolar.»***

trarias supone una prueba más dura para la concepción moderna de la educación que, por ejemplo, el proceso de los aspectos puramente cuantitativos de la «informatización».

□ Si es cierto que, según Mitscherlich (1963, p. 31), una definición dinámica presenta la educación como «movimiento de búsqueda coordinado», que no puede convertirse en certeza dogmática, la responsabilidad pedagógica exige acercarse especialmente al aprendizaje escolar a las particularidades y también oportunidades de la «incertidumbre dosificada».

□ Al hablar de una «sociedad cognitiva» nos exponemos al reproche de olvidar la totalidad de las referencias vitales humanas y formas de expresión, su disposición integral a actuar y aprender, y de que nos aferramos a un ideal de competencia y educación «cerebralizado».

□ El acceso a recursos del conocimiento y su aprovechamiento biográfico no representa una cualificación vital disponible a voluntad, desarrollada por igual en todos los medios sociales. Para poder ampliar las competencias u ocupar nuevos espacios de desarrollo se precisan una serie de logros biográficos previos que a menudo no se consigue recuperar. En esta medida, la sociedad cognitiva presenta efectivamente unos rasgos casi estamentales. El Libro Blanco habla de una división en «sapientes e insapientes» (Comisión Europea 1996, p. 26).

¿Que se desprende de las implicaciones sociales y pedagógicas de la «sociedad cognitiva» que hemos esbozado a modo de ejemplo para el diseño objetivo de un programa de formación permanente? De nuevo sólo podremos recoger algunos pocos aspectos; para una discusión más detallada, véase Künzel y Böse (1995).

## **Consecuencias para un programa de formación permanente**

**1. Secuenciación temporal.** La formación permanente abarca el conjunto del desarrollo humano y puede caracterizarse, desde el punto de vista de la biografía

discente subjetiva, por la igualdad de rango entre las vivencias formativas escolares y extraescolares. El factor determinante de la significación biográfica de los contextos discentes es el grado en que éstos sirven para hacer posible el aprendizaje expansivo a favor de la ampliación de las posibilidades de acción personales (Holzkamp 1995, p. 492).

**2. Integración espacial.** La formación permanente atraviesa todos los ámbitos, funciones y lugares en que el sujeto puede procesar y configurar la realidad con sus actos. Desde el punto de la unidad personal y de la conservación de la identidad, la separación de profesión y ocio, esfera pública y esfera personal, en el sentido de que cada una tiene sus propios espacios de aprendizaje, ya no se sostiene. El ser humano integra sus nexos vitales de acuerdo con sus intereses y proyectos existenciales; una diferenciación entre la formación profesional y la educación general sería contradictoria con el carácter del aprendizaje expansivo, que abarca el conjunto de la vida, igual que el aislamiento de determinados espacios de la educación con respecto al resto de la vida.

**3. La escuela como realización vital.** John Dewey (1993, p. 408) ya acuñó en 1915 la fórmula clásica que define la función útil de la escuela para la vida: «La tarea no consiste en hacer de la escuela un apéndice de la industria y el comercio, sino en utilizar los factores de la industria para hacer la vida escolar más activa y más rica, en un sentido inmediato, y en relacionarla más estrechamente con la vida extraescolar».

**4. El conocimiento como recurso.** A través del aprendizaje expansivo, el ser humano se abre a «su mundo», recurriendo a reservas de conocimiento de los más diversos orígenes, naturalezas y significados. El aprendizaje en la modalidad «permanente» presupone el manejo virtuoso de recursos cognitivos que gracias al perfeccionamiento de las redes informáticas son cada vez más asequibles. Ahora bien, este virtuosismo no puede constreñirse a sus dimensiones operativas, pues en última instancia designa la amplia capacidad para asegurarse los conocimientos, pero también las diversas formas de aparición de la incer-



tidumbre. La infraestructura del acceso limitado a la información no representa por sí sola un sistema de recursos a favor del aprendizaje permanente, primariamente, como sus potenciales técnicos. Como parte integrante de un espectro de oportunidades de aprendizaje individuales y perspectivas de posibilitación, ha de ser integrada o procesada selectivamente por la razón controladora del individuo.

### **5. Acreditación de los conocimientos personales.**

Un acceso ofensivo, pero también controlado subjetivamente, a las posibilidades de conocimiento y aprendizaje de nuestra civilización científica multicultural incrementa notablemente la variedad de relaciones personales con el mundo y de «técnicas existenciales». Con él se expande simultáneamente la acumulación, que merece acreditar, de experiencias humanas y medios de expansión. El aprendizaje permanente desafía a nuestra fantasía y generosidad para valorar las formas de conocimiento personales como documentación del logro de vivir, y equipararlas como mínimo, mediante reglas de equivalencia formuladas con amplitud de miras, a los productos formales del aprendizaje.

### **6. La marginación como laguna de humanización.**

La idea de una humanización de nuestra vida con la ayuda de una amplia gama de posibilidades de aprendizaje se ve profundamente cuestionada si estas últimas se niegan a cada vez más personas a causa de una mecánica de distribución social cada vez más dura. A este respecto no podrán engañarnos los mensajes eufemísticos integrados en el anuncio de una «sociedad cognitiva». La movilización general a favor del aprendizaje permanente, así como un clima de formación continua normativa cada vez más palpable, habrán de ser recibidos con recelo, incluso con rechazo abierto, por quienes, debido al desempleo de larga duración y a otras formas de marginación, (ya) no figuran entre los considerados para las prestaciones educativas «de valor añadido». Para estos usufructuarios potenciales del aprendizaje permanente, alejados de toda ocupación, el término de «barrera edu-

cativa» es un accidente conceptual, ya que cubre los procesos de la decepción, el autodistanciamiento, incluso la resistencia a la educación (Axmacher 1990), en los que desemboca a menudo una tolerancia social y política de las diferencias de oportunidades educativas.

En un estudio concluido recientemente (Künzel y Böse 1995), el autor ha formulado propuestas de «estrategias de motivación del aprendizaje permanente». La publicidad a favor de la formación continua es una de ellas. Tematizar la formación continua como objeto del esfuerzo publicitario significa tanto tomar conocimiento de la intención y de la agudeza de las expectativas sociales que despierta la participación en la formación permanente, como recoger las formas sociales de inhibición y desaliento que se toleran públicamente con respecto a grupos de personas del mercado de la formación continua que han pasado inadvertidos o han sido marginados. El propósito propiamente dicho de la publicidad a favor de la formación continua consiste en ver cómo se representan subjetivamente estos factores de participación o inhibición educativa y qué oportunidades quedan para encontrar el acceso a un aprendizaje para el que no parece existir ningún grupo de presión social ni intereses político-culturales que lo promocionen. Tal estrategia sólo puede «tener» sentido si apoya los movimientos de búsqueda y proyectos biográficos que las personas, que confían en las posibilidades de la educación, también se plantean si ven dificultado su acceso u oscurecidas sus perspectivas de aprovechamiento (Künzel y Böse 1995, p. 6 s.).

Orientar las estrategias de motivación al adulto o a la formación continua, sin embargo, choca con una limitación del concepto biográfico del aprendizaje permanente, la que en el presente artículo se ha rechazado expresamente. Posibilitar el aprendizaje expansivo a lo largo de toda la vida es misión de todas las instituciones educativas y contextos de aprendizaje que se reclaman al servicio de la humanización de la existencia moderna, y no sólo en Europa.

***La idea de una humanización de nuestra vida con la ayuda de una amplia gama de posibilidades de aprendizaje se ve profundamente cuestionada si estas últimas se niegan a cada vez más personas a causa de una mecánica de distribución social cada vez más dura.***

**Bibliografía**

**Axmacher, D.** (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

**Cropley, A. J.** (1986), *Lebenslanges Lernen*, en: Sarges, W. u. Fricke, R. (Ed.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, p. 308-312.

**Dewey, J.** (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

**Comisión Europea** (1996), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

**Faure, E. y cols.** (1972), *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO

**Holzkamp, K.** (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Frankfurt/Nueva York, Campus

**Künzel, K. y. Böse, G.** (1995), *Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

**Lengrand, P.** (1986), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

**Meier, A. y. Rabe-Kleberg, U.** (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

**Mitscherlich, A.** (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp

**Wacker, A. (Hg.)** (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Frankfurt, Campus

**Wedemeyer, Ch. A.** (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

**Oerter, R.** (1987), *Der ökologische Ansatz*, en: Oerter, R. y Montada, L. (Ed.), *Entwicklungspsychologie*, München/Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union, p. 87-128

**Uhle, R.** (1993), *Bildung in Moderne-Theorien*, Weinheim, Beltz