

Prólogo a la edición en castellano*

Foreword to the Spanish edition

Morus Markard

Universidad Libre de Berlín (Alemania)

Resumen. Tras una breve reseña biográfica de Klaus Holzkamp y su obra, se explican algunos de los conceptos fundamentales que Holzkamp y su círculo desarrollaron en investigaciones anteriores, así como su relación con las nociones desarrolladas en el libro *Aprender: Fundamentación sujeto-científica* (1993 b). Por último, se ofrece una visión global del libro y de sus partes, en las que Holzkamp desarrolla su teoría sujeto-científica del aprendizaje en cuanto aspecto de la ‘capacidad de acción’ individual.

Palabras clave: aprendizaje, capacidad de acción, enseñanza-aprendizaje, escuela, Holzkamp.

Abstract. After a brief biographical sketch of Klaus Holzkamp and his work, the paper explains some of the fundamental concepts that Holzkamp and his circle developed in earlier research, as well as their relation to the notions developed in the book *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Learning: Subject Scientific Foundations, 1993). Finally, it presents an overview of the book and its parts, in which Holzkamp develops his subject-scientific theory of learning as an aspect of individual ‘agency’.

Keywords: agency, Holzkamp, learning, school, teaching-learning.

En 2015, hace ahora seis años, se publicaba en La Oveja Roja (Madrid) *Ciencia marxista del sujeto*, la primera compilación en lengua castellana de ensayos de Klaus Holzkamp. Hasta ese momento no era posible acceder, en este ámbito lingüístico, a los escritos del autor que sentó las bases de la Psicología Crítica. La edición y traducción, a cargo de Santiago Vollmer, cumplía ciertamente la promesa formulada desde el subtítulo y la contraportada, de ofrecer «una introducción a la Psicología Crítica» berlinesa. Ya en aquella selección se incluían artículos

* *Prólogo a la edición en castellano* del libro *Aprender: fundamentación sujeto-científica*, de Klaus Holzkamp (1993/2022).

que abordaban, entre otras cosas y bajo muy diferentes aspectos, la cuestión del aprendizaje. En especial, la tercera parte, dedicada a «La educación, la enseñanza y el aprendizaje», incluía textos de Holzkamp que reflejaban su labor, durante más de dos décadas, en torno al tema que, en 1993, culminaría en la publicación de la presente obra.

*Aprender: Fundamentación sujeto-científica*¹, nos presenta una extensa *monografía* de Klaus Holzkamp, donde demuestra metódicamente cómo se pueden analizar y criticar, a partir del fundamento categorial de la Psicología Crítica, las teorías psicológicas, en este caso, del aprendizaje. Es decir, demuestra cómo pueden desarrollarse las teorías psicológicas, desde la perspectiva de la ciencia marxista del sujeto, en la teoría como en la práctica. El «aprendizaje» resulta particularmente idóneo para ilustrar, por así decir, este tipo de análisis, crítica y desarrollo, porque aprender es una parte cotidiana y a la vez universal de la existencia humana. En este caso, no nos referimos al sentido neoliberal del «aprendizaje de por vida» como optimización personal en competencia permanente con los demás y adaptación activa a exigencias siempre cambiantes, determinadas por instancias externas. Más bien al contrario, aquí aprendizaje significa el desarrollo de los conocimientos necesarios para transformar emancipadoramente el mundo.

Antes de ofrecer a las lectoras y lectores una visión o un avance del libro que tienen en sus manos —como puede esperarse de un prólogo—, me gustaría situar brevemente la presente monografía en el contexto general de la obra de Klaus Holzkamp. Y como este autor fue casi el prototipo de científico cuya vida y obra resultan casi imposibles de separar, me resulta oportuno recordar brevemente su biografía científica (a la cual me referí ya y de una manera un poco más detallada en el prólogo a *Ciencia marxista del sujeto*).

También quiero empezar con una referencia biográfico-científica porque, a mí parecer, la vida práctica de Holzkamp es un buen ejemplo de lo que él mismo entendía teóricamente por «aprender» y lo que plasmó en la presente monografía: la necesidad subjetiva de ampliar las propias posibilidades de acción para disponer de las condiciones de vida junto a los demás y, en este contexto precisamente, aprender, una y otra vez, lo que para ello es menester.

Esto se corresponde con la actitud científica de Holzkamp, visible en el énfasis que pone en su definición general de la ciencia: «por principio, ‘nadar contra corriente’, sobre todo contra la corriente de los propios prejuicios y además, en la sociedad burguesa, contra la propia tendencia a dejarse corromper y a ceder frente a las fuerzas dominantes, fuerzas a las que les molestan los conocimientos que pudieran poner en peligro el ejercicio de los poderes que reclaman para sí. Según esto, la ciencia es, como

¹ En lo sucesivo citado como *Aprender*.

tal, crítica y autocrítica: pero no la crítica determinada por la competencia, afanada en destacarse, de muchos de los intelectuales burgueses, sino la crítica que busca instaurar el progreso del conocimiento humano, en interés de todos, contra los cerriles intereses de quienes ejercen la dominación, contra los intereses en la perpetuación de la heteronomía y la privación o limitación de los derechos humanos» (1983b, p. 163 s.).

Esta comprensión llevó a que Klaus Holzkamp se planteara la crítica como una especie de tarea permanente, una tarea que se da justamente allí donde uno no quiere renunciar a sí mismo o al entendimiento y a la acción, y justamente cuando uno, con esos intentos de entender y de actuar, da una y otra vez con barreras. Se trata de la disposición y, precisamente, de la necesidad subjetiva de aprender siempre de nuevo, combinada con una resistencia en contra de aquella flexibilidad que constituye la «competencia clave» para la adaptación y agilidad burguesas. Resistencia en contra de aquel «aprendizaje» neoliberal que equivale a la adaptación permanente y «de por vida».

En el prólogo a *Ciencia marxista del sujeto* describí el proceso de aprendizaje permanente en el que Holzkamp desarrolló la Psicología Crítica como una crítica sistemática a aquella psicología que busca conciliar a los individuos con la inhumanidad de las relaciones capitalistas. Frente a una psicología conciliadora que deja de lado la cuestión de cómo y hasta qué punto los individuos mismos reproducen permanentemente las relaciones inhumanas de la sociedad capitalista, Holzkamp no solo desarrolla la crítica de dicha psicología, sino que conecta esa crítica con la crítica de las relaciones inhumanas mismas, a las que precisamente es funcional, tal psicología. ¿Cómo llegó Holzkamp a desarrollar esta crítica? ¿Qué lo condujo hacia el intento de poner de manifiesto la relación entre emancipación individual y social? Y, sobre todo, ¿qué lo impulsó a querer contribuir a la realización de esas emancipaciones?

Al Holzkamp temprano, lo encontramos, desde 1949, como colaborador científico en el *Instituto de Psicología* de la *Freie Universität Berlin*, a partir de 1957, siendo profesor titular de la asignatura «psicología social» y, más adelante, también impartiendo clases de «psicología pedagógica». Aun cuando en esta etapa sus investigaciones se situaran en el ámbito de la psicología experimental, siempre lo ocupaban los problemas metodológicos fundamentales de la psicología. Esto se refleja en dos de las obras que publicó en esa época, *Theorie und Experiment in der Psychologie* (La teoría y el experimento en la psicología, 1964) y *Wissenschaft als Handlung* (La ciencia como acción, 1968). A través de investigaciones como éstas, ya gozaba de cierto renombre como profesor «burgués» cuando, en aquel año de 1968, se vio confrontado con el movimiento estudiantil y —como lo demuestra a partir de ahí el viraje radical de su obra— quedó impactado ante su crítica de la ciencia y de la sociedad. Más adelante, en una mirada retrospectiva sobre aquel periodo y sobre los procesos personales de apren-

dizaje que significaron, resaltaría dos aspectos: en primer lugar, que en el debate con la psicología y en torno a ella «uno se estanca si, en la propia visión, el actor científico [...] aparece tan solo como un individuo aislado [...], es decir: si no se entiende que el conocimiento es un aspecto de la apropiación objetual de la naturaleza a través del trabajo de la sociedad en el proceso histórico» (1981, p. 276). Y segundo, después de que él, aún en su condición de *profesor universitario*, tomara parte, como un *alumno más*, en un seminario crítico de la sociedad *organizado por el estudiantado*, concluía: quien se dedica a Marx en lo teórico, y no se transforma en lo práctico, no lo ha entendido (1976, p. 204).

Como resultado de su aprendizaje junto a las y los estudiantes, Holzkamp comprendía que era necesario cuestionar la función social de la investigación psicológica. La psicología tradicional, decía, trata el «sujeto de experimentación» como a un «individuo humano abstracto, aislado», (Marx, VI *Tesis sobre Feuerbach*) «expuesto a las condiciones de un entorno que no produjo él mismo, cuyo carácter esencial y gestión no le son realmente transparentes y a los que acepta como inmutables e inamovibles» (1972, p. 58 s.). Una psicología así constituida, podría servir únicamente a intereses «técnicos» de dominación, pero permanecería siempre ajena a una perspectiva «emancipadora» (diferenciación que adopta de Habermas; v. Holzkamp, 1970, p. 37). Como veremos, ambas cuestiones corresponden a uno de los puntos centrales de la crítica de Holzkamp a la psicología del aprendizaje: la primacía de objetivos y actividades de enseñanza fijadas de manera externa que el individuo que aprende tan solo tendría que adoptar para que tengan éxito.

De todo esto se desprendía, para Holzkamp, un nuevo problema (en un nuevo proceso de aprendizaje): ¿es posible ir más allá de una mera crítica de la función de la psicología burguesa? ¿Es posible no solo negar, sino desarrollar, sobre la base del marxismo y, por así decirlo, de manera «positiva», una psicología superadora? En 1973 dejaba tras de sí los debates críticos en torno a la mera función y metodología de la psicología hegemónica y, con su obra *Sinnliche Erkenntnis* (Conocimiento sensorio), presentaba una propuesta de contenido. «Una crítica adecuada de la psicología», escribía allí, «equivale a su desarrollo ulterior como ciencia» (p. 15). El subtítulo de este libro, que traducido al castellano sería *Origen histórico y función social de la percepción*, marca el procedimiento a seguir y las metas del conocimiento: no se trata tan solo de la reconstrucción de la *psicología*, sino de la reconstrucción histórica del *psiquismo* como tal (para lo cual la percepción, además de tener un valor ilustrativo, es central). Haciendo referencia a la escuela histórico-cultural de la psicología soviética y en especial a Alekséi N. Leóntiev, el proceder de Holzkamp significaba la aplicación del enfoque genético-reconstructivo de Marx en el ámbito de la historia natural y social del *psiquismo*.

La importancia de una reconstrucción histórica como ésta se desprende del hecho de que el ser humano sea a un mismo tiempo un ser natural, social e individual. Pues respecto a los individuos que nos encontramos en una sociedad determinada, no puede esclarecerse fácilmente qué partes de sus expresiones de vida son naturales, cuáles poseen una forma que es determinada por la sociedad, y qué otras son de origen biográfico-individual. Desde una perspectiva emancipadora no puede sobreestimarse ni teórica ni prácticamente el significado de la cuestión —por ejemplo, en el campo de la educación y del aprendizaje— de si los seres humanos son o no seres competitivos, asociales o xenófobos «por naturaleza». Si se quiere hacer algo más que afirmaciones gratuitas, no solo hay que reconstruir la historia *social* del psiquismo, sino también su historia *natural*. Entre los principales investigadores del círculo en torno a Holzkamp que desarrollaron este tipo de reconstrucción —expuesta en una gran cantidad de volúmenes, variada y extensa— debemos mencionar por encima de todo a Volker Schurig y a Ute Osterkamp.

Diez años después de *Sinnliche Erkenntnis*, en 1983, Holzkamp conjugaba los logros que hasta allí se habían alcanzado en su círculo de trabajo en su *magnum opus*, la *Grundlegung der Psychologie* (fundamentación de la psicología²). Al mismo tiempo, esta obra también sentaba las bases para el presente libro sobre el aprendizaje, que se publicaría otros diez años más tarde, en 1993, y que ahora se publica por primera vez en castellano: la Psicología Crítica como una ciencia marxista del sujeto, con la categoría central de la *capacidad de acción*.

El plano referencial teórico-social de la Psicología Crítica, en el cual se analizan las relaciones de poder en las sociedades capitalistas, hace necesario tener en cuenta que al individuo las *posibilidades de acción* jamás le están dadas sin rupturas, sino que se le dan siempre en una determinada relación a *limitaciones sociales de acción*, una relación que corresponderá esclarecer en cada caso concreto. Para el individuo, como lo formulara Holzkamp, existe —estructuralmente— una *doble posibilidad*: por una parte, afrontando la situación de un modo *restrictivo*, puede limitarse a usar solo las posibilidades que le han sido concedidas, reproduciendo las formas de pensar sugeridas en su situación inmediata (comportándose, por ejemplo, de un modo competitivo); y, por otra parte, puede —dado el caso en unión con otros individuos— ampliar o transformar él mismo estas posibilidades en dirección a una *capacidad generalizada de acción*. El par conceptual *capacidad generalizada de acción vs. capacidad restrictiva de acción* significa, pues, persistir en preguntar, desde el punto de vista de cada cual: ¿dónde, cómo, por qué, bajo qué condiciones o en qué relaciones, en mis intentos por afrontar mi vida, al mismo tiempo atento contra mis propios intereses de vida y los de los demás? Y: ¿cómo se relaciona esto con el hecho de que los individuos sean excluidos de un control común o colecti-

² En lo sucesivo citado como *Grundlegung*.

vo sobre sus condiciones sociales de vida? Aquí se vuelve interesante sobre todo la cuestión de: ¿por qué puede ser subjetivamente funcional desistir de la ampliación de las posibilidades de acción y actuar en concordancia con las circunstancias limitativas? Básicamente se trata de dilucidar de qué modo y por qué los individuos no perciben posibilidades de acción, de qué riesgos huyen, en qué medida los riesgos que implica defenderse les parecen mayores que las perspectivas que pudieran surgir con ese modo de actuar, qué experiencias los llevan a ver las cosas de esa manera. ¿Qué material ideológico se les ofrece? ¿Cómo se reprimen los propios impulsos de rebeldía? ¿Qué ayudas o qué restricciones presenta la situación? ¿Qué compromisos se hacen y a costa de quién? ¿Qué experiencias condujeron hacia qué resignaciones? ¿De qué emociones me siento prisionero, cuáles creo tener que controlar, y de qué manera? Es un objetivo general de la investigación crítico-psicológica analizar en qué medida las estrategias restrictivas no solo dañan a los demás, sino que son –inconscientemente– dañinas para uno mismo.

Como es natural, todo esto es posible tan solo si los seres humanos no son únicamente seres vivos que se adaptan de manera más o menos automática a las condiciones, sino que son capaces de *aprender*, una y otra vez, cómo pueden manejar las posibilidades y superar los impedimentos a los cuales se enfrentan, en otras palabras, si son *sujetos de aprendizaje*. Esto mismo nos conduce hacia la cuestión de la relación entre, por una parte, las determinaciones generales del aprendizaje pre-humano y humano desarrolladas en la citada *Grundlegung* y, por otra parte, el desarrollo del concepto de aprendizaje en el presente libro *Aprender*.

Para que dicha relación se entienda, me referiré brevemente a un aspecto de la reconstrucción del psiquismo conjugada en la *magnum opus* de Holzkamp, la *Grundlegung der Psychologie*: la transición que conduce de la historia natural del psiquismo pre-humano a la posibilidad humana de la vida en sociedad. Una de las dimensiones centrales en esta transición es la de la *capacidad para el desarrollo y el aprendizaje individuales que existe, en general, para toda la especie*. El análisis enfoca, pues, las condiciones histórico-naturales bajo las cuales las *ventajas* de la capacidad individual de aprendizaje y desarrollo podían transformarse en una *ventaja selectiva*. A este respecto, resulta esencial la formación y diferenciación de *estructuras «sociales» a nivel animal* que le ofrezcan, al animal individual, la protección que le permite probar el efecto de sus actividades y aprender «abriéndose» al significado de su entorno natural. Así tomó forma, en la evolución, una especie de fase de «juventud» en la que el animal individual en desarrollo debe aprender cómo puede sobrevivir. Esto significa que la reconstrucción «funcional-histórica» de la capacidad individual para el aprendizaje y el desarrollo se ocupa del aprendizaje en un nivel aún *subhumano*. Es decir, tiene por tema las *precondiciones* que nos permitan entender en qué consiste la capacidad propiamente humana de aprendizaje y desarrollo. Tenemos, pues, por una parte, el concepto de la capacidad individual de

aprendizaje y desarrollo históricamente reconstruida y, por otra parte, *en un nivel distinto del primero*, los análisis del aprendizaje en el presente libro. Este libro se refiere precisamente al aprendizaje bajo el aspecto de su especificidad social-humana, esto es, al aprendizaje humano que tiene lugar bajo las condiciones y significaciones de la sociedad y se refiere a las mismas.

En este libro se enfoca el aprendizaje en cuanto aspecto de la *capacidad de acción individual del ser humano*. Es decir, aquí se toman *por base* los resultados del análisis categorial desarrollado en la *Grundlegung*, entre otros: los conceptos de capacidad de aprendizaje y desarrollo humanos, de la naturaleza social del ser humano, de la existencia individual mediada por la sociedad en su conjunto, de la capacidad humana de posicionarse y comportarse conscientemente en relación a las condiciones y, en cuanto concepto central, la capacidad de acción. Una investigación del aprendizaje que se corresponda con este nivel categorial debe entenderse como «investigación desde el punto de vista del sujeto». Más allá de que se trate del aprendizaje, o de otras cuestiones psicológicas, en este tipo de investigación, las personas no son *objeto* de la investigación, sino que *ellas mismas están del lado de la investigación* y pueden servirse de los conceptos y métodos psicológico-críticos para desarrollar, por ellas mismas, conocimientos. El objeto de investigación es el mundo, tal como lo experimenta – sintiendo, pensando, actuando– el sujeto. Afirmaciones sujeto-científicas no son afirmaciones que apunten a la clasificación de individuos o grupos humanos, sino afirmaciones sobre sus *posibilidades de acción*. Una investigación como esta incluye la existencia de una relación lo más simétrica y con la mayor igualdad de derechos posible entre sus participantes. En este sentido, Holzkamp quiere desarrollar, en el presente libro, una teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje y evitar una confusión conceptual del aprendizaje con actividades de enseñanza fijadas de manera externa.

Para ello hace una introducción general, en el *primer capítulo*, exponiendo lo que (se) entiende conceptual y metodológicamente por psicología sujeto-científica o psicología desde el punto de vista del sujeto. De esta manera, crea las condiciones que le permitirán explicar lo que significa el aprendizaje en cuanto problema planteado desde el punto de vista (científico) del sujeto de aprendizaje.

El concepto de capacidad de acción individual ha de representar la mediación —psicológicamente relevante— de la práctica de vida del individuo con la reproducción social. Esta mediación nos señala la relevancia de las condiciones objetivas y las circunstancias de la vida para la vivencia, el sentir, el actuar y el aprender de las personas. Sin embargo, esto no significa que esas condiciones determinen directamente al individuo, como es el caso en las relaciones de estímulo-respuesta o —como también se dice en la Psicología Crítica— en el *discurso de la condicionalidad*. ¿Por qué? Por-

que, si las condiciones objetivas son *psicológicamente* relevantes, lo son en su calidad de *significaciones* económicas, culturales y simbólicas, entendidas como un conjunto de *posibilidades* de acción o de *impedimentos* a la acción, *en relación a* las cuales puede y tiene que posicionarse y comportarse el individuo, así como puede y tiene que posicionarse y comportarse en relación a otras personas y a sí mismo. El individuo interpreta las posibilidades y los impedimentos para la acción —esto es, las significaciones— según sus necesidades y de acuerdo con las exigencias que ve (desde su punto de vista) y, de la manera individual en que lo hace, estas significaciones se convierten, para el individuo, en sus «*premisas* de acción». En este sentido, las premisas son la referencia subjetivamente fundamentada del individuo al mundo. Quiere decir que el actuar subjetivo, el sentir, sufrir, aprender subjetivos, la percepción subjetiva de molestias o perturbaciones, no pueden derivarse de las condiciones, pero tampoco son completamente arbitrarios e incomprensibles con respecto a esas condiciones. Acciones, sentimientos, sufrimientos, actos de aprendizaje y sentimientos de molestia subjetivos se fundan, más bien, en premisas y pueden comprenderse psicológicamente en la medida en que sea posible dilucidar la relación entre las premisas y las razones o fundamentaciones del actuar.

Comprender la acción humana en sus variadas facetas significa, por lo tanto, reconstruir la conexión entre razones y premisas: esto es lo que Holzkamp designa, frente al «discurso de la condicionalidad», como «discurso de fundamentación». Pero esto también significa que «comprender» equivale a comprender una referencia subjetiva *al mundo*, y no una interioridad abstraída del mundo. Cabe señalar que la relación existente entre las premisas y las razones del actuar en modo alguno debe ser consciente. Por el contrario, hablar del «inconsciente» en cuanto dinámica psíquica solo tiene sentido en el contexto del discurso de las razones o fundamentaciones del actuar. En cambio, en el discurso de la condicionalidad no tiene sentido hablar ni de lo «consciente», ni de lo «inconsciente». Si el papel tornasol utilizado en las pruebas de pH se tiñe, por ejemplo, de azul o de rojo, no lo hace de manera consciente, pero está claro que tampoco lo hace de manera inconsciente. Es solo el hecho *de que* la conexión entre las premisas y las razones del actuar pueda ser inconsciente, el que hace en general necesario reconstruirla en un proceso de autorreflexión (social). Además, como consecuencia del discurso de las fundamentaciones o razones, si una acción me resulta incomprensible, no puedo descalificarla como acción «irracional». Por el contrario, en este caso, en lo que *para mí* parece irracional, no se ha esclarecido la relación entre las premisas y las razones que lo fundamentan. La constatación de la «irracionalidad» de un acto no es el resultado positivo de un análisis de sus premisas y razones, sino el resultado de la renuncia a dicho análisis, o el reconocimiento de que no puedo o no quiero realizarlo. Y así lo caracterizó Holzkamp: el discurso de las fundamentaciones o razones no constituye un «método», ni una «teoría»; se trata, más bien, de una «determinada *forma discursiva* acerca de las

interacciones intersubjetivas [...]. Conforme a esto, la única posibilidad de calificar la peculiaridad del discurso de las fundamentaciones o razones consiste en distinguirlo del *discurso de la condicionalidad, cuyo nexos no se especifica como relación entre significaciones y fundamentaciones, sino como 'relación causa-efecto'* (1996 a, p. 64).

Esta diferenciación básica entre el discurso de condicionalidad y el discurso de las fundamentaciones o razones conlleva consecuencias para el manejo (re)interpretativo que le damos a las teorías psicológicas hegemónicas y, por lo tanto, también para la (re)interpretación de las teorías de aprendizaje, por parte de Holzkamp, en el presente libro. A este respecto, debemos resaltar un hecho que resulta esencial desde el punto de vista metodológico: en la psicología hegemónica anglosajona, autodenominada «nomotética», las relaciones de tipo $A \rightarrow B$ (*si A, entonces B*) contenidas en las teorías (por ejemplo, en las del aprendizaje) se formulan como relaciones de tipo estímulo-respuesta o como relaciones entre condiciones y eventos. En cambio, si partimos del discurso de las fundamentaciones o razones, las teorías psicológicas no deberían entenderse en el sentido de relaciones entre condiciones y eventos, sino, precisamente, como relaciones entre premisas y razones. Por eso hay que revisar las teorías tradicionales, sacando a luz las maneras en que ocultan, bajo sus formas oficiales, relaciones entre premisas y razones del actuar. El modo más simple de demostrarlo, es tomar la forma oficial «si A, entonces B», y probar si es posible intercalar la fórmula «resulta subjetivamente razonable» entre el componente A y B, por ejemplo:

«Si se da la condición/ significación A, entonces resulta subjetivamente razonable realizar la acción B».

Si esto es posible, entonces se trata de una creación subjetiva de sentido referida a condiciones, significaciones, premisas y razones. En este caso, ya no se puede hablar de una relación empíricamente abierta, ni de una relación contingente entre los componentes A y B de una teoría $A \rightarrow B$, y pierde su base el discurso oficial de la psicología nomotética (excepto en áreas cercanas a la fisiología). En consecuencia, la *contrastación* empírica de estas teorías es, en primer lugar, un malentendido: es *pseudo-empírica* como lo demuestra Holzkamp, y como también lo demostraron, antes que éste y con otros fundamentos, Smedslund (1978a, b, 1979) y Brandtstädter (1982, 1984). Ya que se trata de una creación subjetiva de sentido referida a condiciones, significaciones, premisas y razones, la relación entre premisas y razones no compete, a nivel teórico, con otras creaciones subjetivas de sentido y, por ende, ninguna de esas creaciones puede confirmar ni refutar a las demás. Las relaciones entre premisas y razones no pueden someterse a *contrastación*, sino tan solo ser *ilustradas*. Aquí, las pretensiones de una validez nomológica constituyen un sin-sentido. Pero tal vez aún más importante es, en segundo lugar, el hecho de que las hipótesis acerca de las razones de las acciones no puedan relegarse a enclaves hermenéuticos de la psicología, sino que estén presentes, de una

manera característica, en las concepciones y teorías más esenciales de la psicología hegemónica. Con ello, se torna visible el error tanto teórico como metodológico del discurso nomotético oficial del *mainstream* psicológico.

En cuanto ciencia del sujeto, la Psicología Crítica pone de relieve y busca devolverle su validez al discurso de las fundamentaciones o razones en la psicología. Es precisamente en este sentido que, en el *segundo capítulo* de este libro, Holzkamp analiza exhaustivamente, mediante ejemplos variados, los enfoques básicos de las teorías hegemónicas del aprendizaje (las teorías clásicas del aprendizaje y sus ramas y variantes cognitivas, los conceptos de la memoria y las nociones cibernéticas de la teoría de la regulación de los actos). Decimos «enfoques *básicos*» porque se trata de formas del pensar y de aspectos *generalizados* de la psicología del aprendizaje que, desde la publicación del presente libro en 1993, de modo alguno han perdido actualidad.

Sobre esta base, el *tercer capítulo* apunta al desarrollo de *Los conceptos fundamentales de una teoría sujeto-científica sobre el acceso al mundo por medio del aprendizaje*. Frente a la costumbre de conectar o incluso equiparar el «aprendizaje» con la enseñanza o con el ser-instruido³, Holzkamp busca conceptualizar la actividad del *sujeto de aprendizaje* de tal manera que la enseñanza, aunque naturalmente no se la excluya, pueda entenderse como un caso especial de las condiciones de aprendizaje. Entendiendo, pues, la constelación de enseñanza-aprendizaje como un caso *especial*, Holzkamp desarrolla la actividad de aprendizaje, en su nivel *más general*, como una parte de las actividades continuas (*ongoing activities*, Jean Lave) en las que se encuentra el individuo.

En este sentido general, Holzkamp propone formular el aprendizaje como una complicación de la acción, con el fin de hacer comprensibles las razones subjetivas para el aprendizaje a partir del contexto de la acción concreta de cada caso. Distingue dos tipos de aprendizaje: el incidental o co-aprendizaje, y el aprendizaje intencional propiamente dicho. Los procesos que Holzkamp denomina aprendizaje incidental o «co-aprendizaje» acompañan, de manera más o menos secundaria, las acciones en curso y permiten adaptarlas u optimizarlas casi «de pasada». En cambio, el aprendizaje en sentido estricto es el *aprendizaje intencional* que adquiere relevancia en el transcurso de las actividades, justamente cuando las rutinas (ya) no arrojan resultados satisfactorios y los individuos, con sus actividades más o menos acostumbradas, chocan con límites y obstáculos. En estas situaciones, se encuentran ante una «problemática de acción típica», «subjetiva», o «problemática subjetiva de aprendizaje». Tal problemática puede significar que, en su intento de *ampliar* las propias posibilidades, el

³ Santiago Vollmer señalaba que, a veces, esta equiparación se introduce incluso en las definiciones de los diccionarios de la lengua, por ejemplo, cuando el *Diccionario de uso del español actual* Clave define «aprendiente = Que recibe enseñanza».

individuo topa con determinados impedimentos, o también que, ya solo con el intento, ve amenazada la capacidad que *hasta allí* desarrolló para disponer de su situación de vida⁴. A este respecto, Holzkamp hace referencia a los resultados del análisis categorial desarrollado en la *Grundlegung*, y supone que en el individuo existe una necesidad subjetiva de superar la *problemática de acción*, una necesidad que se fundamenta motivacional y emocionalmente en su interés en disponer del mundo, su interés en mejorar su calidad de vida. Esto significa, dicho sea de paso, que las razones para el aprendizaje en modo alguno pueden reducirse a razones meramente cognitivas, sino que el aspecto cognitivo de los contenidos del aprendizaje debe pensarse junto con su aspecto emocional y motivacional. En una conferencia introductoria «a los objetivos principales» del presente libro⁵, Holzkamp lo sintetizó como sigue:

«Por lo pronto, durante el intento de superar la problemática de acción, activaré y optimizaré los medios que tenga a disposición. [...] Pero puede ser que las posibilidades que me están dadas para superar una problemática de acción sean insuficientes (y bajo nuestras condiciones sociales, esto no será poco frecuente). En este caso, ya no bastará con que active con más fuerza mis actuales potencias subjetivas, con que las reorganice y las apoye con determinados recursos, ni bastará con mejorarlas de manera pasajera por medio de un simple ‘co-aprendizaje’. Para poder afrontar la problemática de acción debo ahora mejorar primero mis precondiciones personales de acción, y esto no puede ocurrir de otro modo que a través de un *aprendizaje sistemático, intencional*. Estas son por tanto situaciones en las que tengo, por mi propio interés, buenas razones para especificar transitoriamente una problemática subjetiva de acción como *problemática subjetiva de aprendizaje*. Para ello interrumpo mis esfuerzos directos por superar la problemática de acción e interpongo por así decirlo, mediante la redefinición de la problemática de acción en una problemática de aprendizaje, un *bucle de aprendizaje*; es decir, doy un necesario rodeo con el fin de mejorar en mí mismo las condiciones que me permitan afrontar la problemática de acción originaria. De esta manera, la configuración concreta de los significados [...], se transforma en un ‘objeto de aprendizaje’, [...] pues solo por esta vía puedo ampliar mi control sobre el mundo» (1996 b, p. 528 y s.; cf. 1996 c).

Ahora bien, si tomamos en cuenta el hecho de que el aprendizaje constituye un aspecto emocional-cognitivo del actuar y de la capacidad de acción, debemos tomar en cuenta, asimismo, la «doble posibilidad» anteriormente esbozada, expresada en el par conceptual «capacidad generalizada de acción vs. capacidad restrictiva de acción». Esta era la posibilidad

⁴ Cf. los apartados dedicados a «las problemáticas típicas de aprendizaje en cuanto especificación de las problemáticas de acción» (p. 183 ss.) y a «las razones expansivas y defensivas para el aprendizaje y la estructura emocional-motivacional de su fundamentación» (p. 187 ss.) en el cap. 3.1 del libro *Aprender* (Holzkamp, 1993/2022).

⁵ Artículo publicado en el presente número especial de *Teoría y Crítica de la Psicología*.

de, por una parte, limitarse a asumir o evitar, dentro de lo posible, amenazas y, por otra parte, cambiar las condiciones amenazantes mismas. Precisamente a estas alternativas refirió Holzkamp el aprendizaje, con el par conceptual del *aprendizaje fundamentado de manera expansiva vs. el aprendizaje fundamentado de manera defensiva*. En el primer caso, se trata de una dilucidación del objeto de aprendizaje que hace posible ampliar la capacidad de disponer de las propias condiciones de vida. En cambio, en el segundo caso, el aprendizaje solo resulta subjetivamente razonable en la medida en que sea indispensable para evitar la amenaza; es, en cierto modo, un aprendizaje por obligación, y tiende a ser abandonado en beneficio de actividades orientadas a resolver directamente las problemáticas. En general, los conceptos psicológico-críticos no sirven a la clasificación de conductas, individuos o grupos humanos, sino que apuntan al análisis de las respectivas constelaciones problemáticas, configuraciones significativas y funcionalidades subjetivas, y esto también es válido para el par conceptual «aprendizaje expansivo»/ «aprendizaje defensivo».

En el presente libro, Holzkamp discute extensamente, y a través de ejemplos variados, cómo deberían aprehenderse, en el caso concreto, las mencionadas constelaciones, configuraciones significativas y funcionalidades relativas al aprendizaje. Aquí retendremos únicamente que «problemática de aprendizaje», «bucle de aprendizaje», «aprendizaje expansivo» y «aprendizaje defensivo» son conceptos fundamentales que Holzkamp desarrolla para aprehender categorialmente el aprendizaje. Mediante estas categorías, busca dilucidar conceptualmente el aprendizaje, desde el punto de vista generalizado del sujeto, y sin recurrir a condiciones escolares de aprendizaje. Con ello, la cuestión abstracta de si las personas «quieren» o «no quieren» aprender, se resuelve en la pregunta concreta por las premisas bajo las cuales las personas se ven en una problemática subjetiva de aprendizaje. Y, al mismo tiempo, se crean las condiciones para el análisis de las relaciones (institucionales) en las cuales se confunden permanentemente los diferentes aspectos del aprendizaje.

El prototipo de estas relaciones institucionales es la escuela en cuanto conjunto específico de posibilidades e impedimentos para el aprendizaje. Conforme a esto, el *cuarto capítulo* del libro está dedicado a la *Dilucidación conceptual de las relaciones institucionales históricas del aprendizaje*. En este caso, Holzkamp puede suponer que su teoría del aprendizaje toma en cuenta y enfoca suficientemente el «lado del mundo», esto es, las condiciones y significaciones que el sujeto transforma en sus premisas de acción. Ahora se trata únicamente de concretar, por así decirlo, las condiciones y significaciones en relación con las determinaciones de la estructura institucional de la escuela. En relación al entorno de aprendizaje de las alumnas y alumnos, Holzkamp tomó como punto de referencia concreto la *Legislación berlinesa para la escuela y sus docentes* y los debates —dentro del ámbito lingüístico alemán— en torno a una reforma de la misma. Aspectos importantes eran y son, a este respecto, la asigna-

ción de calificaciones y rangos, la producción de distribuciones normales de los rendimientos, la economía temporal, la vigilancia, entre otros. Por su naturaleza, esta concretización de las condiciones y significaciones para el aprendizaje solo puede llevarse a cabo a través de una *especificación histórica* que, por ende, solo puede tener el carácter de *ejemplificación*. Correspondientemente, Holzkamp aclara, en una nota a pie de página: «Aquí no me ocuparé de cuestiones como las de si es posible generalizar los resultados que elaboremos a partir del reglamento escolar berlinés aplicándolos a nivel nacional e internacional. Mi intención es únicamente mostrar cuan productiva puede resultar la revisión de este tipo de reglamentos escolares a la hora de concretar las estructuras escolares disciplinarias, mas no pretendo desarrollar en todos sus detalles este concepto» (p. 359).

Durante los preparativos para sus análisis de las condiciones y significaciones de la institución escolar, Holzkamp dio con las investigaciones en torno a la disciplina escolar (y su surgimiento) contenidas en la obra *Vigilar y castigar* de Michel Foucault (1975). En su momento, este hecho provocó comentarios e interpretaciones —de intenciones ciertamente político-partidistas— según las cuales esto representaría un acercamiento a Foucault y un alejamiento de Marx. Frente a ello, Holzkamp respondía que, para él, «el concepto de los ‘dispositivos disciplinarios’ de Foucault en modo alguno se encuentra en competencia con la ‘anatomía de la sociedad burguesa’ de Marx» y que solo recurría a los mencionados análisis de Foucault para mostrar «determinados mecanismos con los que se oculta la contradicción entre las libertades burguesas formales y el antagonismo de clase» (1996 b, p. 534; 1996 c). Para Holzkamp, dicho trabajo de Foucault representa una contribución al análisis de las condiciones y significaciones institucionales, sin que por ello sea necesario adoptar todo su enfoque: «Por lo tanto, ¡por favor!, nada de renuncia o siquiera relativización de nuestra orientación básicamente marxista» (*Ibidem*, p. 535).

La investigación de Holzkamp acerca de los dispositivos de enseñanza-aprendizaje en la institución escuela es, por lo tanto, un análisis que lleva a cabo sobre la base de sus determinaciones categoriales del aprendizaje, a manera de ejemplo. De este modo, ilustra la función que pueden cumplir estas determinaciones categoriales, como orientación en el desarrollo de nuestros conocimientos, en relación con un caso concreto, así como en análisis ulteriores (por ejemplo, con respecto a diferentes proyectos de reforma de la institución escolar alemana que se discuten, asimismo, en el *cuarto capítulo*).

Ahora bien, hay una dimensión fundamental de la escuela que, en mi opinión, debe considerarse como un aspecto que, en general, le corresponde a *todas* las posibles situaciones escolares concretas: *la relación entre enseñanza y aprendizaje*, a la cual me referiré, para terminar, desde la perspectiva de la teoría sujeto-científica del aprendizaje de Holzkamp.

Lo que aquí se problematiza, es la relación entre la definición de objetivos de *aprendizaje* que en realidad son únicamente objetivos de *enseñanza*, y las actividades de aprendizaje que en los hechos desarrollan las alumnas y alumnos. ¿Tienen, estos últimos, un interés en la «materia» impartida en clase? ¿Sirve, entonces, el aprendizaje, a la ampliación de las posibilidades de disponer sobre las propias condiciones de vida? ¿Prevalen, por lo tanto, las fundamentaciones expansivas del aprendizaje? ¿O se fundamenta, tendencialmente, de manera defensiva? ¿No se aprende, entonces, primeramente con el fin de sobrellevar la situación escolar y manejarse, lo mejor posible, dentro de la misma? En la medida en que uno reproduzca el «cortocircuito enseñanza = aprendizaje», esto es, la idea de que la enseñanza se traduciría *directamente* en aprendizaje, se suspende necesariamente el punto de vista del sujeto. Las instancias de enseñanza aparecen como los únicos sujetos, mientras que las personas que han de ser instruidas aparecen como instancias que tan solo reaccionan a la actividad de enseñanza o que, dado el caso, la perturban. Frente a esto, se trata de hacer que, *en la concepción* del aprendizaje, encuentren expresión, no se repriman ni silencien las experiencias de las alumnas y alumnos, sus necesidades e intereses. Holzkamp argumenta decididamente en contra de aquellos que consideran que su crítica de la forma de pensamiento de la enseñanza-aprendizaje haría innecesario al enseñante. Por el contrario, en su perspectiva, los enseñantes tienen la función de contestar preguntas y también de hacer preguntas con el fin de determinar lo que las alumnas y alumnos no entienden. Mediante sus problematizaciones, los enseñantes cumplirían, por ejemplo, la función de ayudar, a las alumnas y alumnos, a evitar el autoengaño y el daño inconsciente a sí mismos (1996 b, p. 538; 1996 c). Ciertamente, en esta perspectiva, los enseñantes se encuentran en una estructura escolar entonces transformada.

Holzkamp, mi maestro y colega académico durante veinte años, el cual —según mi experiencia— fuera un excelente docente universitario, no critica la enseñanza como tal, sino la forma que ésta asume en el sistema disciplinario escolar. La posibilidad de romper esta formación, aunque sea parcialmente, la formuló en su concepto de los «momentos clave»: «*fases expansivas de aprendizaje* que no formaban parte del programa oficial, las cuales, ciertamente, se dieron dentro de la escuela, pero fuera de la disciplina escolar» (1993/2022, p. 494). Las ilustra mediante un ejemplo tomado de su propia biografía, una fase en la que no era «el docente quien esperaba algo de nosotros, sino nosotros los que esperábamos algo de él. Queríamos, para nosotros, su capacidad y conocimiento, queríamos saber utilizarla, sacarle sus frutos» (p. 495).

Como *discípulo* académico de Klaus Holzkamp, me alegra, naturalmente, saber que, con esta traducción, nuevas lectoras y nuevos lectores tienen ahora la ocasión de conocer y profundizar en las perspectivas que Holzkamp abre con el presente libro. Al mismo tiempo, quiero agradecer a Santiago Vollmer —a quien puedo considerar como mi alumno, en la se-

cuencia de las generaciones de la Psicología Crítica— por esta laboriosa y excelente traducción.

Referencias

- Brandtstädter, J. (1982). Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, pp. 267-277.
- Brandtstädter, J. (1984). Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen: Weiterführende Argumente und Beispiele. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 15, pp. 151-158.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Trad. de A. Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- Holzkamp, K. (1964). *Theorie und Experiment in der Psychologie: Eine grundlagenkritische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.
- Holzkamp, K. (1968). *Wissenschaft als Handlung: Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin: de Gruyter.
- Holzkamp, K. (1970). Das Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. En K. Holzkamp, *Schriften*, V (pp. 15-40). Hamburgo: Argument, 2009.
- Holzkamp, K. (1972). Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie. En K. Holzkamp, *Schriften*, V (pp. 41-82). Hamburgo: Argument, 2009.
- Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Fráncfort del Meno: Athenäum-Fischer.
- Holzkamp, K. (1976). Das marxsche 'Kapital' als Grundlage der Verwissenschaftlichung psychologischer Forschung. En K. Holzkamp, *Schriften*, VI (p. 204-213). Hamburgo: Argument, 2015.
- Holzkamp, K. (1981). 'Nachwort' zu *Theorie und Experiment in der Psychologie: Eine grundlagenkritische Untersuchung*. En K. Holzkamp, *Schriften*, II (317-320). Hamburgo: Argument, 2005.
- Holzkamp, K. (1983 b). Theorie und Praxis im Psychologiestudium. *Forum Kritische Psychologie*, 12, pp. 159-183.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1993 a). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzkamp, K. (1996 a). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, pp. 7-115.

- Holzkamp, K. (1996 b). Aprender: fundamentación sujeto-científica — Introducción a los objetivos principales del libro. En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 510-538). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1996 c). Aprender: Fundamentación sujeto-científica — Introducción a los objetivos principales del libro. Trad. de S. Vollmer. *Teoría y Crítica de la Psicología*.
- Holzkamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja.
- Smedslund, J. (1978 a). Bandura's theory of self-efficacy: A set of common sense theorems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 19, pp. 1-14.
- Smedslund, J. (1979). Between the analytic and the arbitrary: A case study of psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 20, pp. 129-140.
-

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022

Apéndice:

Índice de contenidos del libro **Aprender: fundamentación sujeto-científica ***

Appendix Table of contents of the book *Aprender: fundamentación sujeto-científica* [Learning: Subject Scientific Foundations]

Prólogo a la edición en castellano, de Morus Markard ¹

Advertencia del Traductor, de Santiago Vollmer

Prefacio 11

Capítulo 1

¿De qué manera desarrollar el problema? —Una introducción 17

Advertencia · La explicación del punto de vista del sujeto como nivel discursivo de las razones subjetivas de acción · El discurso de fundamentación implícito y el malentendido nomológico en la psicología · Criterios para comprobar los esquemas de fundamentación implícitos en las teorías supuestamente nomológicas

Capítulo 2

Crítica y reinterpretación de las teorías del aprendizaje desde la perspectiva del análisis de las razones o fundamentaciones ... 39

2.1 Stimulus-response, la teoría del aprendizaje según la psicología behaviorista.
Crítica y reinterpretación de su enfoque básico41

Advertencia preliminar: la experimentación con animales como fundamento de las teorías psicológicas S-R del aprendizaje · Condicionamiento clásico: signal learning · Condicionamiento instrumental u operante: success learning · Conclusión general: un aprendizaje fundamentado de manera inductiva, con informaciones sobre la realidad que se reducen a

* Klaus Holzkamp (1993/2022). *Aprender: Fundamentación sujeto-científica*. Madrid: La Oveja Roja. Los números de página indicados en el presente índice corresponden a la paginación de la edición original en lengua alemana; cf. Klaus Holzkamp (1993). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.

¹ Texto publicado en el presente número especial de *Teoría y Crítica de la Psicología*.

- aleatoriedades fácticas · Las teorías S-R en cuanto tecnología de aprendizaje. La manipulación de las premisas de la fundamentación como medio para la obtención del comportamiento «deseado»
- 2.2 Crítica y reinterpretación de las variantes cognitivas del concepto psicológico de aprendizaje S-R.....69
- Advertencia · La distinción entre aprendizaje y ejecución y la diferenciación de un concepto de motivación autónoma para el aprendizaje · La confirmación de expectativas a manera de refuerzo o en lugar del mismo · La otra persona en cuanto agente del aprendizaje: el «aprendizaje vicario» · El concepto de «self» en el contexto teórico S-R · Conclusión general: la referencia del sujeto a la realidad se reduce a un mero «modo de ver» las cosas y se excluye su posibilidad de ejercer una influencia activa sobre el mundo
- 2.3 Crítica y reinterpretación del concepto de «memoria» en cuanto aprehensión cognitivista del problema de aprendizaje 118
- Advertencia · Las concepciones teóricas básicas de la investigación cognitivista de la memoria · Superar la mistificación del sujeto trasladado hacia dentro del «sistema» · En lugar de la «memoria»: el retener y el recordar según el discurso de las fundamentaciones o razones · Conclusión general: la orientación hacia la permanencia de lo aprendido dentro de los límites de las referencias significativas inmanentemente lingüísticas
- 2.4 La teoría de la regulación de los actos. Crítica y reinterpretación de su noción del aprendizaje 152
- Advertencia · El modelo básico de la regulación de los actos · El aprendizaje en cuanto actuar controlado de manera regulatoria · La regulación del aprendizaje según el discurso de las fundamentaciones o razones. Razones subjetivas para optimizar la organización del proceso de aprendizaje · Conclusión general: la regulación como un aspecto que se fundamenta de manera secundaria, omitiendo las razones primarias del aprendizaje

Capítulo 3

Los conceptos fundamentales de una teoría sujeto-científica sobre el acceso al mundo por medio del aprendizaje 175

- 3.1 Enfoque del desarrollo teórico: las problemáticas típicas del aprendizaje 177
- Advertencia: el problema del comienzo · Las problemáticas típicas de aprendizaje en cuanto especificación de las problemáticas de acción. La actitud en el aprendizaje y los principios de aprendizaje · Los aspectos operativo y temático del aprendizaje. Las razones expansivas y defensivas para el aprendizaje y la estructura emocional-motivacional de su fundamentación · Sobre la función de los ejemplos: las variaciones para orquesta de Schönberg en cuanto problemática de aprendizaje a manera de ejemplo ilustrativo
- 3.2 Dimensiones y formas evolutivas del acceso a la estructura significativa del objeto de aprendizaje.....206
- Advertencia · El potencial objeto de aprendizaje y lo previamente aprendido · La formación de las problemáticas de aprendizaje. La separación de un objeto de aprendizaje actual a partir de las «discrepancias» percibidas · La función selectiva de las problemáticas de aprendizaje. Determinadas dimensiones de los potenciales objetos de aprendizaje se acentúan en cuanto expresiones de «superficialidad-profundidad» · La «resolución de problemas» y/o los «estadios de desarrollo» como modelos para la conceptualización de los progresos cualitativos en el aprendizaje · La reflexión sobre el actual principio de aprendizaje y la percepción de discrepancias de orden superior en cuanto origen de los saltos cualitativos en el aprendizaje · Una vez más: sobre la relación entre el aspecto temático y operativo del aprendizaje

- 3.3 El emplazamiento del «sujeto de aprendizaje» en las relaciones significativas de su práctica de vida. Explicación categorial de sus determinaciones específicas252
- Advertencia · La situacionalidad corporal. Entre la orientación intencional hacia el objeto de aprendizaje y la corporalidad «limitante» · La situacionalidad verbal-mental. Focalización de la atención y «habla interior» en cuanto determinaciones procesuales de la intención de aprendizaje · La situacionalidad personal. La «capacidad» de aprendizaje en el contexto biográfico y la relación entre el interés en disponer de las propias condiciones vitales y la experiencia acerca de los límites · La aproximación teórica al contexto práctico-vital del aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje motor y desde la perspectiva del aprendizaje mental
- 3.4 Aproximación desde el aprendizaje motor271
- Advertencia · En contra de las reducciones fisiológicas, matemáticas y operativas del concepto de movimiento · Los movimientos corporales de ayuda y las acciones motrices. El aprendizaje motor en cuanto adecuación creciente de las acciones motrices · La profundización práctica en el contenido significativo de los objetos de aprendizaje. La superación relativa de la falta de habilidad, agilidad, destreza y control en mis movimientos
- 3.5 Aproximación desde el aprendizaje verbal-mental (retener y recordar)295
- Advertencia · Más allá de la limitación cognitivista al lenguaje y al sistema: la modalidad mental, comunicativa y objetivadora del retener y el recordar · La producción de la permanencia de lo retenido: el acceso a estructuras significativas y contextos referenciales multimodales · La relación entre retener y recordar: especificación de las problemáticas de aprendizaje en cuanto problemáticas de retención y recordación · La relación entre el co-aprendizaje y el aprendizaje intencional: los procesos afinitivos de autoorganización en el marco de las acciones intencionales de aprendizaje

Capítulo 4

Dilucidación conceptual de las relaciones institucionales históricas del aprendizaje 339

- 4.1 La estructura significativa «escuela»: el modelo histórico del aprendizaje institucionalmente constituido341
- Advertencia: la estructura significativa de la escuela y su análisis · La genealogía de la escuela en cuanto «dispositivo disciplinario» (Foucault) · La disciplina escolar a la luz de las prescripciones administrativas · I. La división en zonas, los rangos, la economía del tiempo y la organización de las génesis · II. Vigilancia, sanción, diferenciación normalizadora · III. La evaluación de rendimientos: la contradicción entre la responsabilidad pedagógica atribuida al docente y la exigencia de que asigne calificaciones según una distribución normal · Mistificación de las notas de calificación como datos numéricos: la totalidad de las evaluaciones individualizadoras a manera de legitimación de la asignación «justa» de distintas trayectorias profesionales y oportunidades de vida
- 4.2 Enseñanza-aprendizaje: la invisibilización del punto de vista del sujeto de quienes aprenden como implicación estratégica de la disciplina escolar385
- Advertencia · La confusión oficial de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje. La ficción de procesos de aprendizaje que pueden planificarse administrativamente teniendo al docente por «sujeto» · El constructo escolar de las diferencias de talento naturales. Solución de la contradicción entre las condiciones óptimas de enseñanza-aprendizaje presupuestas y la exigencia de que se le asignen diferentes calificaciones a los rendimientos · Normalizar y marginar: la toma de medidas escolares especiales frente a los niveles de enseñanza-aprendizaje por debajo de lo «normal» · La ciencia psicológica en armonía con la disciplina

	escolar. Las teorías del aprendizaje: (implícitamente) teorías de enseñanza-aprendizaje que reducen su enfoque al aspecto oficial del proceso escolar	
4.3	El «des-cubrimiento» de la realidad escolar a la luz del análisis de las fundamentaciones desarrollado desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje	424
	Advertencia · Introducción metodológica: clima en el aula, discurso del aula, análisis de las fundamentaciones · Contradicciones de las estrategias de poder. La experiencia fundamental acerca del ser-asediado/ la relación oculta/ la normalización que transforma el aprendizaje en un aprendizaje defensivo ² · Las relaciones interpersonales en el aula. Individualización producida por vía de la evaluación vs. resistencia colectiva y fragmentada en contra de las amenazas ³ · La monopolización del preguntar en manos del docente y la marginalización de las preguntas de las alumnas y alumnos en el contexto de las secuencias pregunta-respuesta-evaluación típicas de la escuela: aprender sin preguntar y viceversa · El desinterés de la disciplina escolar frente a las formas inmanentes en que se desarrolla el aprendizaje expansivo dilucidador del mundo. El desamparo de la cultura escolar de aprendizaje	
4.4	Aprender más allá de la disciplina escolar	486
	Advertencia · En lugar de la «escuela» como lugar privilegiado y universal para el aprendizaje: diferentes situaciones especiales de aprendizaje, con diferentes estructuras profundas del objeto de aprendizaje · Biografías subjetivas de aprendizaje. La relación entre los episodios de aprendizaje expansivo escolares y extraescolares que (para mí) fueron significativos en mi vida · Relaciones interpersonales de aprendizaje más allá del cortocircuito enseñanza-aprendizaje. Aprendizaje participativo y aprendizaje cooperativo · La posibilitación del aprendizaje expansivo y las restricciones en su contra en lugares de aprendizaje y grupos de estudio fuera de la disciplina escolar · La superación del esquema del pensamiento y de la praxis que da forma a un aprendizaje centrado en la amenaza: de las relaciones de aprendizaje instrumentales a las intersubjetivas	
4.5	El análisis sujeto-científico de las relaciones institucionales del aprendizaje: aspectos para la discusión acerca de la reforma escolar	532
	Advertencia · La «cercanía a la vida real» y la relevancia política de las constelaciones del aprendizaje como un medio para impulsar el aprendizaje expansivo · La descomposición de las posibilidades expansivas del aprendizaje a través de la universalidad disciplinaria escolar de las evaluaciones. Los límites de la reforma escolar · La paradoja de la planificación y el futuro del aprendizaje	
	Bibliografía	564
	Índice de conceptos.....	588

² Texto publicado en el presente número especial de *Teoría y Crítica de la Psicología*.

³ Ídem.