

Miscelánea

Aprender a aprender, o por qué es una mala traducción y sus consecuencias para la Sociología de la Educación

Francesc J. Hernández¹



¿Quién lo diría? Teclea uno en el buscador de Internet «aprender a aprender» en castellano y en una fracción de segundo el buscador contabiliza más de diecisiete millones de registros. Si el lector hace la prueba, tal vez se superen ya los veinte millones. Por lo tanto, el título de esta nota parece un despropósito arrogante, una osadía irreflexiva: ¿cómo puede haber tanta referencia equivocada? Además, qué tiene que ver todo esto, sea o no un error de traducción, con la sociología de la educación. Adelantaré que esta última cuestión la resolveré en dos pinceladas, una a mitad del texto y otra al final. Bueno, vayamos al comienzo del asunto.

El origen de la fórmula *aprender a aprender* se encuentra en una expresión de Johann Wilhelm Süvern (1775-1829), un personaje absolutamente marginal en la historia. De él sabemos pocas cosas: que fue un prusiano y discípulo del filósofo Friedrich Schelling (1775-1854). Tal vez hablar de discípulo resulte exagerado, porque ambos nacieron en el mismo año. En todo caso, tenían una afinidad doctrinal.

Estos dos datos, el origen prusiano y la afinidad con Schelling, nos permiten avanzar bastante sobre qué significado debemos dar a la expresión de Süvern. Pero no nos precipitemos con la formulación exacta y entendamos el contexto del asunto.

Prusia es un topónimo que desapareció en el siglo xx y que en los tiempos anteriores tuvo una geometría variable. Es preciso hacer un poco de historia. A partir del siglo xvi, el continente europeo se convirtió en un campo de múltiples batallas de guerras que tomaban como pretexto cuestiones religiosas, más concretamente la adhesión a las teorías reformistas o la fidelidad al papado establecido en Roma. Cuando se firmó la Paz de Westfalia (1648), el continente estaba fragmentado en más de dos centenares de pequeños dominios, un mosaico en el que las denominaciones generales (como la pomposa del Sacro Imperio Romano Germánico) eran más bien aparentes. Una hábil política expansionista fue consolidando el Reino de Prusia y aumentando sus territorios alrededor de la marca de Brandemburgo. A diferencia de otros reinos europeos, la vieja Prusia no presentaba defensas o límites naturales (como cadenas montañosas, ríos caudalosos o mares), por lo que tuvo que fiar su mantenimiento y expansión a la construcción de un férreo Estado y a una hábil acción geoestratégica, que ciertamente resultó exitosa. Así, fue ampliando sucesivamente sus dominios hasta que, cuando murió el mencionado Süvern, Prusia se extendía desde el Mar Báltico hasta el Rin, frontera natural con Francia, e incluso pronto se desbordó más allá, con los territorios de Alsacia y Lorena. En la única cosa en que se pusieron de acuerdo las grandes potencias res-

pecto de la Europa posterior a la II Guerra Mundial es que Prusia no tenía que reaparecer. Aquella acción política de la marca de Brandemburgo en expansión tuvo dos consecuencias importantes para nuestro tema. En primer lugar, ese férreo Estado prusiano necesitó poner en marcha un sistema educativo incluso antes de la Revolución Francesa, es decir, con anterioridad a que la autoconcepción de la República como el resultado de un Contrato Social, exigiera un dispositivo de introducción de las nuevas generaciones en tal pacto, a saber, la escolaridad obligatoria (y la decapitación de los borbones ajenos a tal pacto). Pero además la expansión de Prusia hacia poniente determinó la reconfiguración de sus centros de poder, que fue agujoneada por las campañas de Napoleón. Así, la capitalidad osciló entre la antigua marca de Brandemburgo, las costas bálticas, donde estuvo Königsberg (ahora Kaliningrado) y, finalmente, Berlín. El traslado a esta ciudad de la Universidad de Halle a principios del siglo XIX, precisamente a causa de una débil tregua en el avance napoleónico, animó un debate históricamente inédito sobre la función de la universidad, en el que participó una porción selecta de la intelectualidad prusiana (Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, e incluso Schelling había fijado su posición anteriormente) y del que se derivó una consecuencia tan importante como la incorporación de la investigación a la tradicional función docente de la universidad. Si ahora los enseñantes universitarios se identifican como personal docente e investigador (vulgo: PDI) es precisamente por lo que se teorizó entonces.

Pues bien, en ese contexto, la formulación de Süvern (mal traducida, como explicaré) se entiende perfectamente. Asistimos a una pieza en diversos actos.

Primer acto. Immanuel Kant, que sienta cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg, revoluciona el ámbito del pensamiento con su *Crítica de la razón pura* (1781). Dejaré para más adelante otras aportaciones específicamente pedagógicas de Kant para centrarme en el hecho de que su propuesta filosófica se etiquetó en general de *formalismo*. Con esta expresión se quiere dar a entender que una serie de aspectos de la *Crítica* tenían que ver con las formas y no con los contenidos. En primer lugar, la razón sometía a juicio a la misma razón, pero lo hacía en su uso *puro*, es decir, al margen de todo conocimiento, de cualquier contenido concreto. En segundo lugar, fruto de someter la razón al tribunal de sí misma, se descubriría que lo que ella aportaba a la síntesis del conocimiento eran una serie de *formas* puras, ya fuera el espacio y el tiempo proporcionados por la facultad que denominó *sensibilidad* (no se confunda con el uso actual de este término), los conceptos puros del *entendimiento* o las ideas que guiaban a la *razón* como faros inalcanzables en la lejanía (aquellas mismas que los franceses estaban bordando en la bandera revolucionaria: Libertad, Igualdad y Fraternidad). La *Crítica* era un *formalismo*, una precaución para no incurrir en dogmatismo.

Segundo acto. Un cuarto de siglo después, Georg Wilhelm Friedrich Hegel le da la puntilla a la *Crítica* de Kant con su *Fenomenología del espíritu* (1807). La frase definitiva que se puede leer en su prólogo tiene algo de enigmático: «Y ese miedo a errar [el de Kant], no será ya el error mismo». Claro, porque la misma separación de forma y contenido es, en ella misma, dogmática, se plantea *antes* de la *Crítica*. Es decir, la razón antes de ser sometida al tribunal de la razón, ya acepta que se tiene que presentar en su uso *puro*. Y esta es una aceptación infundada, dogmática. Para huir del dogmatismo, caemos en el dogmatismo (Nietzsche lo expresaba con una metáfora muy aguda: Kant, el *gran chino* de Königsberg, era una zorra, que había limado los barrotes de la jaula donde estaba encerrada, para salir y volver a entrar; Ortega y Gasset copió estas metáforas sin identificar la procedencia). Por tanto, defiende Hegel, no podemos partir (dogmáticamente) del formalismo, de separar la forma del contenido. No es preciso explicar cómo Hegel

resolvió el problema (o creyó resolverlo) con una representación del (auto)movimiento de la conciencia que refleja «como en contorno de sombras» el movimiento histórico y el despliegue mismo de la filosofía. Dejemos esto de lado. Lo importante es que el péndulo que estaba en el formalismo había oscilado hasta el otro lado.

Tercer acto. Schelling se opone a Hegel, incluso después de muerto este. Schelling, compañero de juventud de Hegel, se distanció de la filosofía de este ya con la publicación del *Sistema del Idealismo Trascendental* (1803). En 1841, cuando las autoridades prusianas advirtieron que los discípulos de Hegel (muerto diez años antes) en la Universidad de Berlín comenzaban a extraer consecuencias peligrosas de sus teorías enarbolando la potencia crítica de la dialéctica (y allí tienen a un jovencísimo Karl Marx, dispuesto a convertirse en profesor de Lógica en Berlín), llamaron a Schelling para que depurara las cátedras filosóficas de semejantes inclinaciones hegelianas (y naturalmente despidieron a todos aquellos dialécticos: Marx tuvo que dedicarse al periodismo; tal vez si se hubiera quedado en la universidad ahora sería un desconocido). En el *Sistema* de 1803, Schelling recuperó a Kant, o al menos la idea kantiana de la potencia de la subjetividad, de la actividad de la razón en la constitución del conocimiento. ¿Una vuelta al formalismo kantiano? No importa si fue realmente así, y podríamos discutir largo y tendido sobre ello (y la filosofía de Schelling da para bastantes debates, sobre todo si tiramos del hilo de la noción de *naturaleza* y nos aparecen el espectro de Spinoza o los efluvios del Romanticismo), lo relevante para nuestro tema es que Süvern lo debió de entender así. El péndulo retorna.

Antes de entrar en la formulación exacta de Süvern, daré una primera pincelada sobre qué tiene que ver todo esto con la sociología de la educación.

Volvamos a Kant. En la cátedra de Königsberg (Kaliningrado) también dictó un curso sobre Pedagogía (hay una magnífica traducción en castellano del exiliado Lorenzo Luzuriaga). En general sigue a Jean Jacques Rousseau (bueno, no siempre, le discute la función *natural* del calostro), pero da un importante paso adelante. Recordemos a Rousseau. Como el ginebrino escribió en la carta al barón Chrétien Guillaume de Lamoignon de Malesherbes (la nobleza siempre con largos nombres) de 12 de enero del 1762: «[M]is tres escritos principales, a saber, aquel primer Discurso [sobre las Ciencias y las Artes], el que versa sobre la Desigualdad [de los seres humanos] y el Tratado sobre la educación [el Emilio] [...] son inseparables y forman un mismo conjunto.» ¡Ya estamos en el campo de la sociología de la educación!, supondrá el lector. Pues no. Un principio normativo (el primer Discurso), un tratado sobre la desigualdad (el segundo, desarrollado en *Del Contrato Social*) y el *Emilio*, juntos e inseparables, nos ubican en la relación entre sociedad y educación, pero aún no estamos en el ámbito de la sociología, porque, como decía Pierre Bourdieu, todo lo social no es sociológico. Falta introducir aquel conjunto inseparable en el campo de la ciencia. Y ello precisamente es lo que hace Kant, o quería hacerlo y no pudo porque la vejez y la demencia senil lo impidieron, pero dejó trazadas las líneas fundamentales de su argumento (como bien reconoció su discípulo agradecido Johann Friedrich Herbart, el padre de la aplicación de la psicología a la educación y la matematización de sus rendimientos). El argumento de Kant es que aquella pedagogía, aquella teoría de la educación (que siguiendo a Rousseau estaba tan vinculada con la desigualdad y el pacto social) se había de ubicar en la parte del sistema de las ciencias que tenía que ver con la libertad humana (la otra parte era la que tenía que ver con la naturaleza, la vieja *Física* de Aristóteles). Hasta aquí, ningún problema, solo que hoy denominaríamos a aquella parte *ciencias humanas y sociales* (los alemanes conservan el pomposo *Geisteswissenschaften*: ciencias del espíritu). Pero atención. Kant denominó a aquella parte: *metafísica transcendental de las costumbres*, una etiqueta que tira de espaldas, aunque no es para tanto. Por *metafísica transcendental*

entendía *ciencia* (a diferencia de la metafísica dogmática, de la que se había de prescindir después de la tarea de la *Crítica*). La clave está en la palabra *costumbres*: ¿ciencia de las costumbres? El término alemán es *Sitten*, que también podemos traducir por *hábitos*. Pero esta palabra tiene para nosotros un sentido casi fisiológico, de conducta repetida. Si en lugar de *hábitos* escribimos *habitus*, la cosa se soluciona. ¿Qué otra cosa es una pedagogía dentro de una ciencia de los *habitus* que lo que hicieron Bourdieu y Passeron en *La reproducción*? Ya hemos llegado a la sociología de la educación, y el mismo camino recorrió Hegel, tan crítico con Kant, solo que en lugar de aquella *metafísica trascendental*, él se embarcó en una *Filosofía del derecho*, una auténtica matriz del pensamiento posterior cuyo título mantiene una ambigüedad imperceptible en castellano, porque el alemán *Recht* como el latín *Ius*, designan el derecho y lo justo, lo recto. Al mismo tiempo que Hegel pergeñaba su *Filosofía del derecho*, un ingeniero francés apellidado Comte juntaba inadecuadamente una raíz latina (socio) y otra griega (logía) para formar una palabra que haría fortuna, pero su noción ya estaba bien descrita por Kant y por Hegel. Por cierto, ¿a qué se dedicó Marx después de que frustraran su carrera universitaria y mientras hacía crónicas periodísticas? A criticar la *Filosofía del derecho*, precisamente.

Después de todas estas explicaciones contextuales, vayamos con el núcleo del asunto: ¿Pero qué dijo exactamente Süvern? La fórmula que utilizó este schellingniano fue, en alemán, «*Lernen lernens*» o, mejor: «*Lernen des lernens*». Explicaré esta expresión detalladamente y cómo se generó la mala traducción habitual.

La palabra alemana *lernen* equivale al verbo *aprender*. En alemán, los verbos se escriben con minúscula inicial, a diferencia de los sustantivos, que presentan mayúscula inicial. Por eso, *Lernen* es un verbo a principio de frase o la forma sustantivada del verbo *aprender*, y que puede traducirse también con el sustantivo *aprendizaje*. Por ejemplo, el grueso libro de Klaus Holzkamp titulado precisamente *Lernen* se suele citar como *Aprendizaje*. La palabra *aprendizaje* es curiosa porque se forma con un sufijo (-aje) que indica acción (*abordaje*, *aterrizaje*) aplicada a *aprendiz*, que a su vez se forma con otro sufijo (-izo, -iza, apocopado en el masculino) que aquí denota propensión respecto a una acción (como *enamoradizo*, *olvidadizo*), y que en realidad equivale a un participio presente. De hecho, en catalán se forma directamente con la marca de tal participio: *aprenent*, -a. Por esta doble sufijación, a veces apocopada y con función de participio, algún castellanohablante puede creer que hay una cierta distancia entre el verbo (*aprender*) y el sustantivo (*aprendizaje*), pero no es así.

Sigamos con el alemán. El artículo determinado *des* (y el añadido de la *s* posterior en la palabra *lernens*) son, en alemán, marcas de genitivo. El alemán, como el latín o el vasco, es una lengua que presenta declinaciones, es decir, muestra cambios en sustantivos, artículos o pronombres según la función que estos realizan. Las personas que estudian inglés están acostumbradas a aquella *s* del genitivo sajón, un residuo de la declinación. El genitivo es el caso que, en castellano, expresamos con la introducción de la preposición *de*. Como hablamos del genitivo de un artículo determinado, la traducción de *des* es la contracción *del*. Por tanto, *lernen des lernens* se puede traducir al castellano de diversas maneras, según utilicemos *aprender* o *aprendizaje*, pero siempre con la partícula *del*: *aprender/ aprendizaje DEL aprender/aprendizaje*.

Desgraciadamente esta fórmula *Lernen des lernens* se trasladó al inglés como *learn to learn*, porque *to* es la preposición inglesa que se usa antes de un infinitivo. Y aquí exactamente radica el problema, porque *to*, considerada como preposición que precede a un verbo en infinitivo, se puede traducir de diversas formas, pero la más frecuente es *a* (y nunca *de*). De esta forma *aprender/aprendizaje DEL aprender/aprendizaje* se transformó en *aprender A aprender*, aunque existe una diferencia radical de sentido entre las dos expresio-

nes. Si lo formuláramos en latín, podríamos decir que la preposición *ex* se transformó sutilmente en la preposición *ad*. Dicho de otro modo, que de *de* o *desde* se pasó a *a* o *hacia*. Si hiciéramos una metáfora temporal diríamos que la fórmula original era un aprender *desde* lo que había antes, mientras que la traducción habitual es aprender *hacia* lo que viene después.

La importancia pedagógica de esa transformación semántica es muy notable. Si decimos que una persona debe *aprender a aprender* nos referimos a alguna cosa de la que no dispone el individuo. Pero si hablamos de *aprender del aprender* estamos considerando que la persona ya dispone de un aprendizaje y lo que puede hacer es aprender de cómo consiguió tal aprendizaje o lo que ello significó (ojo con este *significó*, que recuperaré más adelante). Por tanto, ya presuponemos que dispone de aprendizaje y de la capacidad de realizar un aprendizaje sobre el mismo aprender.

Naturalmente si sacamos de la chistera el lema *aprender a aprender* abrimos la puerta a una legión de charlatanes que sustituyen la capacidad que ya posee el individuo por algo de lo que ellos (los charlatanes) disponen y administran; y entonces se aprestan a impartir cursos sobre cómo aprender a aprender, con una buena parafernalia de palabras que empiecen por *neuro-*, pegatinas y rotuladores de colores. Enarbola esta legión de charlatanes el mismo paternalismo indecente de aquella gente que dice que a los pobres no hay que darles un pez, sino enseñarles a pescar (precisamente a aquellos que llevan milenios haciéndolo y que, si no lo pueden hacer ahora, es porque les hemos esquilado sus aguas con nuestras flotas hipertecnificadas). Y en definitiva se trata del juego de trileros que vuelve a entender enseñanza cuando dice *aprendizaje*. Debes «aprender a aprender» significa para ellos: «voy a enseñarte a ser enseñado».

Pero incluso podemos afinar aún más en el significado de *lernen des lernen*, volviendo a aquellos tres actos filosóficos mencionados (Kant, Hegel y Schelling). La fórmula no puede ser un mero formalismo, como si no hubiera contenido, porque esta sería una lectura, digamos, kantiana, anterior al *acto* de Hegel y al de Schelling. Recuerden que aquí (en el *Sistema* de 1803) lo que cuenta es la potencia del sujeto, una línea de interpretación de Kant, que había comenzado con Fichte, siguió con Schelling y en la misma estela está Arthur Schopenhauer, con *El mundo como voluntad y representación* —como voluntad y representación... ¡del sujeto!— e incluso se encuentra también Adorno —que encontró en la actividad de aquel sujeto (trascendental) el correlato de la sociedad (tal es el arco que liga su curso sobre la *Crítica de la razón pura* y su curso de *Introducción a la sociología*). Y en una orientación semejante, está el pansociologismo de Durkheim y su sociología de la educación. Por todo ello, lo que la fórmula significa es el hecho de que la persona, desde su actividad (Schopenhauer diría desde su «voluntad y representación», pero no se queden solo con la «voluntad» porque acabarán marchando al paso de la oca) *aprende* y *aprende de* su aprendizaje. Este carácter reflejo se ha enunciado en múltiples ámbitos, desde la neurología hasta la psicopedagogía constructivista. Y aquí precisamente se ubica la segunda y definitiva pincelada, que explica por qué todo esto es sumamente relevante para la sociología de la educación.

Estamos dotados para aprender del aprender, por la potencia autorreferencial del sistema nervioso (y resulta inexcusable no citar aquí a Niklas Luhmann, que hizo de lo autorreferencial la clave de su sociología), pero también por la índole biográfica de la existencia humana. Y esto plantea una diferencia específica entre los seres humanos y el resto de cordados.

Los cordados compartimos un cordón neuronal de carácter axial, frecuentemente con alguna zona especializada (un *nudo* en la *cuerda*), que corre paralelo a un tubo digestivo y presenta una cierta protección

(lo que en nuestro caso son: médula espinal, encéfalo, columna vertebral, cráneo y costillas). Los seres vivos aprenden y podemos suponer que la configuración de los cordados permite aprender del aprender. Hay suficientes descubrimientos etológicos en este sentido. Lo relevante para los seres humanos es la peculiar materia lingüística en la que expresamos este aprendizaje (digo *peculiar* para marcar la diferencia con los lenguajes animales que, hasta donde sabemos, no son susceptibles de niveles metalingüísticos o escritura). El hecho de que esto, como dije antes, nos *significa*. A ello se refiere precisamente la índole biográfica de la existencia humana, pero adviértase que *biográfica* dice más de lo que aparenta. En castellano se usa *biografía* como sinónimo de *vida*, pero en realidad significa *escritura* (grafos) de la *vida* (bios). Esta índole narrativa de la vida humana es una vieja conocida de la filosofía (Schleiermacher, Wilhelm Dilthey) y de la sociología, desde Max Weber (discípulo de Dilthey) o el interaccionismo simbólico hasta los conceptos de *competencia narrativa* (Ivor Goodson) o *biograficidad* (Peter Alheit y Bettina Dausien), estos más próximos a la tradición de Antonio Gramsci o Raymond Williams, y que naturalmente está a un paso de la acción comunicativa de Jürgen Habermas o el reconocimiento de Axel Honneth. El asunto fundamental es que el individuo se narra la vida que está viviendo, y tiene una cierta espontaneidad para hacerlo, pero se la relata con elementos aportados por la sociedad, y aquí *aportados* significa también que los individuos reciben más o menos unos elementos u otros en función de su posición. Volvemos de nuevo a Bourdieu.

En síntesis: las personas disponen de la capacidad de aprender (en cuanto seres vivos), de la capacidad de aprender del aprender (como cordados) y de hacerlo lingüística o simbólicamente con lo que aporta la sociedad. Y estudiar precisamente esto, desarrollar una *sociología del aprendizaje* viene exigido por el giro psicopedagógico constructivista. En la sociología de la educación confluyeron la vieja pedagogía social y la sociología de la escuela. Basta revisar los estudios bibliométricos para ver que en nuestras revistas, la sociología de la escuela mengua, y que la ampliación de la sociología de la educación a la formación se debe abrir, siguiendo el hilo argumental anterior, a una sociología del aprendizaje.

Si en algo están de acuerdo todos los constructivismos es que, por utilizar una fórmula del mencionado Holzkamp, todo aprendizaje es un coaprendizaje (*mitlernen*), siempre aprendemos con los demás. Todo aprendizaje, aunque sea el movimiento reflexivo de aprender de nuestros propios aprendizajes, es social y susceptible de análisis sociológico. Si quisiéramos actualizar a Süvern deberíamos decir: *Mitlernen des mitlernens*, coaprender/coaprendizaje del coaprender/coaprendizaje.

Para concluir. Cuando oiga «aprender a aprender», recuerde que usted ya sabe «(co)aprender del (co) aprender». No permita que se lo quiten y, si puede, estúdielo sociológicamente.