

Santiago Vollmer (ed. y trad.)

KLAUS HOLZKAMP
APRENDER
FUNDAMENTACIÓN
SUJETO-CIENTÍFICA

Prólogo de
Morus Markard

[ensayo]

laovejaroja

Klaus Holzkamp
Aprender: fundamentación sujeto-científica

Edición y traducción de Santiago Vollmer
Prólogo de Morus Markard

Primera ed. en alemán: 1993
Título original: *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*,
Klaus Holzkamp
© 1993, Campus Verlag, Fráncfort del Meno; Nueva York.

Edición:
La Oveja Roja, 2023
c/ Amparo 76
28012 Madrid
www.laovejaroja.es

Impresión:
Gráficas Iratxe

BIC: JNA
ISBN: 978-84-16227-47-1



Índice

PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO, de Morus Markard	II
ADVERTENCIA DEL TRADUCTOR	29
EQUIPO DE TRADUCCIÓN.....	33
PREFACIO	35
I. ¿De qué manera desarrollar el problema?	43
<i>Advertencia, p. 45 / La explicación del punto de vista del sujeto como nivel discursivo de las razones subjetivas de acción, p. 48 / El discurso de fundamentación implícito y el malentendido nomológico en la psicología, p. 56 / Criterios para comprobar los esquemas de fundamentación implícitos en las teorías supuestamente nomológicas, p. 65</i>	
2. Crítica y reinterpretación de las teorías del aprendizaje desde la perspectiva del análisis de las razones o fundamentaciones....	73
2.1. Stimulus-Response, la teoría del aprendizaje según la psicología behaviorista. Crítica y reinterpretación de su enfoque básico	75
<i>Advertencia preliminar: la experimentación con animales como fundamento de las teorías psicológicas s-r del aprendizaje, p. 75 / Condicionamiento clásico: signal learning, p. 82 / Condicionamiento instrumental u operante: success learning, p. 93 / Conclusión general: un aprendizaje fundamentado de manera inductiva, con informaciones sobre la realidad que se reducen a aleatoriedades fácticas, p. 97 / 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», p. 106</i>	

2.2. Crítica y reinterpretación de las variantes cognitivas del concepto psicológico de aprendizaje S-R.....	113
<i>Advertencia, p. 113 / La distinción entre aprendizaje y ejecución y la diferenciación de un concepto de motivación autónoma para el aprendizaje, p. 113 / La confirmación de expectativas a manera de refuerzo o en lugar del mismo, p. 126 / La otra persona en cuanto agente del aprendizaje: el «aprendizaje vicario», p. 139 / El concepto de «self» en el contexto teórico S-R, p. 148 / 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, p. 171</i>	
2.3. Crítica y reinterpretación del concepto de «memoria» en cuanto aprehensión cognitivista del problema de aprendizaje.....	181
<i>Advertencia, p. 181 / Las concepciones teóricas básicas de la investigación cognitivista de la memoria, p. 185 / Superar la mistificación del sujeto trasladado hacia dentro del «sistema», p. 202 / En lugar de la «memoria»: el retener y el recordar según el discurso de las fundamentaciones o razones, p. 208 / Conclusión general: la orientación hacia la permanencia de lo aprendido dentro de los límites de las referencias significativas inmanentemente lingüísticas, p. 218</i>	
2.4. La teoría de la regulación de los actos. Crítica y reinterpretación de su noción del aprendizaje.....	226
<i>Advertencia, p. 226 / El modelo básico de la regulación de los actos, p. 227 / El aprendizaje en cuanto actuar controlado de manera regulatoria, p. 233 / La regulación del aprendizaje según el discurso de las fundamentaciones o razones. Razones subjetivas para optimizar la organización del proceso de aprendizaje, p. 240 / Conclusión general: la regulación como un aspecto que se fundamenta de manera secundaria, omitiendo las razones primarias del aprendizaje, p. 245</i>	
3. Los conceptos fundamentales de una teoría sujeto-científica sobre el acceso al mundo por medio del aprendizaje.....	255

3.1. Enfoque del desarrollo teórico:	
las problemáticas típicas del aprendizaje	257
<i>Advertencia: el problema del comienzo, p. 257 / Las problemáticas típicas de aprendizaje en cuanto especificación de las problemáticas de acción. La actitud en el aprendizaje y los principios de aprendizaje, p. 263 / Los aspectos operativo y temático del aprendizaje. Las razones expansivas y defensivas para el aprendizaje y la estructura emocional-motivacional de su fundamentación, p. 271 / Sobre la función de los ejemplos: las variaciones para orquesta de Schönberg en cuanto problemática de aprendizaje a manera de ejemplo ilustrativo, p. 281</i>	
3.2. Dimensiones y formas evolutivas del acceso	
a la estructura significativa del objeto de aprendizaje	296
<i>Advertencia, p. 296 / El potencial objeto de aprendizaje y lo previamente aprendido, p. 297 / La formación de las problemáticas de aprendizaje. La separación de un objeto de aprendizaje actual a partir de las «discrepancias» percibidas, p. 303 / La función selectiva de las problemáticas de aprendizaje. Determinadas dimensiones de los potenciales objetos de aprendizaje se acentúan en cuanto expresiones de «superficialidad-profundidad», p. 313 / La «resolución de problemas» y/o los «estadios de desarrollo» como modelos para la conceptualización de los progresos cualitativos en el aprendizaje, p. 325 / 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, p. 342 / Una vez más: sobre la relación entre el aspecto temático y operativo del aprendizaje, p. 355</i>	
3.3. El emplazamiento del «sujeto de aprendizaje»	
en las relaciones significativas de su práctica de vida.	
Explicación categorial de sus determinaciones específicas	360
<i>Advertencia, p. 360 / La situacionalidad corporal. Entre la orientación intencional hacia el objeto de aprendizaje y la corporalidad «limitante», p. 361 / La situacionalidad verbal-mental. Focalización de la atención y «habla interior» en cuanto determinaciones procesuales de la intención de aprendizaje, p. 368 / La situacionalidad personal. La «capacidad» de aprendizaje en el contexto biográfico y la relación entre el interés en disponer de</i>	

	<i>las propias condiciones vitales y la experiencia acerca de los límites, p. 374 / La aproximación teórica al contexto práctico-vital del aprendizaje, desde la perspectiva del aprendizaje motor y desde la perspectiva del aprendizaje mental, p. 383</i>
3.4. Aproximación desde el aprendizaje motor.....	385
	<i>Advertencia, p. 385 / En contra de las reducciones fisiológicas, matemáticas y operativas del concepto de movimiento, p. 386 / Los movimientos corporales de ayuda y las acciones motrices. El aprendizaje motor en cuanto adecuación creciente de las acciones motrices, p. 398 / 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, p. 407</i>
3.5. Aproximación desde el aprendizaje verbal-mental (retener y recordar).....	419
	<i>Advertencia, p. 419 / Más allá de la limitación cognitivista al lenguaje y al sistema: la modalidad mental, comunicativa y objetivadora del retener y el recordar, p. 420 / La producción de la permanencia de lo retenido: el acceso a estructuras significativas y contextos referenciales multimodales, p. 436 / La relación entre retener y recordar: especificación de las problemáticas de aprendizaje en cuanto problemáticas de retención y recordación, p. 449 / La relación entre el co-aprendizaje y el aprendizaje intencional: los procesos afinitivos de autoorganización en el marco de las acciones intencionales de aprendizaje, p. 457</i>
4. Dilucidación conceptual de las relaciones institucionales históricas del aprendizaje.....	477
4.1. La estructura significativa «escuela»: el modelo histórico del aprendizaje institucionalmente constituido	479
	<i>Advertencia: la estructura significativa de la escuela y su análisis 479 / La genealogía de la escuela en cuanto «dispositivo disciplinario» (Foucault), p. 489 / La disciplina escolar a la luz de las prescripciones administrativas, p. 502 / I. La división en zonas, los rangos, la economía del tiempo y la organización de las génesis, p. 502 / II. Vigilancia, sanción, diferenciación nor-</i>

malizadora, p. 507 / 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, p. 515 / 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, p. 527	
4.2. Enseñanza-aprendizaje: la invisibilización del punto de vista del sujeto de quienes aprenden como implicación estratégica de la disciplina escolar.....	537
<i>Advertencia, p. 537 / 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», p. 540 / 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, p. 554 / Normalizar y marginar: la toma de medidas escolares especiales frente a los niveles de enseñanza-aprendizaje por debajo de lo «normal», p. 560 / 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, p. 564</i>	
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	588
<i>Advertencia, p. 588 / Introducción metodológica: clima en el aula, discurso del aula, análisis de las fundamentaciones, p. 589 / 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, p. 611 / Las relaciones interpersonales en el aula. Individualización producida por vía de la evaluación vs. resistencia colectiva y fragmentada en contra de las amenazas, p. 629 / 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</i>	

viceversa, p. 639 / <i>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</i> , p. 660	
4.4. Aprender más allá de la disciplina escolar	673
<i>Advertencia</i> , p. 673 / <i>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</i> , p. 674 / <i>Biografías subjetivas de aprendizaje. La relación entre los episodios de aprendizaje expansivo escolares y extraescolares que (para mí) fueron significativos en mi vida</i> , p. 681 / <i>Relaciones interpersonales de aprendizaje más allá del cortocircuito enseñanza-aprendizaje. Aprendizaje participativo y aprendizaje cooperativo</i> , p. 694 / <i>La posibilitación del aprendizaje expansivo y las restricciones en su contra en lugares de aprendizaje y grupos de estudio fuera de la disciplina escolar</i> , p. 715 / <i>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</i> , p. 722	
4.5. El análisis sujeto-científico de las relaciones institucionales del aprendizaje: aspectos para la discusión acerca de la reforma escolar	735
<i>Advertencia</i> , p. 735 / <i>La «cercanía a la vida real» y la relevancia política de las constelaciones del aprendizaje como un medio para impulsar el aprendizaje expansivo</i> , p. 737 / <i>La descomposición de las posibilidades expansivas del aprendizaje a través de la universalidad disciplinaria escolar de las evaluaciones. Los límites de la reforma escolar</i> , p. 745 / <i>La paradoja de la planificación y el futuro del aprendizaje</i> , p. 763	
BIBLIOGRAFÍA.....	777
ÍNDICE DE CONCEPTOS	801